



ΤΕΤΡΑΜΗΝΙΑΙΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΟΜΟΣ 5 | ΤΕΥΧΟΣ 1 | ΕΤΟΣ 5 | 2017

Περιεχόμενα

| | |
|--|------------|
| Editorial | 5 |
| Σπύρος Κιουλάνης | |
| 1. Επιλογή Διδακτικών Τεχνικών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από κατηγορίες για ευαισθητοποίηση μαθητών Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ανακύκλωση | 7 |
| Ευαγγελία Μπαλαμπέκου, Δρ. Θωμάς Κουτσός, Δρ. Γεώργιος Μενεξές, Δρ. Ανδρέας Οικονόμου, Δρ. Καραγιάννης Βάιος | |
| 2. Βιοεπιστήμη και Βιοηθική υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του P. Jarvis και η προσωπο-κεντρική θεωρία του C. Rogers για την εκπαίδευση του Βιοεπιστήμονα ως «προσώπου» | 48 |
| Κατερίνα Κεδράκα, Γεωργία Ρωτίδη | |
| 3. Διδάσκοντας Διδακτική! - Έ(γ)νοιες και πράξη της επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού. | 69 |
| Πέτρος Γουγουλάκης | |
| 4. “Το κοινωνικό περιεχόμενο της μάθησης στη διαδικτυακή εκπαίδευση ενηλίκων” | 86 |
| Δρ. Σπύρος Κιουλάνης, Δρ. Αναστασία Παναγιωτίδου, Αννούλα Πασχαλίδου, Αναστασία Δ. Γεωργιάδου | |
| 5. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις | 104 |
| Σακκούλης Δημήτρης, Ασημάκη Άννυ, Βεργίδης Δημήτρης | |
| 6. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδακτική υποστήριξη μαθητών υψηλών ικανοτήτων μάθησης | 127 |
| Θεόδωρος Κόκκινος | |
| 7. Η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) του εκπαιδευτικού ως παράγοντας συγκρότησης του εαυτού: εμπειρική προσέγγιση. | 143 |
| Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου | |
| 8. Εθνομαθηματικές προσεγγίσεις με τη βοήθεια αρχαίων ημερολογίων | 158 |
| Γεράσιμος-Χρήστος Ασωνίτης | |
| 9. Διαδικασίες και κριτήρια επιλογής διευθυντών και διευθυντριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης | 175 |
| Λαμπρινή Φρόση | |
| 10. Αναβάθμιση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης: προβληματισμοί και προοπτικές | 195 |
| Ξανθή Αλμπανάκη | |
| 11. «Τα προβληματικά» παιδιά στο λόγο των εκπαιδευτικών: Επίσημη διάγνωση ή ετικέτα; Μια ερμηνευτική προσέγγιση | 208 |
| Ιωάννα Τεστεμασίδου | |

EDITORIAL

Το περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος, το 2017, συμπληρώνει πέντε χρόνια ανελλιπούς παρουσίας, με ανοικτή πρόσβαση στο περιεχόμενό του, καθιστώντας διαθέσιμα στο κοινό τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής επιστημονικής έρευνας.

Στο 1ο Τεύχος του 5ου Τόμου του εκπ@ιδευτικού κύκλου φιλοξενούνται έντεκα νέα άρθρα τα οποία καλύπτουν τα πεδία της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης με σημεία αναφοράς την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια εκπαίδευση, την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διαδικτυακή μάθηση.

Οι Ευαγγελία Μπαλαμπέκου, Θωμάς Κουτσός, Γεώργιος Μενεξές, Ανδρέας Οικονόμου και Βάιος Καραγιάννης, με το άρθρο τους «Επιλογή Διδακτικών Τεχνικών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από κατηγορίες για ευαισθητοποίηση μαθητών Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ανακύκλωση» καταδεικνύουν διδακτικές τεχνικές μέσα από κατηγορίες που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) και ειδικότερα, για την ευαισθητοποίηση μαθητών Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην ανακύκλωση.

Οι Κατερίνα Κεδράκα και Γεωργία Ρωτίδη με το άρθρο τους «Βιοεπιστήμη και Βιοηθική υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του P. Jarvis και η προσωπο-κεντρική θεωρία του C. Rogers για την εκπαίδευση του Βιοεπιστήμονα ως «προσώπου», διερευνούν τις σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο των Βιοεπιστημών και της Βιοτεχνολογίας οι οποίες απαιτούν από το Βιοεπιστήμονα, όχι μόνο την άρτια επιστημονική και τεχνική του κατάρτιση αλλά και την ικανότητα να σκέπτεται κριτικά, να αποφασίζει και να δρα αναφορικά με τα περίπλοκα βιοηθικά διλήμματα που ανακύπτουν.

Ο Πέτρος Γουγουλάκης με το άρθρο του «Διδάσκοντας Διδακτική! - Έ(γ)νοιες και πράξη της επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού» αναδεικνύει μία προσπάθεια αναστοχασμού της Διδακτικής ως έννοιας και ως Παιδαγωγικής προσέγγισης έχοντας ως σημείο αναφοράς τα κλασσικά ερωτήματα της Διδακτικής και το προφίλ γνώσεων και ικανοτήτων που πρέπει να χαρακτηρίζει τον σύγχρονο καλό δάσκαλο.

Οι Σπύρος Κιουλάνης, Αναστασία Παναγιωτίδου, Αννούλα Πασχαλίδου και Αναστασία Γεωργιάδου, με το άρθρο τους «Το κοινωνικό περιεχόμενο της μάθησης στη διαδικτυακή εκπαίδευση ενηλίκων» διερευνούν το κοινωνικό περιεχόμενο της μάθησης στη διαδικτυακή εκπαίδευση ενηλίκων, δίνοντας έμφαση στη σημασία της αλληλεπίδρασης και στο ρόλο της δημιουργικής μάθησης στη νοηματοδότηση της κοινωνικής παρουσίας, εξάγοντας σχετικά συμπεράσματα μέσα από την ανάλυση δύο κοινωνικών δικτύων μέσω της θεωρίας των γράφων.

Οι Δημήτρης Σακκούλης, Άννη Ασημάκη και Δημήτρης Βεργίδης με το άρθρο τους «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις» επιχειρούν μία εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «επιμόρφωση»

αναδεικνύοντας τα διαχρονικά και συγχρονικά στοιχεία που καθόρισαν το ιδιαίτερο πλαίσιο στο οποίο πραγματώθηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον ελλαδικό χώρο.

Ο Θεόδωρος Κόκκινος με το άρθρο του «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδακτική υποστήριξη μαθητών υψηλών ικανοτήτων μάθησης» στοχεύει στη διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες αποτελεσματικής διδακτικής υποστήριξης μαθητών με υψηλές ικανότητες μάθησης.

Ο Αντώνης Δ. Παπαϊκονόμου, διερευνά την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ως παράγοντα συγκρότησης του εαυτού, παρουσιάζοντας μέρος μίας μεταδιδακτορικής έρευνας η οποία εκθέτει τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Ο Γεράσιμος-Χρήστος Ασωνίτης με το άρθρο του «Εθνομαθηματικές προσεγγίσεις με τη βοήθεια αρχαίων ημερολογίων» θίγει την αναζήτηση νέων στρατηγικών ενσωμάτωσης των νέων πολιτών σε διάφορες πτυχές της καθημερινότητάς τους, συσχετίζοντας την κουλτούρα των διάφορων πολιτισμών με τα Μαθηματικά και με τον τρόπο που αυτοί τα αντιλαμβάνονται και τα χρησιμοποιούν στις καθημερινές τους δραστηριότητες.

Η Λαμπρινή Φρόση διερευνά τον τρόπο επιλογής των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων με βάση τις διαδικασίες και τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τα έτη 2002, 2007, 2011 και 2015.

Η Ξανθή Αλμπανάκη, με το άρθρο της «Αναβάθμιση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης: προβληματισμοί και προοπτικές» μελετά το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης της Εκκλησιαστικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Η Ιωάννα Τεστεμπασίδου, με το άρθρο της «Τα προβληματικά» παιδιά στο λόγο των εκπαιδευτικών: Επίσημη διάγνωση ή ετικέτα; Μια ερμηνευτική προσέγγιση», στοχεύει στην ανάδειξη ορισμένων πτυχών του φαινομένου των «μαθησιακών δυσκολιών» με βάση διεθνείς μελέτες οι οποίες πιστοποιούν τον ολοένα και αυξανόμενο αριθμό μαθητών που διαχωρίζονται εντός του σχολείου λόγω των ιδιαίτερων μαθησιακών τους χαρακτηριστικών.

Σπύρος Κιουλάνης

**Επιλογή Διδακτικών Τεχνικών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης από κατηγορίες για
ευαισθητοποίηση μαθητών Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην
ανακύκλωση**

**Selection of environmental education teaching techniques from categories for raising
recycling awareness in Preschool and Primary Education**

Ευαγγελία Μπαλαμπέκου, *E.T.E.P. Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.,
Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ., evibal@nured.auth.gr.*

Δρ. Θωμάς Κουτσός, *Τμήμα Γεωπονίας, Σχολή Γεωπονίας, Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος ΑΠΘ,
Ε.ΔΙ.Π. Τμήματος Γεωπονίας, Α.Π.Θ., tkoutsos@agro.auth.gr.*

Δρ. Γεώργιος Μενεξές, *Επίκουρος καθηγητής Γεωπονίας, Α.Π.Θ., Τμήμα Γεωπονίας, Σχολή Γεωπονίας,
Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος ΑΠΘ, , gmenexes@agro.auth.gr.*

Δρ. Ανδρέας Οικονόμου, *Μαθηματικός-Ψυχολόγος, Επίκουρος καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Ανωτάτης
Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), anoiko@gmail.com.*

Δρ. Καραγιάννης Βάϊος, *Καθηγητής, Τμήμα Μηχανικών Περιβάλλοντος και Μηχανικών Αντιρρύπανσης, ΤΕΙ
Δυτικής Μακεδονίας, vkarayan@kozani.teikoζ.gr*

Evangelia Balampreku, *Technical Staff of Laboratories (E.T.E.P.) at School of Early Childhood Education,
A.U.Th., Faculty of Education, A.U.Th., evibal@nured.auth.gr*

Dr. Thomas Koutsos, *School of Agriculture, Faculty of Agriculture, Forestry and Natural Environment, E.D.I.P.
School of Agriculture, A.U.Th., tkoutsos@agro.auth.gr.*

Dr. Georgios Menexes, *Assistant Professor at School of Agriculture A.U.Th., School of Agriculture, Faculty of
Agriculture, Forestry and Natural Environment, A.U.Th., tkoutsos@agro.auth.gr.*

Dr. Oikonomou Andreas, *Mathematician-Psychologist, Assistant Professor, Department of Pedagogy, School of
Pedagogical & Technological Education (ASPETE), anoiko@gmail.com*

Dr. Karayannis Vayos, *Professor, Department of Environmental and Pollution Control Engineering, Western
Macedonia University of Applied Sciences, vkarayan@kozani.teikoζ.gr*

Abstract: This study represents an initial attempt to simplify the selection of teaching techniques through categories used in the context of environmental education and to rise



students' recycling awareness in Preschool and Primary Education. The proposed selection process was based on the assessment of the categories of teaching techniques by students of Faculty of Education, concerning the degree of satisfaction of the objectives of environmental education and the potential application vulnerabilities or weaknesses. Students' evaluations revealed useful information on the process of selecting the appropriate teaching techniques in Environmental Education in Preschool and Primary education level. These findings can be considered in the design of environmental education programs or even during the educational process, for choosing the appropriate teaching techniques to meet the objectives of Environmental Education. The survey was conducted through a questionnaire specially designed for this purpose and 320 students of Faculty of Education were participated. The results obtained have indicated that the assessment of the categories of teaching techniques can be a useful tool during the process of selecting techniques in collaboration with the students to promote environmental behavior and raise awareness in Preschool and Primary Education.

Keywords: Environmental Education, Teaching Techniques, Environmental Awareness.

Περίληψη: Στόχος της εργασίας αυτής είναι η επιλογή διδακτικών τεχνικών μέσα από κατηγορίες που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) και, ειδικότερα, για την ευαισθητοποίηση μαθητών Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην ανακύκλωση. Η προτεινόμενη διαδικασία επιλογής βασίστηκε στην αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών, από 320 φοιτητές των τμημάτων Τ.Ε.Π.Α.Ε. και Π.Τ.Δ.Ε. της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ., ως προς τον βαθμό ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ και ως προς τις πιθανές αδυναμίες εφαρμογής τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε ειδικά για αυτόν τον σκοπό. Η αποτύπωση των απόψεων των φοιτητών ανέδειξε χρήσιμα στοιχεία για την επιλογή των διδακτικών τεχνικών στα Προγράμματα ΠΕ που υλοποιούνται στα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά Σχολεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για την καλύτερη επιλογή τεχνικών σε συνεργασία με τους μαθητές και με στόχο τη διαμόρφωση ορθής περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και συμπεριφοράς. Τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων ΠΕ ή ακόμα και κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την κάθε φορά καλύτερη επιλογή διδακτικών τεχνικών για την ικανοποίηση των στόχων της ΠΕ και τη διαμόρφωση ορθής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτά.

Λέξεις κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Διδακτικές Τεχνικές, Περιβαλλοντική Ευαισθητοποίηση.

Εισαγωγή

Η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών τεχνικών, αλλά και ο καθορισμός των επιδιωκόμενων στόχων για τα προγράμματα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) αποτελούν καθοριστικά στοιχεία για την αποτελεσματική εφαρμογή τους, καθώς διαμορφώνουν το πλαίσιο των δράσεων που θα πρέπει να υλοποιηθούν (Council of Europe, 2002). Ο όρος 'Διδακτικές Τεχνικές' ή 'Τεχνικές Διδασκαλίας' κατά την εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ χρησιμοποιείται για να περιγράψει τους διαφορετικούς τρόπους εφαρμογής των επιλεγμένων μεθόδων διδασκαλίας για την επίτευξη των στόχων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Γρηγοριάδου κ.ά., 2009). Η εκπαιδευτική μέθοδος είναι έννοια ευρύτερη της τεχνικής και αποτελείται από τη σύνθεση διαφορετικών τεχνικών, οι οποίες θα πρέπει να βρίσκονται σε αρμονία με τον επιδιωκόμενο σκοπό της διδασκαλίας (Noye & Riveteau, 1999). Οι Διδακτικές Τεχνικές διαφέρουν από τις "Παιδαγωγικές Μεθόδους", οι οποίες περιλαμβάνουν τις γενικές προδιαγραφές και τις αρχές για την πρόσβαση στη γνώση (Κόκκος, 2005). Οι Διδακτικές Τεχνικές, στο πλαίσιο των μαθησιακών δραστηριοτήτων μιας εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής στρατηγικής, αποτελούν το παιδαγωγικό "εργαλείο" που χαρακτηρίζει τη διδακτική μορφή της διδασκαλίας (Γρηγοριάδου κ.ά., 2009).

Στην ΠΕ η επιλογή των διδακτικών τεχνικών γίνεται με σκοπό την ικανοποίηση των στόχων της ΠΕ σε εναρμόνιση με το πλαίσιο αρχών για την "Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία", όπως διατυπώθηκε στη Διάσκεψη της Τιφλίδας το 1977 (Tbilisi, 1977), αλλά και σε συμφωνία με άλλα μείζονα κείμενα αναφοράς και διακηρύξεις, όπως το Ψήφισμα της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (EAA) και τη Στρατηγική της UNECE για την EAA (Hungerford & Peyton, 1994; Ψαλλιδάς, 1999). Οι στόχοι της ΠΕ, στην προσπάθεια διαμόρφωσης ορθής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των μαθητών, παρέχουν το γενικό πλαίσιο εφαρμογής (Marcinkowski et al., 1994).

Στην ΠΕ, μέσω της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων με θεματολογία σχετικά με περιβαλλοντικά ζητήματα, γίνεται προσπάθεια να επιτευχθούν οι πέντε βασικοί σκοποί της ΠΕ (Tbilisi, 1977):

- (α) **Συνειδητοποίηση/Εναισθητοποίηση (Awareness)** των ατόμων για τα σύγχρονα περιβαλλοντικά ζητήματα, τα οποία να απειλήσουν την ποιότητα της ζωής αλλά και να προκαλέσουν τη μη αναστρέψιμη υποβάθμιση του περιβάλλοντος,
- (β) **Γνώση (Knowledge)** της πολυπλοκότητας των περιβαλλοντικών ζητημάτων και κατανόηση των τρόπων αντιμετώπισης τους,
- (γ) **Στάσεις (Attitudes)**, με την έννοια της διαμόρφωσης αξιών για εκδήλωση περιβαλλοντικής συμπεριφοράς,
- (δ) **Δεξιότητες (Skills)** για την αναγνώριση και αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων σε πολλά επίπεδα, όπως δεξιότητες επικοινωνίας και έκφρασης,

διερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων, συνεργασίας, λήψης αποφάσεων και δράσεων και

(ε) **Συμμετοχή** (*Participation*) ως την απαραίτητη εκείνη διαδικασία με την οποία ενθαρρύνεται η συλλογική προσπάθεια και η συνεργασία για την από κοινού επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 1999).

Σύμφωνα με τη στρατηγική της UNECE για την ΕΑΑ (UNECE, 2005), οι Εκπαιδευτικοί Στόχοι θα πρέπει να περιλαμβάνουν διαδικασίες απόκτησης γνώσεων, ανάπτυξης δεξιοτήτων, κατανόησης των περιβαλλοντικών ζητημάτων, διαμόρφωση στάσεων και αξιών, ενώ, σύμφωνα με το Σχέδιο Εφαρμογής (CEP/AC.13/2005/3/Rev.1), απαραίτητη για την ΕΑΑ είναι η ενεργός συμμετοχή (UNECE, 2005).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τον νόμο Ν1892/90 και τις Εγκυκλίους εφαρμογής των αντίστοιχων προγραμμάτων, η ΠΕ αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με γενικό στόχο τη συνειδητοποίηση της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, την ευαισθητοποίηση σχετικά με τα προβλήματα που προκαλούν οι ανθρώπινες δραστηριότητες, την ενεργοποίηση μέσω ειδικών προγραμμάτων και δράσεων με στόχο την αλλαγή συμπεριφοράς (Φλογαίτη, 1995). Στους στόχους του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών των Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), εντάσσεται η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ κατά τη διάρκεια της "Ευέλικτης Ζώνης" με τη μορφή σχεδίων εργασίας (project), αλλά και μεμονωμένων περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων. Στο Νηπιαγωγείο οι στόχοι που συνδέονται με την ΠΕ είναι η γνωριμία με το περιβάλλον, η κατανόηση των σχέσεων αλληλεξάρτησης ανάμεσα στο φυσικό και στο ανθρωπογενές περιβάλλον και η απόκτηση θετικών για το περιβάλλον στάσεων και συμπεριφορών.

Στο πλαίσιο αυτό των αρχών της εφαρμογής των προγραμμάτων της ΠΕ, η επιλογή διδακτικών τεχνικών είναι ένα σημαντικό στάδιο στην Εκπαιδευτική Πράξη και αποτελεί πρακτικά τον τρόπο εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων που έχουν επιλεγεί για τη ικανοποίηση των μαθησιακών στόχων του προγράμματος. Τα κριτήρια επιλογής των διδακτικών τεχνικών είναι πολλά και διαφέρουν ανά περίπτωση, με αποτέλεσμα, η επιλογή των διδακτικών τεχνικών για την εφαρμογή των στόχων αυτών να παρουσιάζει δυσκολίες (Scoullios & Malotidi, 2004) και η τελική επιλογή να υπόκειται στην υποκειμενική προτίμηση του εκπαιδευτικού, ώστε τελικά η διάταξη των γνωστικών στοιχείων της διδακτικής ενότητας να φέρει την προσωπική σφραγίδα του (Τριλιανός, 2003). Με τον τρόπο αυτό σε πολλές περιπτώσεις η επιλογή εξαρτάται περισσότερο από παράγοντες όπως ο διαθέσιμος χρόνος ή η κατάρτιση και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού και λιγότερο από το αν ικανοποιούνται συγκεκριμένοι σκοποί της ΠΕ και μαθησιακοί στόχοι.

Θα ήταν ενδιαφέρον, επομένως, να εξεταστεί η περίπτωση μιας πιο αντικειμενικής πρότασης για τον τρόπο επιλογής των διδακτικών τεχνικών από κατηγορίες ή από συνδυασμούς αυτών, μέσω της αξιολόγησης των κατηγοριών ως προς την ικανοποίηση των στόχων της ΠΕ και της εμφάνισης πιθανών αδυναμιών εφαρμογής. Η πρόταση της επιλογής διδακτικών τεχνικών με

σκοπό την ικανοποίηση συγκεκριμένων στόχων μπορεί, στη συνέχεια, να αποτελέσει τη βάση για την τελική επιλογή των διδακτικών τεχνικών μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών, ώστε να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα, οι δυνατότητες και οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων.

Η αποτύπωση των απόψεων των φοιτητών για την αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών μπορεί να βασιστεί στην ολιστική προσέγγιση που αξιοποιεί τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Η σημασία της αξιοποίησης των απόψεων και της ανατροφοδότησης, ειδικά στην περίπτωση των φοιτητών, έχει σημειωθεί από διάφορους ερευνητές (Platsidou, 2010; Fragoulis & Diamantaki, 2012) και ανά περίπτωση έχουν προκύψει χρήσιμα συμπεράσματα που βοηθούν στον ευρύτερο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ειδικότερα, η αξιοποίηση των απόψεων φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων έχει σημασία, με το σκεπτικό ότι οι φοιτητές αυτοί αποτελούν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς που πρόκειται να υλοποιήσουν τα επόμενα προγράμματα ΠΕ.

Με βάση τα παραπάνω κρίνεται ενδιαφέρουσα η αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών από φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων ως προς τον βαθμό ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ και των πιθανών αδυναμιών εφαρμογής τους ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, με στόχο τη διαμόρφωση πρότασης για την καλύτερη επιλογή τους στο πλαίσιο εφαρμογής ενός προγράμματος ΠΕ.

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1. Επιλογή διδακτικών τεχνικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Για την υλοποίηση των στόχων της ΠΕ επιλέγονται Διδακτικές Τεχνικές σύμφωνα την κατεύθυνση των εφαρμοζόμενων διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες έχουν βιωματικό και μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και δεν στοχεύουν μόνο στη μεταβίβαση γνώσης (Κόκκοτας, 2004), αλλά προάγουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη συνεργασιών, την αξιοποίηση γνώσεων και εμπειριών, με στόχο την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και αξιών που θα διαμορφώσουν την πρόσθεση για αλλαγή στάσεων και υιοθέτηση μιας ορθής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Δημητρίου, 2009). Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται σε αυτή την κατεύθυνση είναι (Σταμάτης κ.ά., 2010): (α) η *Εποικοδομητική* προσέγγιση (Δημητρίου, 2009), (β) η *Διεπιστημονική* προσέγγιση (Φλογαΐτη, 2006; Καΐλα & Θεοδωροπούλου, 2005), (γ) η *Διαθεματική* προσέγγιση (Θεοφιλίδης, 1997) και (δ) η *Ολιστική* προσέγγιση (UNESCO, 1976, 1992; Φλογαΐτη, 2006). Συνήθως, επιδιώκεται η ανάδειξη περιβαλλοντικών ζητημάτων με διεπιστημονική και ολιστική προσέγγιση, ώστε να αναδεικνύονται οι διασυνδέσεις και οι αλληλεπιδράσεις των επιμέρους παραγόντων (Φλογαΐτη, 2006).

Κατά τον "Διδακτικό Σχεδιασμό" ή τον "Σχεδιασμό της Διδασκαλίας" των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΠΕ λαμβάνονται αποφάσεις που αφορούν κυρίως στη μορφή και το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Εικόνα 1) και πιο συγκεκριμένα (Γρηγοριάδου κ.ά., 2009): (α)



επιλέγονται οι Εκπαιδευτικοί Στόχοι του προγράμματος ή μαθήματος, (β) καθορίζεται ο νοητός σχεδιασμός της διδασκαλίας, ώστε να ακολουθεί μία συγκεκριμένη πορεία και (γ) οργανώνονται όλες οι επιμέρους δραστηριότητες. Ομοίως, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2001), σχετικά με τη σχεδίαση της διδασκαλίας προτείνονται τα εξής σημεία: (α) η "Προβληματική Διδασκαλίας", η οποία περιλαμβάνει τη "Σκοποθεσία" και τις "Επιπτώσεις", (β) την "Ανάλυση και προετοιμασία του διδακτικού αντικειμένου", κατά την οποία γίνεται μετασχηματισμός του περιεχομένου σε διδακτικούς στόχους, καθορίζεται το επίπεδο μάθησης και γίνεται η προετοιμασία του διδακτικού υλικού και (γ) η "Ανάλυση των οργανωτικών και διδακτικών δραστηριοτήτων", η οποία περιλαμβάνει την επιλογή των στρατηγικών και διδακτικών τεχνικών και την οργάνωση της τάξης. Οι Εκπαιδευτικοί Στόχοι, είναι το κοινό σημείο αναφοράς για όλους τους εμπλεκόμενους, σχεδιαστές, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους (Καμαρινού, 2000) και αποτελούν τα ενδιάμεσα βήματα για την επίτευξη των σκοπών της ΠΕ. Κατά τον καθορισμό των στόχων αυτών θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, σύμφωνα με τη Διακυβερνητική Διάσκεψη της Τιφλίδας ότι:

Ο βασικός στόχος της ΠΕ είναι να συμβάλλει στην απόκτηση γνώσης και συνείδησης των πολιτών για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, αφοσίωσης και ενδιαφέροντος για ανάληψη ατομικής ή συλλογικής δράσης, προκειμένου να επιτευχθεί και να διατηρηθεί δυναμική ισορροπία ανάμεσα στην ποιότητα ζωής και την ποιότητα του περιβάλλοντος. (Tbilisi, 1977)

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας μπορεί να αποτυπωθεί με τη μορφή ενός γραπτού σχεδίου ή πλάνου, ή σεναρίου μαθήματος (Τριλιανός, 2004). Για τον τελικό προγραμματισμό της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει (Ματσαγγούρας, 2001; Τριλιανός, 2004): (α) το γνωσιακό επίπεδο των μαθητών και τις ανάγκες τους, (β) το περιεχόμενο της διδασκαλίας και (γ) τις διάφορες στρατηγικές και Διδακτικές Τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν. Σύμφωνα με τον Τριλιανό (2004), ένα ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος περιλαμβάνει: (α) *Δραστηριότητες πριν τη διδασκαλία*, όπως η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ο εντοπισμός του επιπέδου ετοιμότητας των μαθητών, ο καθορισμός Διδακτικών Στόχων, η ανάλυση του Διδακτικού Έργου: Επιλογή Διδακτικών Τεχνικών, Εποπτικά Μέσα και Υλικά, Οργάνωση Τάξης, (β) *Δραστηριότητες κατά τη διδασκαλία*, όπως η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών, η ανακοίνωση των στόχων, η παρουσίαση της νέας ύλης, η καθοδηγούμενη εξάσκηση, η άμεση παρακολούθηση, η γενίκευση και αξιολόγηση της διδασκαλίας και (γ) *Δραστηριότητες μετά τη διδασκαλία*, όπως η εξάσκηση στην τάξη ή στο σπίτι και οι δοκιμασίες σε τακτά χρονικά διαστήματα. Η επιλογή, επομένως, των κατάλληλων, ανά περίπτωση, διδακτικών τεχνικών αποτελούν βασικό στοιχείο του σχεδιασμού της διδασκαλίας.

Στο πλαίσιο σχεδιασμού της διδασκαλίας, θα πρέπει, επίσης, να αναζητηθούν εκείνες οι Στρατηγικές Διδασκαλίας ή τα Διδακτικά Μοντέλα (Εικόνα 1), τα οποία, μέσα από μία σειρά διδακτικών φάσεων που περιλαμβάνουν ποικιλία οργανωμένων δραστηριοτήτων, καλύπτουν τους στόχους της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2001). Ο Joyce και οι συνεργάτες του (2000) προτείνουν τα εξής Διδακτικά Μοντέλα: (α) τα Κοινωνικά (Social Family of Models), (β) τα

Μοντέλα Επεξεργασίας Πληροφορίας (Information Processing Family of Models), (γ) τα Μοντέλα Ανάπτυξης Προσωπικών Χαρακτηριστικών (Personal Family of Models) και (δ) τα Μοντέλα Συμπεριφοράς (Behavioral Systems Family of Methods). Ανάλογα με το μοντέλο που θα επιλεγεί καθορίζονται οι διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού που αφορούν στις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν σύμφωνα με τον προσανατολισμό του προγράμματος ή μαθήματος. Η επιλογή του Διδακτικού Μοντέλου και, στη συνέχεια, των Διδακτικών Τεχνικών που θα το πλαισιώσουν εξαρτώνται, σε μεγάλο βαθμό, από τους Διδακτικούς Στόχους που έχουν τεθεί (Γρηγοριάδου κ.ά., 2009). Για παράδειγμα, στην περίπτωση ορισμού ή κατηγοριοποίησης εννοιών προτείνονται το μοντέλο της επαγωγικο-υποθετικής διδασκαλίας και το μοντέλο της επαγωγικής διδασκαλίας, ενώ για την περίπτωση επίλυσης προβλήματος προτείνεται το μοντέλο της ομαδικής έρευνας (Joyce et al., 2000) και το μοντέλο επίλυσης προβλήματος (Eggen & Kauchak, 2001), και, με βάση το επιλεγμένο μοντέλο, επιλέγονται, στη συνέχεια, οι Διδακτικές Τεχνικές που πρόκειται να εφαρμοστούν.

Οι Διδακτικές Τεχνικές (Εικόνα 1) που θα χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων θα πρέπει επιλέγονται με βάση τις κατευθύνσεις που έχουν τεθεί για την ΠΕ, που είναι (Tbilisi, 1977): (α) ο προσανατολισμός στην επίλυση προβλημάτων, με την έννοια της συνειδητοποίησης των προβλημάτων και στη συνέχεια επιδίωξης εύρεσης λύσης για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, (β) η διεπιστημονική προσέγγιση, με τη συνεργασία πολλών επιστημονικών κλάδων, (γ) η ενσωμάτωση της εκπαίδευση στην κοινωνία, με τη σύνδεση των περιβαλλοντικών ζητημάτων με την καθημερινότητα των μαθητών και (δ) ο διαρκής χαρακτήρας της ΠΕ, ως μια διαρκής μεταβαλλόμενη δυναμική εκπαιδευτική διαδικασία που να ενσωματώνει τις αλλαγές και εξελίξεις της εποχής. Στην προσπάθεια καθορισμού αντικειμενικότερων στόχων η διατύπωση και ο καθορισμός των στόχων για τα προγράμματα της ΠΕ προτείνεται να ακολουθεί το πρότυπο των "Αντικειμενικών Στόχων" (Mager, 1985), ώστε να περιγράφουν συμπεριφορές των μαθητών, οι οποίες, μετά το τέλος της διδασκαλίας, να είναι μετρήσιμες και επαληθεύσιμες. Σύμφωνα με το πρότυπο αυτό, που εντάσσεται στη σχολή του συμπεριφορισμού, οι στόχοι διατυπώνονται με τρόπο που να δηλώνουν: (α) την επιδιωκόμενη συμπεριφορά που θέλουμε να επιτευχθεί, (β) τις συνθήκες μέσα στις οποίες μπορεί να επιτευχθεί και (γ) τα κριτήρια που δηλώνουν το επίπεδο επίτευξής της. Το πρότυπο αυτό έχει δεχθεί κριτική για το ότι μηχανοποιεί τη διδακτική διαδικασία, αλλά έχει μεγάλη αποδοχή στις περιπτώσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων (Κασσωτάκης, 1981: 141-143; Βερτσέτης, 1999: 68).

Ως προς τις πιθανές αδυναμίες εφαρμογής των προγραμμάτων της ΠΕ, έχουν αναφερθεί πολλοί λόγοι, που σχετίζονται όμως άμεσα όχι με την ΠΕ και τους σκοπούς που υπηρετεί, αλλά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων σύμφωνα με το αναλυτικό Πρόγραμμα σε διεθνές επίπεδο (Πυργιωτάκης, 1988; Braus & Wood, 1990; Ballantyne, 1999). Σύμφωνα με τον Pulkkinen (2006), στη Φιλανδία τα βασικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η έλλειψη χρόνου, χρηματοδότησης, έλλειψη πόρων και υποδομής και έλλειψη γνώσης. Σε μία άλλη έρευνα στο Hong Kong, με δείγμα μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκφράστηκε ως

αδυναμία εφαρμογής προγραμμάτων ΠΕ το θέμα της ασφάλειας των μαθητών στην περίπτωση των εκπαιδευτικών επισκέψεων σε θέσεις περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος ή για εκπαιδευτικές εργασίες στο πεδίο (Chi-chung Ko & Chi-kin Lee, 2003). Αναφέρεται, επίσης, ότι ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευόμενων αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ (Lindhe, 1999). Έτσι, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι κυριότεροι λόγοι αδυναμίας εφαρμογής των προγραμμάτων ΠΕ σχετίζονται με το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι το θέμα της εφαρμογής των κατάλληλων τεχνικών (Stevenson, 2007) και ως οι τέτοιοι αναφέρονται η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη πόρων, η έλλειψη σχολικής υποστήριξης/ενίσχυσης, η έλλειψη γνώσης και η απουσία κινήτρων (Tomlins & Froud, 1994; Ballantyne, 1999; Lee, 2000; Maravíć et al., 2014). Με βάση όμως αποτελέσματα αξιολογήσεων των προγραμμάτων ΠΕ σε διεθνές επίπεδο, ως κυριότερη αδυναμία περιορισμένης εφαρμογής προγραμμάτων ΠΕ αναφέρεται η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε περιβαλλοντικά θέματα (UNESCO/UNEP, 1990; Tilbury, 1992; Cutter-Mackenzie & Smith, 2001; Fien & Cocoran, 1996).

Βιβλιογραφικά έχουν αναφερθεί και εξεταστεί διάφορες αδυναμίες εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ΠΕ όπως (Ballantyne, 1999): (1) ο χρονικός περιορισμός (Time constraints), (2) ο προσωπικός φόρτος εργασίας (Personal heavy workload), (3) η έλλειψη γνώση και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε περιβαλλοντικά ζητήματα (Teachers' lack of knowledge/training in environmental education), (4) η έλλειψη πόρων (Lack of teaching resource materials), (5) η έλλειψη σχολικής υποστήριξης (Lack of school support for environmental education), (6) η περιορισμένη έμφαση στο αναλυτικό πρόγραμμα (Not emphasized in curriculum), (7) η δυσκολία εξέτασης του θέματος (Difficult to examine), (8) η 'πολιτική' φύση των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Political nature of environmental content), (9) η αντίθεση στη συμμετοχή των μαθητών σε περιβαλλοντικές δράσεις (Opposition to student involvement in environmental action), (10) η αντίθεση στη διδασκαλία περιβαλλοντικών αξιών (Opposition to teaching environmental values). Από τις παραπάνω αδυναμίες εφαρμογής, οι σημαντικότερες και πιο συνηθισμένες είναι η έλλειψη χρόνου, ο προσωπικός φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και η έλλειψη κατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ΠΕ (Ballantyne, 1999). Ανάλογη έρευνα έγινε και για τα ελληνικά δεδομένα (Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005) με κατηγορίες αδυναμιών εφαρμογής: (1) Έλλειψη χρόνου, (2) Ελλιπή οικονομική ενίσχυση, (3) Ενασχόληση με άλλα θέματα, (4) Συγκυρίες, (5) Ελλιπή κατάρτιση και (6) Γραφειοκρατία. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι παρόμοια, με ανάδειξη την έλλειψη χρόνου ως την κυριότερη αδυναμία, που αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς στο ανελαστικό ωρολόγιο του σχολικού προγράμματος και σε δεύτερο επίπεδο αναφέρονται οι οικονομικοί λόγοι (ελλιπής οικονομική ενίσχυση) και η ενασχόληση τους με άλλα θέματα (Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005).

Η επιλογή των διδακτικών τεχνικών, οι οποίες τελικά θα χρησιμοποιηθούν στην ΠΕ για την Αειφορία, είναι το στάδιο της διαδικασίας εφαρμογής των εκπαιδευτικών στόχων του προγράμματος που πρέπει, μέσω της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευόμενων, να επιτύχει τους επιδιωκόμενους στόχους στους τομείς και τα επίπεδα που έχουν καθοριστεί (Bloom, 1956· Anderson et al., 2001) ως ενδιάμεσα βήματα για την ικανοποίηση των σκοπών της ΠΕ.

Κατά τη διαδικασία της στοχοθεσίας και της επιλογής των τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά (Simmons, 2000) και η διδασκαλία θα πρέπει να καθοδηγείται από τα ενδιαφέροντά τους και να είναι έτσι μια διαδικασία δόμησης των γνώσεων και δεξιοτήτων τους.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Hungerford (1998), οι εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν αυτούς που οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν και να αντιπροσωπεύουν τις δικές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Ο καθορισμός των εκπαιδευτικών στόχων και των διδακτικών τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν είναι εντελώς απαραίτητα στοιχεία για την αποτελεσματική υλοποίηση των προγραμμάτων, αλλά και για τη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των σκοπών που έχουν τεθεί στη φάση αξιολόγησης (Marcinkowski, 1993; Καίλα κ.α, 2005).



Εικόνα 1. Οι Διδακτικές Τεχνικές στην Εκπαιδευτική Πράξη (τροποποιημένο σχήμα από Schneider, 2006)

Ωστόσο, δεν έχει προταθεί συγκεκριμένος τρόπος επιλογής των διδακτικών τεχνικών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και, τελικά, οι τεχνικές που προτιμώνται, ως οι πιο αποτελεσματικές και δημοφιλείς για την ΠΕ, είναι το Σχέδιο Εργασίας, ως περισσότερο διεπιστημονική και ολιστική τεχνική (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2003), και η Επίλυση Προβλήματος (Δημητρίου, 2009; Ράγκου, 2004), ενώ οι υπόλοιπες τεχνικές, αν επιλεγούν, πλαισιώνουν το Σχέδιο Εργασίας ή την Επίλυση Προβλήματος (Δημητρίου, 2009; Σταμάτης κ.ά., 2010; Φλογαΐτη, 2006). Επιπρόσθετα, δεν έχουν διερευνηθεί ακόμα σε ικανοποιητικό βαθμό, ανά κατηγορία διδακτικών τεχνικών, οι πιθανές αδυναμίες εφαρμογής τους ή η καταλληλότητά τους ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, αλλά αναφέρονται βιβλιογραφικά μεμονωμένα οι αδυναμίες εφαρμογής τους (Ματσαγγούρας, 2001; Τριαλιανός, 2004; Novak & Cañas, 2006; Μπέλλου, 2011).

Τα προγράμματα ΠΕ που εφαρμόζονται αποτελούν την έμπρακτη εφαρμογή των στόχων της ΠΕ, όπως καθορίστηκαν στη Διάσκεψη της Τιφλίδας, προσφέροντας στους συμμετέχοντες το πλαίσιο μέσα από το οποίο δίνεται η δυνατότητα της δημιουργίας "Πρόθεσης" για τη διαμόρφωση "Υπεύθυνης Περιβαλλοντικής Συμπεριφοράς" (Hines, 1987; Hungerford & Vork, 1990; Ajzen & Fishbein, 1980). Το βασικό μοντέλο που ακολουθούν τα προγράμματα ΠΕ είναι συνήθως της μορφής: (α) Επιλογή θέματος – επιδιωκόμενοι στόχοι, (β) Εκπαιδευτική Παρέμβαση και (γ) Αξιολόγηση (Hungerford et al., 1989). Κατά την Εκπαιδευτική Παρέμβαση, η οποία αποτελείται από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, γίνεται η επιλογή των μεθόδων και διδακτικών τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν, χωρίς όμως προκαθορισμένα κριτήρια, συνήθως με βάση τους επιδιωκόμενους στόχους (Ταμουτσέλη, 2003; Περδικάρης, 2013) και τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, τον διαθέσιμο χώρο και χρόνο και την υλικοτεχνική υποδομή του φορέα που υλοποιεί το πρόγραμμα (Κατσακιώρη κ.ά., 2008). Για ορθολογική επιλογή των διδακτικών τεχνικών έχουν προταθεί τα ακόλουθα κριτήρια (Κόκκος & Κουτρούμπα, 2010): (1) ο εκπαιδευτικός σκοπός του προγράμματος, (2) η υφή του μαθησιακού αντικειμένου, (3) οι μαθησιακοί στόχοι και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, (4) οι ικανότητες και η στάση του εκπαιδευτικού, (5) το μαθησιακό κλίμα, (6) ο διαθέσιμος χρόνος και (7) οι διαθέσιμοι πόροι. Η επιλογή των διδακτικών τεχνικών εξαρτάται όμως, πολλές φορές, και από άλλους παράγοντες, όπως είναι η προτεραιότητα του θέματος, λόγω περιβαλλοντικών, κοινωνικών ή οικονομικών τοπικών συνθηκών, η ηλικία των μαθητών και οι ιδιαιτερότητες του σχολείου και της τάξης (Petruța, 2013). Οι Διδακτικές Τεχνικές που επιλέγονται και εφαρμόζονται, τελικά, θα πρέπει να μεταβάλλονται και να προσαρμόζονται διαρκώς, ενσωματώνοντας τις κοινωνικές, τεχνολογικές και περιβαλλοντικές αλλαγές που συντελούνται, υιοθετώντας συνεχώς νέα χαρακτηριστικά και τεχνολογίες (Roblyer, 2008; Newby et al., 2009; Depover et al., 2010).

Με βάση τα παραπάνω, δημιουργείται ο προβληματισμός για το αν θα μπορούσε μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης στο θέμα της επιλογής διδακτικών τεχνικών, να δημιουργεί ένας οδηγός επιλογής τεχνικών από κατηγορίες, με τρόπο ώστε να ικανοποιούνται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι και επιλεγμένοι στόχοι ΠΕ. Η διερεύνηση αυτή και η δημιουργία οδηγού επιλογής τεχνικών θα διευκόλυνε σημαντικά τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, με πιο ορθολογική επιλογή διδακτικών τεχνικών από διαφορετικές κατηγορίες, με στόχο τη διαμόρφωση υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς στους μαθητές. Είναι, επομένως, ενδιαφέρον να εξεταστεί η δυνατότητα ομαδοποίησης των διαθέσιμων διδακτικών τεχνικών για την ΠΕ σε κατηγορίες και, στη συνέχεια, η αξιολόγησή τους, με στόχο την επιλογή των κατάλληλων, ανά περίπτωση, τεχνικών, γνωρίζοντας εκ των προτέρων ότι η επιλογή μιας τεχνικής από μία κατηγορία ικανοποιεί σε συγκεκριμένο βαθμό κάθε στόχο της ΠΕ ή μπορεί να έχει αδυναμίες εφαρμογής.

2.2. Κατηγορίες διδακτικών τεχνικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Για την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών τεχνικών, με σκοπό την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, έχουν γίνει προτάσεις ομαδοποίησης σε κατηγορίες (Chelliah, 1985; Kahn, 2000; Rogers, 1999; Petruța, 2013), στις οποίες γίνεται προσπάθεια ταξινόμησης των διαθέσιμων διδακτικών τεχνικών και στρατηγικών σε κατηγορίες με κοινά χαρακτηριστικά.

Μία από τις παλαιότερες προσεγγίσεις στο θέμα της ταξινόμησης των διδακτικών τεχνικών (Versilin & Korsunskaja, 1983) προτείνει η διάκριση να γίνεται λαμβάνοντας υπόψη την πηγή προέλευσης της πληροφορίας. Με τον τρόπο αυτόν οι τεχνικές μπορούν να ταξινομηθούν σε: (α) Προφορικές (Verbal), (β) Εποπτικές (Visual) και (γ) Συμμετοχικές Τεχνικές (Practical), ώστε να γίνεται συνδυαστική επιλογή τους κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος ΠΕ.

Σύμφωνα με το Center for Research on Excellence, Diversity and Education (CREDE), οι Διδακτικές Τεχνικές θα πρέπει να επιλέγονται με βάση τις εξής πέντε αρχές (Yamauchi et al., 2009): (1) Παραγωγική Δραστηριότητα (Joint Productive Activity – JPA), (2) (Language and Literacy Development – LLD), (3) (Contextualization – CTX = Meaning Making – MM), (4) (Challenging Activity/Cognitively Complex – CA/CC) και (5) (Instructional Conversation – IC).

Ο Μαυρίκης (2007), σε σχέση με τον τρόπο εφαρμογής των μεθόδων, διακρίνει πέντε κατηγορίες τεχνικών (α) *Τεχνικές Διερεύνησης*, οι οποίες στοχεύουν στην ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, (β) *Τεχνικές εφαρμογής*, οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν, (γ) *Τεχνικές Παρουσίασης*, οι οποίες επιτρέπουν την παρουσίαση θεμάτων από τους μαθητές, (δ) *Τεχνικές Καθοδήγησης*, στις οποίες δίνεται έμφαση στην από κοινού επεξεργασία του περιεχομένου του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και (ε) *Τεχνικές Ανακάλυψης*, με τη χρήση των οποίων οι μαθητές ακολουθούν μια διαδικασία νοητικής εξερεύνησης με διάφορες μορφές προσομοίωσης.

Μία άλλη, επίσης, ενδιαφέρουσα ταξινόμηση των διδακτικών τεχνικών παρουσιάζεται με βάση την ανάπτυξη των μαθησιακών δεξιοτήτων (Kostova & Atasoy, 2008), οι οποίες επιτυγχάνονται με την επιλογή των τεχνικών από συγκεκριμένη κατηγορία και περιλαμβάνει: (α) Γλωσσικές (Linguistic), (β) Πληροφοριακές (Informational), (γ) Κοινωνικο-Πολιτιστικές (Social-Cultural), (δ) Μαθησιακές (Cognitive) και (ε) Υγείας-Οικολογίας (Health-Ecological).

Βιβλιογραφικά υπάρχουν, επίσης, και πολλές άλλες ομαδοποιήσεις διδακτικών τεχνικών (Chelliah, 1985; Σωτηράκου, 2005; Κόκκος, 1999; Kahn, 2000; Orlich, 2007; Κούσουλας, 2008; Σχίζα, 2005; Καψάλης & Νημά, 2008; Περδικάρης, 2013), που μοιάζουν όμως περισσότερο με καταγραφή των διαθέσιμων τεχνικών και λιγότερο με ουσιαστική ομαδοποίηση. Ενδεικτικά, ο Chelliah (1985) προτείνει για την ΠΕ στα Σχολεία τις εξής δέκα βασικές κατηγορίες διδακτικών τεχνικών: (1) Μελέτες Περίπτωσης (Case Studies), (2) η Επίλυση Προβλημάτων (Problem Solving), (3) οι Ομαδικές Εργασίες (Team-Work), (4) οι

Επισκέψεις Πεδίου (Field Trips), (5) τα Μονοπάτια (Mature Trails), (6) Group methods, (7) Buzz Session, (8) τα Παιχνίδια Προσομοίωσης (Simulation games), (10) τα Παιχνίδια Ρόλων (Role-play).

Τέλος, σύμφωνα με μια άλλη ευρύτερη ομαδοποίηση των διδακτικών τεχνικών (Kahn, 2000), οι είκοσι βασικότερες κατηγορίες είναι: (1) η Παρουσίαση (Presentation), (2) οι Εκθέσεις (Exhibits), (3) η Επίδειξη (Demonstration), (4) Ανάλυση και Εφαρμογή (Drill and Practice), (5) Tutorials, (6) τα Παιχνίδια (Games), (7) η Αφήγηση (Story Telling), (8) (Προσομοιώσεις) Simulations, (9) (Παιχνίδια Ρόλων) Role-playing, (10) η Συζήτηση (Discussion), (11) η Αλληλεπίδραση (Interaction), (12) Modeling, (13) η 'Διευκόλυνση' (Facilitation), (14) η Συνεργασία (Collaboration), (15) Debate, (16) οι Εκπαιδευτικές Επισκέψεις (Field Trips), (17) η 'Μαθητεία' (Apprenticeship), (18) Μελέτες Περίπτωσης (Case Studies), (19) η Παραγωγική Ανάπτυξη (Generative Development) και (20) τα Κίνητρα (Motivation).

Κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων και των σχεδίων μαθημάτων ΠΕ στα Ελληνικά Σχολεία επιλέγονται συνήθως Διδακτικές Τεχνικές από κατηγορίες με κριτήριο το έντονο βιωματικό στοιχείο (Κούσουλας, 2008; Σχίζα, 2005; Ματσαγκούρας, 2005), ώστε μέσω της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών να διαμορφώνεται η επιδιωκόμενη υπεύθυνη περιβαλλοντική συνείδηση. Βιβλιογραφικά στο πλαίσιο των προγραμμάτων ΠΕ σε διεθνές και εθνικό επίπεδο έχουν εφαρμοστεί διάφορες τεχνικές και συνδυασμοί αυτών, όπως η μέθοδος πραγματοποίησης έργου ή Project (Ματσαγγούρας, 2003; Κατσακιώρη κ.ά., 2008), η Έρευνα Δράση (Klafki, 1973), η Συζήτηση, ο Καταιγισμός Ιδεών ή "Brain-Storming" (Κατσακιώρη κ.ά., 2008), η Αφήγηση Παραμυθιού (Καλαμπαλίκη, 2006; Γκασούκα, 2008), το Παιχνίδι ρόλων (Κανίδης, 2005), η Μελέτη Περίπτωσης ή Case Study, η Βιβλιογραφική Έρευνα, η Διεξαγωγή Ερευνών μέσω ερωτηματολογίων ή συνεντεύξεων, οι Επιτόπιες Επισκέψεις ή Field Trips, οι Ημερίδες Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης, η Εργασία Πεδίου, η Τηλε-εκπαίδευση και οι Απομακρυσμένες Μέθοδοι. Από τις παραπάνω Διδακτικές Τεχνικές συνήθως επιλέγεται η μέθοδος project και η μελέτη-εργασία στο πεδίο (Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005), ενώ οι υπόλοιπες τεχνικές επιλέγονται λιγότερο συχνά, ανάλογα με τους στόχους του προγράμματος, με μόνη ίσως εξαίρεση την κατηγορία των εικαστικών/θεατρικών μεθόδων. Τεχνικές που σχετίζονται με "Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)", εμφανίζουν, επίσης, μικρά ποσοστά κατά την επιλογή τους ως μεθόδων εφαρμογής των στόχων του προγράμματος παρά το γεγονός της εμφάνισης μεγάλων ταχυτήτων και ευρείας πρόσβασης στο διαδίκτυο (Δημητρίου & Ζαχαριάδου, 2005), κυρίως λόγω της ανάγκης αντιμετώπισης των εξής ζητημάτων: (α) των εγγενών αδυναμιών και των ορίων χρήσης τους, (β) του σαφούς προσδιορισμού των επιδιωκόμενων στόχων τους, καθώς και των αρχών και των διαδικασιών υλοποίησής τους και (γ) του προσδιορισμού ενός παιδαγωγικού μοντέλου στη βάση του οποίου θα δημιουργείται το εκπαιδευτικό λογισμικό και θα αξιοποιούνται οι ΤΠΕ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2016).

Η σημασία της ομαδοποίησης των διδακτικών τεχνικών έχει επισημανθεί από ερευνητές (Κόκκος, 1999; Σωτηράκου, 2005; Ματσαγγούρας, 2005; Καψάλης & Νημά, 2008) καθώς διευκολύνεται έτσι η επιλογή των κατάλληλων τεχνικών κατά το στάδιο του σχεδιασμού της

διδασκαλίας με στόχο την ενίσχυση του ρόλου του μαθητή, ο οποίος βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της επίτευξης των μαθησιακών στόχων (Κόκκος, 1999). Ειδικότερα, η σημασία της επιλογής Διδακτικών Τεχνικών για την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων μέσα από τις ‘Συμμετοχικές Διδακτικές Τεχνικές’, οι οποίες είναι επικεντρωμένες στον μαθητή και όχι στον εκπαιδευτικό (Κόκκος, 1999), έχει επισημανθεί σε μεγάλο αριθμό μελετών (Bonwell & Eison, 1991; Orrea, 2009; Bonwell, 2012;), καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Orrea, 2009; Petruța, 2010). Η επιλογή μεθόδων από τις κατηγορίες των ‘Συμμετοχικών Τεχνικών’, λόγω της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών, προωθούν τη βιωματική μάθηση, ενεργοποιούν το ενδιαφέρον και αξιοποιούν τις εμπειρίες των συμμετεχόντων σε συνθήκες μάθησης και έρευνας που βοηθούν την κριτική σκέψη και τον προβληματισμό, ειδικά σε περιβαλλοντικά ζητήματα (Petruța, 2013).

2.3. Νέα πρόταση ομαδοποίησης διδακτικών τεχνικών σε κατηγορίες

Οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών στόχων καθώς και οι Διδακτικές Τεχνικές που επιλέγονται για την ΠΕ, αλλά και για την ΕΑΑ βασίζονται, τις περισσότερες φορές, στην ταξινόμια εκπαιδευτικών στόχων του Bloom (1956) και στις αναθεωρήσεις που έχουν γίνει μέχρι σήμερα (Anderson et al., 2001). Βιβλιογραφικά, επίσης, αναφέρεται και η ταξινόμια στόχων που παρουσίασε και ο Gagne το 1972, η οποία περιλαμβάνει τα εξής πεδία μάθησης (Γρηγοριάδου κ.ά., 2009): Γλωσσικές Πληροφορίες (Verbal Information), Νοητικές Δεξιότητες (Intellectual Skills), Γνωστικές Στρατηγικές (Cognitive Strategies), Στάσεις (Attitudes) και Ψυχοκινητικές Δεξιότητες (Motor Skills).

Με βάση την ταξινόμια του Bloom και των αναθεωρήσεών του, διακρίνονται τρεις βασικοί τομείς: (α) ο Γνωστικός (Cognitive), που αναφέρεται στις νοητικές ικανότητες του ατόμου, (β) ο Συναισθηματικός (Affective), που αναφέρεται στην ανάπτυξη συναισθημάτων και στη διαμόρφωση στάσεων και (γ) ο Ψυχοκινητικός (Psychomotor), που αναφέρεται σε χειρωνακτικές ή φυσικές δεξιότητες. Στον Γνωστικό τομέα εντάσσονται στόχοι που σχετίζονται με την απόκτηση γνώσης, αλλά και τη συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας και της αλληλοσυσχέτισης των περιβαλλοντικών ζητημάτων, μέσα από διαδοχικά επίπεδα γνωστικών στόχων αυξανόμενης δυσκολίας (Bloom, 1956). Στον συναισθηματικό τομέα, οι εκπαιδευτικοί στόχοι σχετίζονται άμεσα με τη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών. Μέσα από δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να βιώσουν συναισθήματα και ανάλογες εμπειρίες, επιχειρείται η μεταβολή των στάσεων και των συμπεριφορών τους, μια διαδικασία πολύπλοκη που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (Παπαδημητρίου, 1998; Brunner κ.ά., 2001) και όχι με βέβαια πάντοτε αποτελέσματα (Hungerford et al., 1994) και απαιτείται διαρκής ενίσχυση μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Engleson & Yockers, 1994). Ο Ψυχοκινητικός τομέας θεωρείται ότι καλύπτει, εκτός από την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες και κοινωνικών ή επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ειδικά, για την ΠΕ για τον Ψυχοκινητικό Τομέα έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα καθορισμού στόχων

για την εκπαίδευση ενηλίκων (Dave, 1970) και άλλα για την εκπαίδευση σε παιδιά και νέους (Harrow, 1972; Simpson, 1972), ενώ έχουν διατυπωθεί και άλλα ψυχοκινητικά μοντέλα και έχει εξετασθεί η εφαρμογή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Okwelle, 2013), όπως αυτά των Seymour (1966), Miller (1967), Hauensteinin (1970), Cratty (1972), Hoover (1980), Ezewu (1984) και Padelford (1984). Στους τομείς των εκπαιδευτικών στόχων, σύμφωνα με τον Bloom (Bloom, 1956; Anderson et al., 2001), θα πρέπει να προστεθούν για την ΠΕ και την ΕΑΑ στόχοι Συμμετοχής και Δράσης, που να εξασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε όλα τα επίπεδα, σύμφωνα με το Σχέδιο Εφαρμογής για την Εκπαίδευση και την Αειφορική Ανάπτυξη (UNECE, 2005). Η ταξινομία του Bloom και οι αναθεωρήσεις της (Bloom, 1956; Anderson et al., 2001), περιλαμβάνουν μια σειρά από ενεργητικά ρήματα που υποδηλώνουν τις απαραίτητες δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων του γνωστικού τομέα και επιτρέπουν τη σύνδεση των τεχνικών με τις δραστηριότητες αυτές.

Με βάση τις διαθέσιμες Διδακτικές Τεχνικές και τις κατηγορίες που έχουν προταθεί, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, προτείνεται η ομαδοποίησή τους σε οκτώ διευρυμένες κατηγορίες τεχνικών με κοινά χαρακτηριστικά. Η προτεινόμενη ομαδοποίηση των διδακτικών τεχνικών περιλαμβάνει οκτώ βασικές κατηγορίες:

- 1) *γραπτές/γλωσσικές*, οι οποίες περιλαμβάνουν την ανάπτυξη νοητικών δεξιοτήτων μέσα από γραπτές ή γλωσσικές τεχνικές,
- 2) *εποπτικές*, για την ανάπτυξη νοητικών δεξιοτήτων βασισμένων σε οπτικά ερεθίσματα,
- 3) *εκπαιδευτικές επισκέψεις*, για απόκτηση γνώσεων και εμπειριών με στόχο την ανάπτυξη συναισθημάτων για αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς,
- 4) *παιχνίδια*, για έκφραση συναισθημάτων, μέσα από διαδικασίες παιχνιδιών, που θα προκαλέσουν υιοθέτηση νέων αξιών και θα επιτρέψουν, στη συνέχεια, αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών,
- 5) *καλλιτεχνικές/εικαστικές*, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις Καλές Τέχνες,
- 6) *απομακρυσμένες*, τεχνικές που βασίζονται σε νέες τεχνολογίες και απομακρυσμένη σύνδεση μέσω διαδικτύου για ανάπτυξη δεξιοτήτων,
- 7) *κατασκευές*, τεχνικές για την ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων στα θέματα διδασκαλίας μέσω ανάπτυξης χειρωνακτικών ή φυσικών δεξιοτήτων και
- 8) *σχολικές δραστηριότητες*, τεχνικές που περιλαμβάνουν τις δραστηριότητες ευαισθητοποίησης των μαθητών εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Η ομαδοποίηση των τεχνικών σε μικρό αριθμό κατηγοριών θα δώσει την ευελιξία της επιλογής από συγκεκριμένες κατηγορίες, αλλά και τη δυνατότητα ένταξης νέων τεχνικών στις κατηγορίες αυτές.

Οι προτεινόμενες κατηγορίες διδακτικών τεχνικών μπορούν να συνδεθούν άμεσα (Πίνακας 1) με τους τρεις βασικούς τομείς στόχων (Γνωστικό, Συναισθηματικό και Ψυχοκινητικό) του

Bloom (Bloom, 1956, 1986, 1991; Anderson et al., 2001) και τον τομέα 'Συμμετοχής και Δράσης' (UNECE, 2005). Στους τρεις τομείς στόχων κατά Bloom αντιστοιχίζονται: (α) στον Γνωστικό Τομέα οι κατηγορίες "Γραπτές/Γλωσσικές" και "Εποπτικές", στον Συναισθηματικό Τομέα οι "Εκπαιδευτικές Επισκέψεις" και τα "Παιχνίδια" και στον Ψυχοκινητικό Τομέα οι κατηγορίες "Καλλιτεχνικές/Εικαστικές", "Απομακρυσμένες" και "Κατασκευές". Η κατηγορία "Σχολικές Δραστηριότητες" αντιστοιχίζεται στον τομέα στόχων "Συμμετοχής και Δράσης" (UNECE, 2005). Με αυτόν τον τρόπο συνδέεται ο παραδοσιακός τρόπος επιλογής διδακτικών τεχνικών για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων με τις κατηγορίες διδακτικών τεχνικών, με τη δυνατότητα συνδυασμού τεχνικών από διαφορετικές κατηγορίες για την ικανοποίηση των στόχων ενός προγράμματος ΠΕ.

Σε σχέση με τις κατηγοριοποιήσεις των Διδακτικών Τεχνικών που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Versilin & Korsunskaja, 1983; Chelliah, 1985; Σωτηράκου, 2005; Κόκκος, 1999; Kahn, 2000; Σχίζα, 2005; Μαυρίκης, 2007; Orlich, 2007; Kostova & Atasoy, 2008; Κούσουλας, 2008; Καψάλης και Νημά, 2008; Περδικάρης, 2013), η νέα πρότασή μας έγκειται στην ομαδοποίηση των τεχνικών σε βασικές κατηγορίες με κοινά χαρακτηριστικά, άμεση σύνδεση με τους εκπαιδευτικούς στόχους και αξιολόγηση των κατηγοριών ως προς τον βαθμό ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ. Με τον τρόπο αυτόν η αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών μετατρέπεται σε αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στόχων που μπορούν να ικανοποιηθούν.

Πίνακας 1. Ομαδοποίηση διδακτικών τεχνικών για Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σε κατηγορίες και σύνδεση με τους εκπαιδευτικούς στόχους

| Ταξινόμηση Στόχων | Κατηγορίες Διδακτικών Τεχνικών | Κοινά χαρακτηριστικά | Διδακτικές Τεχνικές που εμπίπτουν στην κατηγορία |
|---|---|---|---|
| Ταξινόμηση Στόχων κατά Bloom, 1956 Γνωστικός (Cognitive) | Γραπτές/Γλωσσικές (Writing/Linguistics) | Ανάπτυξη νοητικών και γλωσσικών δεξιοτήτων | Tutorials (Kahn, 2000; Schneider, 2006), Writing Essays, Lecture/Διάλεξη (Γιαννούλης, 1993), Keep Diary, Έντυπα Εποπτικά Μέσα/Teaching Manuals (Meredith et al., 2000), Προσομοίωση στον υπολογιστή (Lahiry et al., 1988) |
| | Εποπτικές (Visual Methods) | Ανάπτυξη διανοητικών δεξιοτήτων βασισμένων σε εποπτικά ερεθίσματα | Presentation (Kahn, 2000; Schneider, 2006; Dale, 1969), Demonstrations (Kahn, 2000; Schneider, 2006; Dale, 1969), Εισήγηση και Εμπλουτισμένη Εισήγηση (Τριλιανός, 2004; Χατζηθεοχάρους, 2010), Lecture, Interviews, Brain-storming (Matarasso & Dung, 2002), Motion pictures and video (Dale, 1969) |

| | | | | |
|-----------------|--------------------------------|---|---|--|
| Κατά UNECE, | Συναισθηματικός (Affective) | Εκπαιδευτικές Επισκέψεις (Field Trips) | Επισκέψεις σε σημεία περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος για απόκτηση γνώσεων και εμπειριών | Case Studies (Chelliah, 1985; Broclawik et al 1994), Problem Solving (UNESCO-UNEP, 1985; Chelliah, 1985; Δημητρίου, 2009; Papadimitriou, 2002; Ράγκου, 2004), Εκπαιδευτικές Επισκέψεις στο Πεδίο/Field Trips (Chelliah, 1985), Περιβαλλοντικά Μονοπάτια/Environmental Trails (Chelliah, 1985; Καλαϊτζίδης κα Ουζούνης 1999), Εργασία στο Πεδίο (Σκούλλος, 2008; Marcinkowski κ.ά. 1994, Hungerford et al., 1994; Lahiry et al., 1988; Καμαρινού, 2000; Scoullous & Malotidi, 2004) |
| | | Παιχνίδια (Games) | Έκφραση συναισθημάτων με στόχο την αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς μέσα από παιχνίδια | Games (Dempsey et al., 1996; Meckley, 2002; Χατζής, 2006; Piaget, 2015), Simulation games (Chelliah, 1985; Matarasso & Dung, 2002; Χατζηθεοχάρους, 2010), Role-Playing games (Chelliah, 1985; Matarasso & Dung, 2002; Κανίδης, 2005; Χατζηθεοχάρους, 2010), Environmental games, Skit (Matarasso & Dung, 2002) |
| | | Καλλιτεχνικές/ Εικαστικές (Artistic) | Ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με Καλές Τέχνες | Exhibits (Kahn, 2000; Schneider, 2006), Ιστοριογραμμή ή Story Telling (Kahn, 2000; Schneider, 2006; Mitchell-Barrett, 2010), Dramatised and Contrived experiences (Engleson & Yockers, 1994), Κολλάζ (Βάος, 2010), Αφίσα (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004) |
| | | Κατασκευές (Crafts) | Ανάπτυξη χειρωνακτικών ή φυσικών δεξιοτήτων | e-Learning (Nieszporek, K. & Grodzinska-Jurczak, M., 2011; Way & Webb, 2007), Απομακρυσμένη Εκπαίδευση/Distant Learning (Lionarakis, 1998; Kearsley, 2000) Kids Crafts (Kahn, 2000; Schneider, 2006), Modeling (Kahn, 2000; Schneider, 2006), Generative Development (Kahn, 2000; Schneider, 2006) |
| Κατά UNESCO, | Ψυχοκινητικός (Psychomotor) | Απομακρυσμένες (Remote/Web-based) | Χρήση νέων τεχνολογιών για καλλιέργεια δεξιοτήτων και απόκτηση γνώσεων | Project/Σχέδια Εργασίας (Frey, 1986; Γεωργόπουλος και Τσαλίκης, 2003; Ταμουτσέλη, 2003; Ματσαγγούρας, 2003; Uzin & Keles, 2012), Team- |
| | | Σχολικές δραστηριότητες (School Activities) | Εκπαιδευτικές δραστηριότητες στον χώρο του σχολείου | |

Work (Chelliah, 1985), Group methods (Chelliah, 1985), Buzz Sessions (Chelliah, 1985), Discussion/Guided Discussion/Small group discussion (Kahn, 2000; Schneider, 2006; Matarasso & Dung, 2002;), Interaction (Kahn, 2000; Schneider, 2006), Facilitation (Kahn, 2000; Schneider, 2006), Collaboration (Kahn, 2000; Schneider, 2006), Αντιπαράθεση/Debate (Lahiry et al., 1988; Kahn, 2000; Schneider, 2006; Christudason, 2003), Apprenticeship (Kahn, 2000; Schneider, 2006), Motivation (Kahn, 2000; Schneider, 2006), Brainstorming (Χατζηθεοχάρους, 2010), Work in groups (Χατζηθεοχάρους, 2010; Ματσαγγούρας, 2003; Καμαρινού, 2000; Κόκκοτα, 2002; Scoullos & Maloditi, 2004), Μουρμουρητά/Buzz Activity (Lahiry et al., 1988; Γεωργόπουλος και Τσαλίκης, 2003), Πείραμα/Experiment (Lahiry et al., 1988; Γεωργόπουλος & Τσαλίκης, 2003), Εννοιολογικοί χάρτες/Conceptual maps (Novak & Cañas, 2006)

Με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των κατηγοριών (ως προς τον βαθμό ικανοποίησης στόχων ή εμφάνισης αδυναμιών) και ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους ή τους επιλεγμένους σκοπούς της ΠΕ είναι, στη συνέχεια, εφικτή η επιλογή των κατάλληλων τεχνικών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης σύμφωνα με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας.

3. Έρευνα

3.1. Σκοπός της έρευνας και επιμέρους στόχοι

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι η διαμόρφωση μιας νέας πρότασης για την επιλογή διδακτικών τεχνικών από κατηγορίες στο πλαίσιο εφαρμογής προγραμμάτων ΠΕ. Μέσα από την αξιολόγηση του βαθμού ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ κατά την επιλογή τεχνικών από διαφορετικές κατηγορίες και της ανάδειξης των αδυναμιών εφαρμογής τους, επιχειρείται η διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για την αποτελεσματικότητα των διαθέσιμων κατηγοριών τεχνικών. Για τον σκοπό αυτόν πραγματοποιήθηκε έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των κατηγοριών των τεχνικών, όπως έχουν προταθεί

στην ενότητα της νέας πρότασης για ομαδοποίηση των διδακτικών τεχνικών σε κατηγορίες. Η αξιολόγηση των κατηγοριών των τεχνικών ως προς τον βαθμό ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ έγινε από τους φοιτητές των δύο τμημάτων (ΤΕΠΑΕ και ΠΤΔΕ) της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης Προσχολική και Πρωτοβάθμια.

Η πρόταση επιλογής Διδακτικών Τεχνικών από κατηγορίες μόνο για την Προσχολική και Πρωτοβάθμια εκπαίδευση βασίστηκε στο γεγονός ότι διαφέρει σημαντικά ο τρόπος υλοποίησης προγραμμάτων ΠΕ στα μικρότερα και στα μεγαλύτερα παιδιά. Τα προγράμματα ΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υλοποιούνται εντός ωρολογίου προγράμματος, κατά κύριο λόγο στην ευέλικτη ζώνη, με δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης σε όλα μαθήματα, ενώ αντίστοιχα τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υλοποιούνται μετά το πέρας των μαθημάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2016).

Σε σύγκριση, επίσης, με την εκπαίδευση ενηλίκων, οι βασικές διαφορές ανάμεσα στην εκπαίδευση ανηλίκων (μαθητών Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) και στην εκπαίδευση ενηλίκων, πηγάζουν από το διαφορετικό επίπεδο γνωστικής ωρίμανσης, τη δυνατότητα της αξιοποίησης των εμπειριών τους και τη δυνατότητα αυτοκαθορισμού των στόχων και επιδιώξεών τους (Κόκκος, 2008).

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- **Στόχος 1^{ος}:** Αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών ως προς τον βαθμό ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ (Ευαισθητοποίηση, Γνώση, Αλλαγή σε Στάσεις και Συμπεριφορά, Ανάπτυξη Δεξιοτήτων και Συμμετοχή) μέσα από την οπτική των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής, για την Προσχολική και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- **Στόχος 2^{ος}:** Αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών ως προς την πιθανή εμφάνιση αδυναμιών εφαρμογής (Έλλειψη ενημέρωσης, Έλλειψη σημείων απόρριψης, Απουσία προγραμμάτων ΠΕ, Έλλειψη κατάρτισης/μειωμένο ενδιαφέρον εκπαιδευτικών, Απουσία κινήτρων) μέσα από την οπτική των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής, για την Προσχολική και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- **Στόχος 3^{ος}:** Διερεύνηση ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των φοιτητών που παρακολούθησαν σχετικό μάθημα ΠΕ και αυτών που δεν παρακολούθησαν, ως προς την αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών.

Ο τρίτος στόχος τέθηκε προκειμένου να διερευνηθεί αν οι απόψεις των φοιτητών διαφοροποιούνται ή όχι μετά από την παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων ΠΕ.

3.2. Μεθοδολογία

3.2.1. Εργαλείο

Προκειμένου να αξιολογήσουμε τις κατηγορίες των διδακτικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα ανακύκλωσης υπό το πρίσμα των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής, σχεδιάσαμε ερωτηματολόγιο με τέσσερις βασικές ομάδες ερωτήσεων: α) *προσωπικά στοιχεία* (Τμήμα, Εξάμηνο φοίτησης, ηλικία, φύλο, ακαδημαϊκή ιδιότητα) β) *αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης*, γ) *εκτίμηση του βαθμού ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ για κάθε μια κατηγορία μεθόδων* και δ) *ανάδειξη των σημαντικότερων αδυναμιών* εκτέλεσης των κατηγοριών μεθόδων ευαισθητοποίησης σε θέματα ανακύκλωσης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 26 ερωτήσεις κλειστού τύπου με βαθμολόγηση απαντήσεων (1: πολύ λίγο, 2: λίγο, 3: μέτρια, 4: πολύ, 5: πάρα πολύ).

Λαμβάνοντας υπόψη τη διεθνή βιβλιογραφία, τις σχετικές εγκυκλίους του Υπουργείου και τις εφαρμογές των σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Διαχείρισης στην Ελλάδα και το εξωτερικό με θέματα σχετικά με τη χρήση διαφόρων διδακτικών τεχνικών και στρατηγικών για την ευαισθητοποίηση σε θέματα ΠΕ και ειδικότερα για την ανακύκλωση, προτείνουμε την ομαδοποίησή τους σε ευρύτερες κατηγορίες τεχνικών με κοινά χαρακτηριστικά. Η προτεινόμενη ομαδοποίηση περιλαμβάνει οκτώ βασικές κατηγορίες:

- 1) γραπτές/γλωσσικές τεχνικές,
- 2) καλλιτεχνικές τεχνικές,
- 3) εποπτικές τεχνικές,
- 4) εκπαιδευτικές επισκέψεις,
- 5) παιχνίδια (ανακύκλωσης),
- 6) εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχολείου,
- 7) απομακρυσμένες τεχνικές (μέσω νέων τεχνολογιών) και
- 8) κατασκευή και χρήση αντικειμένων από ανακυκλώσιμα υλικά.

Παραδείγματα τεχνικών που μπορούν να ομαδοποιηθούν στις παραπάνω κατηγορίες με αντίστοιχα χαρακτηριστικά δίνονται στον Πίνακα 1. Η επιλογή των διδακτικών τεχνικών από κατηγορίες βασίστηκε στην ιδέα ότι για την κάλυψη των στόχων της ΠΕ πρέπει να γίνεται επιλογή περισσότερων της μίας διδακτικών τεχνικών, καθώς καθεμία ικανοποιεί διαφορετικούς στόχους και σε διαφορετικό βαθμό.

Στην *πρώτη ομάδα ερωτήσεων* του ερωτηματολογίου ζητήθηκαν γενικές πληροφορίες για το *προφίλ των συμμετεχόντων* ανώνυμα. Στην ομάδα αυτή προστέθηκαν δύο ερωτήσεις σχετικά με την προηγούμενη εμπειρία σε θέματα ανακύκλωσης, συμμετοχής σε σχετικό σεμινάριο, παρακολούθησης μαθήματος ή πρακτικής άσκησης. Η πληροφορία αυτή θα χρησιμοποιηθεί για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων μεταξύ αυτών που είχαν προηγούμενη εμπειρία και γνώση σε θέματα ανακύκλωσης και αυτών οι οποίοι δεν είχαν καμιά σχετική συμμετοχή (ερωτήσεις τύπου ΝΑΙ/ΟΧΙ).

Στη **δεύτερη ομάδα ερωτήσεων** του ερωτηματολογίου επιχειρείται η ανάδειξη του βαθμού ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ ανά κατηγορία διδακτικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα ανακύκλωσης. Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι Διδακτικές Τεχνικές διακρίνονται σε οκτώ (8) κατηγορίες με κοινά χαρακτηριστικά και ζητείται η βαθμολόγηση τους ως προς τον βαθμό που καλύπτουν τους στόχους της ΠΕ. Οι κατηγορίες ομαδοποίησης των διδακτικών τεχνικών που προτείνονται προς αξιολόγηση είναι: α) Γραπτές/Γλωσσικές, β) Καλλιτεχνικές, γ) Εποπτικές, δ) Εκπαιδευτικές Επισκέψεις, ε) Σχολικές Δραστηριότητες και στ) Απομακρυσμένες, ζ) Κατασκευές (χρηστικών αντικειμένων από ανακυκλώσιμα υλικά) και η) Παιχνίδια (ανακύκλωσης).

Στην **τρίτη ομάδα ερωτήσεων** του ερωτηματολογίου (8 ερωτήσεις) επιτυγχάνεται η **ανάδειξη των διαφόρων προβλημάτων ή αδυναμιών εφαρμογής των διαφορετικών κατηγοριών των τεχνικών ευαισθητοποίησης των μαθητών σε θέματα ανακύκλωσης**. Με την τρίτη ομάδα ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ζητείται η αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών ως προς πέντε προεπιλεγμένα προβλήματα εφαρμογής:

- (α) αδυναμία εφαρμογής λόγω ηλικίας,
- (β) έλλειψη σχεδίου/συντονισμού,
- (γ) έλλειψη κατάρτισης εκπαιδευτικών,
- (δ) έλλειψη πόρων/υποδομής,
- (ε) έλλειψη κινήτρων/επιβράβευσης.

Η επιλογή αυτών των αδυναμιών εφαρμογής έγινε έπειτα από εξέταση των προβλημάτων εφαρμογής που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία (UNESCO/UNEP, 1990; Tilbury, 1992; Ballantyne, 1999; Cutter-Mackenzie & Smith, 2001; Fien & Cocoran, 1996) και αναλύθηκαν στην εισαγωγή. Με τον τρόπο αυτόν επιδιώκεται, μέσω των ερωτηματολογίων, η ανάδειξη των προβλημάτων που μπορεί να παρουσιάσει η εφαρμογή των κατηγοριών των εφαρμοζόμενων διδακτικών τεχνικών ευαισθητοποίησης.

3.2.2. Συλλογή δεδομένων

Ως πληθυσμός-στόχος της έρευνας θεωρήθηκαν οι φοιτητές των δύο τμημάτων της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. (Τ.Ε.Π.Α.Ε. και Π.Τ.Δ.Ε.). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε για το ακαδημαϊκό έτος 2015-16 (ενεργοί φοιτητές 1040). Η ερευνητική ομάδα ήρθε σε επαφή και συνεννόηση με τους διδάσκοντες και με τη σύμφωνη γνώμη τους αποφασίστηκε να δοθούν τα ερωτηματολόγια στους φοιτητές προς συμπλήρωση στην αρχή των μαθημάτων με χρονικό όριο συμπλήρωσης περίπου 15 λεπτά. Κατά την πιλοτική φάση της έρευνας συγκεντρώθηκαν 30 ερωτηματολόγια και έγινε διερεύνηση για την ύπαρξη τεχνικών ή άλλων προβλημάτων που αφορούν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν τον Νοέμβριο του 2015 και η συλλογή τους ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2016. Για τη συλλογή των δεδομένων έγινε διάκριση ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (Προσχολική, Πρωτοβάθμια). Τελικά, συγκεντρώθηκαν 320 αξιοποιήσιμα ερωτηματολόγια.

Για τον έλεγχο αξιοπιστίας (Reliability Analysis) των δύο κλιμάκων μέτρησης (ικανοποίηση των στόχων της ΠΕ και εμφάνιση αδυναμιών εφαρμογής) χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης α του Cronbach, ο οποίος είναι δείκτης αξιοπιστίας, με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας, με αποδεκτές τιμές $\geq 0,70$. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους George και Mallery (2003) προτείνεται η παρακάτω κλίμακα για τις τιμές του συντελεστή Cronbach α , για τον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εσωτερικής συνοχής των τιμών της δειγματοληψίας: (τιμές α) $> 0,90$ Εξαιρετική (Excellent), $> 0,80$ Καλή (Good), $> 0,70$ Αποδεκτή (Acceptable), $> 0,60$ Αμφισβητήσιμη (Questionable), $> 0,50$ Φτωχή (Poor), και $< 0,50$ Μη αποδεκτή (Unacceptable). Σε πολλές περιπτώσεις, ειδικά όταν η έρευνα γίνεται για πρώτη φορά σε έναν πληθυσμό, ως όριο για τις αποδεκτές τιμές του συντελεστή α του Cronbach χρησιμοποιείται το 0,60, ενώ σε κανονικές συνθήκες το όριο των αποδεκτών τιμών είναι η τιμή 0,70. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των δύο κλιμάκων μέτρησης υπολογίστηκαν οι τιμές για τον δείκτη α του Cronbach για τις δύο ομάδες ερωτήσεων (C και D) ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, οι τιμές του συντελεστή α του Cronbach είναι μεγαλύτερες του ορίου 0,70 και χαρακτηρίζονται ως αποδεκτές.

Πίνακας 2. Έλεγχος της αξιοπιστίας των κλιμάκων μέτρησης (ικανοποίηση των στόχων της ΠΕ και εμφάνιση αδυναμιών εφαρμογής)

| Ομάδες Ερωτήσεων | Ομάδες Ερωτήσεων | Βαθμίδα Εκπαίδευσης | Δείκτης α του Cronbach |
|---|---|-----------------------------------|-------------------------------|
| Ομάδα C (Ερωτήσεις: C1 to C8) | Αξιολόγηση του βαθμού ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ | (A) Προσχολική (B) Πρωτοβάθμια | 0,89 0,93 |
| Ομάδα D (Ερωτήσεις: D1 to D8) | Αξιολόγηση των πιθανών αδυναμιών εφαρμογής ανά κατηγορία τεχνικών | (A) Προσχολική (B) Πρωτοβάθμια | 0,93 0,93 |

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2, οι τιμές του δείκτη α Cronbach στην έρευνά μας είναι αρκετά υψηλές και υπερβαίνουν κατά πολύ το αποδεκτό όριο του 0,70. Επομένως, η αξιοπιστία των δύο κλιμάκων μέτρησης κρίνεται από καλή ($\alpha > 0,80$) έως εξαιρετική ($\alpha > 0,90$).

3.3. Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων εφαρμόστηκαν μέθοδοι της Περιγραφικής Στατιστικής (υπολογισμός ποσοστών, δεικτών κεντρικής τάσης, διασποράς, συσχέτισης-αξιοπιστίας) σε συνδυασμό με μεθόδους της Μη Παραμετρικής Επαγωγικής Στατιστικής. Για τη σύγκριση κατανομών σε επίπεδο κεντρικής τάσης χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney. Σε όλους τους στατιστικούς ελέγχους, η παρατηρούμενη στάθμη σημαντικότητας (p-value) υπολογίστηκε με τη μέθοδο προσομοίωσης Monte-Carlo (Mehta & Patel, 1996). Με τη μέθοδο αυτή τα επαγωγικά συμπεράσματα είναι ασφαλή ακόμα και στην περίπτωση που δεν ικανοποιούνται οι μεθοδολογικές προϋποθέσεις των μη παραμετρικών ελέγχων (τυχαία δείγματα, ανεξάρτητες μετρήσεις, συμμετρικές κατανομές, απουσία ακραίων

τιμών). Το επίπεδο σημαντικότητας σε όλους τους στατιστικούς ελέγχους προκαθορίστηκε σε $\alpha=0,05$. Η καταχώρηση των απαντήσεων, με την απαιτούμενη κωδικοποίηση και τη στατιστική ανάλυση τους έγινε με το πρόγραμμα SPSS v.22.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών ως προς τον βαθμό ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ για τη Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών ως προς τον βαθμό ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ, βασίστηκε στη βαθμονόμηση (τιμές 1 έως 5, όπου "1" ο μικρότερος βαθμός ικανοποίησης και "5" ο μεγαλύτερος) των στόχων: (α) Ευαισθητοποίηση, (β) Γνώση, (γ) Συμπεριφορά, (δ) Δεξιότητες και (ε) Συμμετοχή, ξεχωριστά για τη Προσχολική και τη Πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι φοιτητές και των δύο τμημάτων (Τ.Ε.Π.Α.Ε. και Π.Τ.Δ.Ε.) αξιολόγησαν τις κατηγορίες διδακτικών τεχνικών και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Από την στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων σχετικά με την αξιολόγηση του βαθμού ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ ανά κατηγορία διδακτικών τεχνικών και βαθμίδας εκπαίδευσης, προκύπτουν στοιχεία του Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Ικανοποίηση των στόχων της ΠΕ ανά κατηγορία τεχνικών που χρησιμοποιούνται για την ευαισθητοποίηση των μαθητών στην ανακύκλωση για την Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Τιμές αξιολόγησης: 1 έως 5)

| Προσχολική Εκπαίδευση | | | | | | | | | | |
|------------------------------|------------------------|-------------|------------------|-------------|--------------------|-------------|-------------------|-------------|----------------------|-------------|
| Στόχοι ΠΕ | | | | | | | | | | |
| Κατηγορίες | Ευαισθητοποίηση | | Γνώση | | Συμπεριφορά | | Δεξιότητες | | Συμμετοχή | |
| | <i>Awareness</i> | | <i>Knowledge</i> | | <i>Behavior</i> | | <i>Skills</i> | | <i>Participation</i> | |
| | <i>M.O.</i> | <i>Δ.Τ.</i> | <i>M.O.</i> | <i>Δ.Τ.</i> | <i>M.O.</i> | <i>Δ.Τ.</i> | <i>M.O.</i> | <i>Δ.Τ.</i> | <i>M.O.</i> | <i>Δ.Τ.</i> |
| <i>Γραπτές</i> | 2,6 | 3 | 3,0 | 3 | 2,9 | 3 | 3,0 | 3 | 3,5 | 4 |
| <i>Καλλιτεχνικές</i> | 3,9 | 4 | 3,5 | 4 | 3,5 | 4 | 3,9 | 4 | 4,1 | 4 |
| <i>Εποπτικές</i> | 3,7 | 4 | 3,5 | 4 | 3,3 | 3 | 3,2 | 3 | 3,7 | 4 |
| <i>Εκπαιδευτικές</i> | 3,6 | 4 | 3,5 | 3 | 3,3 | 3 | 3,0 | 3 | 3,5 | 4 |
| <i>Επισκέψεις</i> | | | | | | | | | | |
| <i>Σχολικές</i> | | | | | | | | | | |
| <i>Δραστηριότητες</i> | 3,8 | 4 | 3,5 | 4 | 3,4 | 3 | 3,3 | 3 | 3,8 | 4 |
| <i>Απομακρυσμένες</i> | 3,1 | 3 | 3,1 | 3 | 2,9 | 3 | 3,1 | 3 | 3,2 | 3 |
| <i>Κατασκευές</i> | 3,9 | 4 | 3,5 | 3 | 3,4 | 3 | 3,7 | 4 | 4,0 | 4 |
| <i>Παιχνίδια</i> | 4,1 | 4 | 3,6 | 4 | 3,6 | 4 | 3,7 | 4 | 4,2 | 5 |

(*M.O.*: Μέσος όρος, *Δ.Τ.*: Διάμεση τιμή)

| Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|------------------------|-------------|------------------|-------------|--------------------|-------------|-------------------|-------------|----------------------|-------------|
| Στόχοι ΠΕ | | | | | | | | | | |
| Κατηγορίες | Ευαισθητοποίηση | | Γνώση | | Συμπεριφορά | | Δεξιότητες | | Συμμετοχή | |
| | <i>Awareness</i> | | <i>Knowledge</i> | | <i>Behavior</i> | | <i>Skills</i> | | <i>Participation</i> | |
| | <i>M.O.</i> | <i>Δ.Τ.</i> | <i>M.O.</i> | <i>Δ.Τ.</i> | <i>M.O.</i> | <i>Δ.Τ.</i> | <i>M.O.</i> | <i>Δ.Τ.</i> | <i>M.O.</i> | <i>Δ.Τ.</i> |

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|
| <i>Γραπτές</i> | 3,1 | 3 | 3,5 | 4 | 3,2 | 3 | 3,4 | 3 | 3,7 | 4 |
| <i>Καλλιτεχνικές</i> | 3,9 | 4 | 3,7 | 4 | 3,6 | 4 | 3,9 | 4 | 4,2 | 4 |
| <i>Εποπτικές</i> | 4,0 | 4 | 3,8 | 4 | 3,5 | 4 | 3,5 | 4 | 3,8 | 4 |
| <i>Εκπαιδευτικές</i> | 3,9 | 4 | 3,8 | 4 | 3,5 | 4 | 3,3 | 3 | 3,8 | 4 |
| <i>Επισκέψεις</i> | | | | | | | | | | |
| <i>Σχολικές</i> | | | | | | | | | | |
| <i>Δραστηριότητες</i> | 4,0 | 4 | 3,9 | 4 | 3,6 | 4 | 3,6 | 4 | 4,0 | 4 |
| <i>Απομακρυσμένες</i> | 3,5 | 4 | 3,5 | 3 | 3,1 | 3 | 3,2 | 3 | 3,5 | 4 |
| <i>Κατασκευές</i> | 3,9 | 4 | 3,7 | 4 | 3,6 | 4 | 3,9 | 4 | 4,1 | 4 |
| <i>Παιχνίδια</i> | 4,0 | 4 | 3,6 | 4 | 3,6 | 4 | 3,7 | 4 | 4,1 | 4 |

(Μ.Ο.: Μέσος όρος, ΔΤ: Διάμεση τιμή)

Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών ως προς τον βαθμό ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ, δίνονται με εποπτικό τρόπο στην Εικόνα 2, λαμβάνοντας υπόψη την κεντρική τάση των απαντήσεων (μέσος όρος και διάμεση τιμή). Τιμές αξιολόγησης 1, 2 και 3 κρίθηκαν ότι αντιστοιχούν σε μη ικανοποίηση του συγκεκριμένου στόχου της ΠΕ (εικονίδια με αχνό γκρι χρώμα), ενώ αντίστοιχα τιμές αξιολόγησης 4 και 5 ότι αντιστοιχούν σε ικανοποίηση του στόχου (εικονίδια με έντονο μαύρο χρώμα). Συμπερασματικά, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης και σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών, για την ικανοποίηση συγκεκριμένου στόχου της ΠΕ προτείνεται να επιλέγονται οι ‘κατάλληλες’ Διδακτικές Τεχνικές, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών (Εικόνα 2).

Με βάση τα στοιχεία της Εικόνας 2, προκύπτει, ότι αν, για παράδειγμα, ο στόχος της ΠΕ που έχει τεθεί είναι η αλλαγή στάσης/συμπεριφοράς ως προς την ανακύκλωση και ως τομέας εκπαιδευτικών στόχων έχει επιλεγεί ο Ψυχοκινητικός, τότε για μεν την Προσχολική Εκπαίδευση προτείνεται να επιλεγούν Διδακτικές Τεχνικές από την κατηγορία ‘Καλλιτεχνικές’ (όπως ζωγραφική πάνω σε πανό με θέμα την ανακύκλωση), ενώ για την Πρωτοβάθμια προτείνεται να επιλεγούν τεχνικές από τις κατηγορίες ‘Καλλιτεχνικές’ (για παράδειγμα δημιουργία αφίσας ή έργων τέχνης με θέμα την ανακύκλωση) και ‘Κατασκευές’ (για παράδειγμα κατασκευές χρηστικών αντικειμένων από ανακυκλώσιμα υλικά).



Εικόνα 2. Αξιολόγηση του βαθμού ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ κατά την επιλογή διδακτικών τεχνικών από κατηγορίες με στόχο την ευαισθητοποίηση μαθητών στην ανακύκλωση, μέσα από την οπτική των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. για την Προσχολική και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

4.2. Αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών ως προς την πιθανή εμφάνιση αδυναμιών εφαρμογής για την Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών ως προς τις πιθανές αδυναμίες εφαρμογής τους, βασίστηκε στη βαθμονόμηση (τιμές 1 έως 5, όπου "1" ο μικρότερος βαθμός εμφάνισης αδυναμίας εφαρμογής και "5" ο μεγαλύτερος) προκαθορισμένων αδυναμιών εφαρμογής των οκτώ κατηγοριών διδακτικών τεχνικών που τέθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας στα ερωτηματολόγια και αφορούν στα εξής σημεία: (α) αδυναμία εφαρμογής λόγω ηλικίας, (β) έλλειψη σχεδίου/συντονισμού, (γ) έλλειψη κατάρτισης εκπαιδευτικών, (δ) έλλειψη πόρων/υποδομής και (ε) έλλειψη κινήτρων/επιβράβευσης. Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των ερωτηματολογίων ως προς την πιθανή εμφάνιση αδυναμιών εφαρμογής δίνονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Εμφάνιση πιθανών αδυναμιών εφαρμογής κατά την επιλογή διδακτικών τεχνικών από κατηγορίες στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. (Τιμές αξιολόγησης: 1 έως 5)

| Προσχολική Εκπαίδευση | | Αδυναμίες Εφαρμογής | | | | | | | | | |
|-----------------------|---------------------------------|---------------------|--------------------------------|------|----------------------------------|------|------------------------|------|-------------------------------|------|--|
| Κατηγορίες | Αδυναμία εφαρμογής λόγω ηλικίας | | Έλλειψη σχεδιασμού/συντονισμού | | Έλλειψη κατάρτισης εκπαιδευτικών | | Έλλειψη πόρων/υποδομής | | Έλλειψη κινήτρων/επιβράβευσης | | |
| | M.O. | Δ.Τ. | M.O. | Δ.Τ. | M.O. | Δ.Τ. | M.O. | Δ.Τ. | M.O. | Δ.Τ. | |
| Γραπτές Τεχνικές | 4,0 | 4 | 3,6 | 4 | 3,5 | 4 | 3,6 | 4 | 3,4 | 3 | |
| Καλλιτεχνικές | 2,8 | 3 | 3,2 | 3 | 3,2 | 3 | 3,4 | 3 | 3,2 | 3 | |

| | | | | | | | | | | |
|----------------|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|
| Εποπτικές | 3,2 | 3 | 3,2 | 3 | 3,2 | 3 | 3,5 | 4 | 3,2 | 3 |
| Εκπαιδευτικές | 3,2 | 3 | 3,3 | 3 | 3,2 | 3 | 3,3 | 3 | 3,1 | 3 |
| Επισκέψεις | | | | | | | | | | |
| Σχολικές | | | | | | | | | | |
| Δραστηριότητες | 2,9 | 3 | 3,0 | 3 | 3,1 | 3 | 3,3 | 3 | 3,1 | 3 |
| Απομακρυσμένες | 3,5 | 4 | 3,4 | 3 | 3,5 | 3 | 3,7 | 4 | 3,2 | 3 |
| Κατασκευές | 2,9 | 3 | 3,2 | 3 | 3,3 | 3 | 3,3 | 3 | 3,0 | 3 |
| Παιχνίδια | 2,3 | 2 | 2,9 | 3 | 3,0 | 3 | 3,0 | 3 | 2,9 | 3 |

(Μ.Ο.: Μέσος όρος, ΔΤ: Διάμεση τιμή)

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

| Κατηγορίες | Αδυναμίες Εφαρμογής | | | | | | | | | |
|------------------|---------------------------------|------|---------------------------------|------|----------------------------------|------|-------------------------|------|--------------------------------|------|
| | Αδυναμία εφαρμογής λόγω ηλικίας | | Έλλειψη σχεδιασμού/ συντονισμού | | Έλλειψη κατάρτισης εκπαιδευτικών | | Έλλειψη πόρων/ υποδομής | | Έλλειψη κινήτρων/ επιβράβευσης | |
| | Μ.Ο. | Δ.Τ. | Μ.Ο. | Δ.Τ. | Μ.Ο. | Δ.Τ. | Μ.Ο. | Δ.Τ. | Μ.Ο. | Δ.Τ. |
| Γραπτές Τεχνικές | 2,9 | 3 | 3,3 | 3 | 3,4 | 3 | 3,6 | 4 | 3,4 | 3 |
| Καλλιτεχνικές | 2,5 | 2 | 3,0 | 3 | 3,3 | 3 | 3,5 | 4 | 3,2 | 3 |
| Εποπτικές | 2,6 | 3 | 3,1 | 3 | 3,2 | 3 | 3,5 | 4 | 3,2 | 3 |
| Εκπαιδευτικές | | | | | | | | | | |
| Επισκέψεις | 2,6 | 3 | 3,0 | 3 | 3,2 | 3 | 3,4 | 3 | 3,1 | 3 |
| Σχολικές | | | | | | | | | | |
| Δραστηριότητες | 2,4 | 3 | 3,0 | 3 | 3,1 | 3 | 3,4 | 3 | 3,0 | 3 |
| Απομακρυσμένες | 2,8 | 3 | 3,2 | 3 | 3,4 | 3 | 3,6 | 4 | 3,1 | 3 |
| Κατασκευές | 2,4 | 2 | 3,0 | 3 | 3,2 | 3 | 3,3 | 3 | 3,1 | 3 |
| Παιχνίδια | 2,2 | 2 | 2,9 | 3 | 3,1 | 3 | 3,1 | 3 | 2,9 | 3 |

(Μ.Ο.: Μέσος όρος, ΔΤ: Διάμεση τιμή)

Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών ως προς την πιθανή εμφάνιση αδυναμιών, δίνονται για εποπτικούς λόγους στην Εικόνα 3, λαμβάνοντας υπόψη την κεντρική τάση των απαντήσεων (μέσος όρος και διάμεση τιμή). Τιμές αξιολόγησης 1, 2 και 3 αντιστοιχούν σε μη εμφάνιση αδυναμιών εφαρμογής (εικονίδια με αχνό γκρι χρώμα), ενώ τιμές αξιολόγησης 4 και 5 αντιστοιχούν σε πιθανή εμφάνιση συγκεκριμένων αδυναμιών εφαρμογής (εικονίδια με έντονο μαύρο χρώμα). Με τον τρόπο αυτόν, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης και σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών, κατά την επιλογή διδακτικών τεχνικών από κατηγορίες, προτείνεται να λαμβάνεται υπόψη η πιθανή εμφάνιση αδυναμιών εφαρμογής των διδακτικών τεχνικών.

Με βάση τα στοιχεία της Εικόνας 3, προκύπτει, ότι αν, για παράδειγμα, ως τομέας εκπαιδευτικών στόχων έχει επιλεγεί ο Γνωστικός, τότε ως προς τις πιθανές αδυναμίες εφαρμογής των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών, για την Προσχολική Εκπαίδευση, προτείνεται να επιλεγούν Διδακτικές Τεχνικές από την κατηγορία 'Εποπτικές' (για παράδειγμα, προβολή ταινίας με θέμα την ανακύκλωση) και όχι από την κατηγορία 'Γραπτές/Γλωσσικές', γιατί μπορεί να υπάρχουν αδυναμίες εφαρμογής που να σχετίζονται με την ηλικία των εκπαιδευόμενων, την απουσία σχεδιασμού/συντονισμού, την έλλειψη κατάρτισης και έλλειψη πόρων. Αντίστοιχα, για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αν επιλεγούν Διδακτικές Τεχνικές από τις κατηγορίες 'Γραπτές/Γλωσσικές' ή 'Εποπτικές', τότε πιθανώς να υπάρχουν αδυναμίες εφαρμογής λόγω έλλειψης πόρων (όπως η απουσία βίντεο προβολέα).



Εικόνα 3. Ανάδειξη των πιθανών αδυναμιών εφαρμογής των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών σε Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με στόχο την ευαισθητοποίηση μαθητών στην ανακύκλωση, μέσα από την οπτική των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ.

4.3. Διερεύνηση ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών στις απόψεις των φοιτητών για το αν επηρεάζει η όχι την αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών η συμμετοχή τους σε σχετικό μάθημα ΠΕ

Για τον έλεγχο της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των φοιτητών που παρακολούθησαν σχετικό μάθημα ΠΕ και αυτών που δεν παρακολούθησαν (Ερώτηση Α6) σε σχέση με τον βαθμό ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ (Ερωτήσεις C1-C8) και την πιθανή εμφάνιση αδυναμιών εφαρμογής (Ερωτήσεις D1-D8), χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney. Στον Πίνακα 5 δίνεται η παρατηρούμενη στάθμη σημαντικότητας ελέγχου Mann-Whitney (p-value) μόνο για τις ερωτήσεις στις οποίες παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αντίστοιχα.

Πίνακας 5. Διερεύνηση ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των φοιτητών που παρακολούθησαν σχετικό μάθημα ΠΕ και αυτών που δεν παρακολούθησαν, ως προς την αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών για προς τον βαθμό ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ και της εμφάνισης πιθανών αδυναμιών εφαρμογής

| Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των φοιτητών για τον βαθμό ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ | | | |
|--|----------------|---------------------|--------------|
| Προσχολική Εκπαίδευση | | | |
| Κατηγορία | Κωδικός | Στόχοι ΠΕ | p |
| Γραπτές | C1.1A | Ευαισθητοποίηση | 0,024 |
| Καλλιτεχνικές | C2.3A | Αλλαγή συμπεριφοράς | 0,015 |
| Καλλιτεχνικές | C2.4A | Ανάπτυξη δεξιοτήτων | 0,036 |
| Εποπτικές | C3.1A | Ευαισθητοποίηση | 0,008 |

| | | | |
|----------------|-------|---------------------|--------------|
| Εποπτικές | C3.2A | Γνώση | 0,046 |
| Εποπτικές | C3.4A | Ανάπτυξη δεξιοτήτων | 0,025 |
| Απομακρυσμένες | C6.4A | Ανάπτυξη δεξιοτήτων | 0,005 |
| Κατασκευές | C7.3A | Αλλαγή συμπεριφοράς | 0,032 |
| Παιχνίδια | C8.1A | Ευαισθητοποίηση | 0,019 |

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

| Κατηγορία | Κωδικός | Στόχοι ΠΕ | p |
|----------------|---------|---------------------|-------------|
| Γραπτές | C1.1B | Ευαισθητοποίηση | 0,01 |
| Εποπτικές | C3.1B | Ευαισθητοποίηση | 0,03 |
| Απομακρυσμένες | C6.4B | Ανάπτυξη δεξιοτήτων | 0,03 |
| Κατασκευές | C7.3B | Αλλαγή συμπεριφοράς | 0,04 |

Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των φοιτητών για την πιθανή εμφάνιση αδυναμιών εφαρμογής των διδακτικών τεχνικών

Προσχολική Εκπαίδευση

| Κατηγορία | Κωδικός | Στόχοι ΠΕ | p |
|-----------|---------|-----------|--------------|
| Γραπτές | C8.1A | Ηλικία | 0,005 |

p: η παρατηρούμενη στάθμη σημαντικότητας ελέγχου Mann-Whitney (p-value)

Από τον έλεγχο των στοιχείων του Πίνακα 6, σε όλες τις περιπτώσεις των ερωτήσεων αξιολόγησης που παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, η συμμετοχή σε σχετικό μάθημα λειτούργησε προς την κατεύθυνση της πιο θετικής αξιολόγησης των κατηγοριών των διδακτικών μεθόδων ως προς τον βαθμό ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ, ενώ στη μοναδική ερώτηση που παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με την πιθανή εμφάνιση αδυναμιών εφαρμογής (Κατηγορία: Γραπτές D1.1A - Αδυναμία Εφαρμογής: Ηλικία), η συμμετοχή σε σχετικό μάθημα έδωσε μικρότερο βαθμό εμφάνισης αδυναμίας εφαρμογής.

5. Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας (Πίνακες 3 και 4), σε σχέση με τον βαθμό ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ για την Προσχολική Εκπαίδευση στις οκτώ κατηγορίες διδακτικών τεχνικών, σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποιείται ο στόχος 'Συμμετοχή' και έπειτα η 'Ευαισθητοποίηση'. Αντίστοιχα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι στόχοι που ικανοποιούνται από όλες τις κατηγορίες διδακτικών τεχνικών είναι η 'Συμμετοχή' και 'Ευαισθητοποίηση' και έπειτα και έπειτα οι στόχοι 'Γνώση' και 'Συμπεριφορά'. Συγκριτικά οι στόχοι της ΠΕ, σύμφωνα με τη γνώμη των φοιτητών, ικανοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό στην Πρωτοβάθμια σε σχέση με την Προσχολική Εκπαίδευση. Από την πλευρά των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών για την Προσχολική Εκπαίδευση τον μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης στόχων ΠΕ παρουσιάζουν οι κατηγορίες «Καλλιτεχνικές Τεχνικές» και «Παιχνίδια». Αντίστοιχα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως προς τον μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευση, αναδεικνύονται οι 'Σχολικές Δραστηριότητες', οι 'Καλλιτεχνικές Τεχνικές', οι 'Εποπτικές Τεχνικές' και τα 'Παιχνίδια'.

Πίνακας 6. Δείκτες κεντρικής τάσης στις περιπτώσεις στις οποίες σημειώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φοιτητών που παρακολούθησαν σχετικό μάθημα ΠΕ και αυτών που δεν παρακολούθησαν

| Αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών ως προς τον βαθμό ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ ανάλογα με τη συμμετοχή ή όχι των φοιτητών σε σχετικό μάθημα | | | | | | | | |
|---|-------------------|------------------------------------|--------------------------------|------------|------|-----------------------------|------------|------|
| Ερωτήσεις | | | Μη συμμετοχή σε Σχετικό Μάθημα | | | Συμμετοχή σε Σχετικό Μάθημα | | |
| Κατηγορία Τεχνικών | Κωδικός Ερωτήσεων | Στόχοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης | M.O. | Δ.Τ. | T.A. | M.O. | Δ.Τ. | T.A. |
| Προσχολική Εκπαίδευση | | | | | | | | |
| Γραπτές | C1.1A | Εναισθητοποίηση | 2,5 | 2,0 | 1,3 | 2,8 | 3,0 | 1,2 |
| Καλλιτεχνικές | C2.3A | Αλλαγή συμπεριφοράς | 3,3 | 3,0 | 1,0 | 3,6 | 4,0 | 1,0 |
| Καλλιτεχνικές | C2.4A | Ανάπτυξη δεξιοτήτων | 3,7 | 4,0 | 1,0 | 3,9 | 4,0 | 1,0 |
| Εποπτικές | C3.1A | Εναισθητοποίηση | 3,5 | 4,0 | 1,2 | 3,9 | 4,0 | 1,0 |
| Εποπτικές | C3.2A | Γνώση | 3,4 | 3,0 | 1,0 | 3,6 | 4,0 | 1,0 |
| Εποπτικές | C3.4A | Ανάπτυξη δεξιοτήτων | 3,1 | 3,0 | 1,1 | 3,4 | 4,0 | 1,1 |
| Απομακρυσμένες | C6.4A | Ανάπτυξη δεξιοτήτων | 3,1 | 3,0 | 4,5 | 3,1 | 3,0 | 1,1 |
| Κατασκευές | C7.3A | Αλλαγή συμπεριφοράς | 3,2 | 3,0 | 1,0 | 3,5 | 4,0 | 1,0 |
| Παιχνίδια | C8.1A | Εναισθητοποίηση | 3,9 | 4,0 | 1,2 | 4,2 | 4,0 | 1,0 |
| Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση | | | | | | | | |
| Γραπτές | C1.1B | Εναισθητοποίηση | 3,0 | 3,0 | 1,1 | 3,3 | 3,0 | 1,2 |
| Εποπτικές | C3.1B | Εναισθητοποίηση | 3,8 | 4,0 | 1,0 | 4,1 | 4,0 | 0,9 |
| Απομακρυσμένες | C6.4B | Ανάπτυξη δεξιοτήτων | 3,1 | 3,0 | 1,2 | 3,4 | 3,0 | 1,1 |
| Κατασκευές | C7.3B | Αλλαγή συμπεριφοράς | 3,4 | 4,0 | 1,0 | 3,7 | 4,0 | 1,0 |
| Αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών ως προς την αδυναμία εφαρμογής ανάλογα με τη συμμετοχή ή όχι των φοιτητών σε σχετικό μάθημα | | | | | | | | |
| Ερωτήσεις | | | Μη συμμετοχή σε Σχετικό Μάθημα | | | Συμμετοχή σε Σχετικό Μάθημα | | |
| Κατηγορία Τεχνικών | Κωδικός Ερωτήσεων | Στόχοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης | M.O. | Δ.Τ. | T.A. | M.O. | Δ.Τ. | T.A. |
| Προσχολική Εκπαίδευση | | | | | | | | |
| Γραπτές | D1.1A | Ηλικία | 4,2 | 5,0 | 1,2 | 3,8 | 4,0 | 1,3 |

(M.O.: Μέσος όρος, ΔΤ: Διάμεση τιμή, T.A.: Τυπική απόκλιση)

Από τις οκτώ κατηγορίες διδακτικών τεχνικών, σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών, οι κατηγορίες 'Καλλιτεχνικές Τεχνικές' και 'Παιχνίδια', ικανοποιούν όλους τους στόχους της ΠΕ και για τις δύο βαθμίδες, Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ειδικότερα, για την περίπτωση της κατηγορίας 'Παιχνίδια', συγκεντρώνει τη μεγαλύτερη βαθμολογία για όλους τους στόχους της ΠΕ και για τις δύο βαθμίδες. Μπορεί, επομένως, να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι για τον σχεδιασμό προγραμμάτων ευαισθητοποίησης μαθητών σε θέματα ανακύκλωσης για την Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών, προτείνεται να συμμετέχουν απαραίτητα τεχνικές από τις κατηγορίες 'Καλλιτεχνικές Τεχνικές' και 'Παιχνίδια'.

Ως προς τις αδυναμίες εφαρμογής των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι περιορισμένες και για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης,

Προσχολική και Πρωτοβάθμια. Ως κυριότερη αδυναμία εφαρμογής αναδεικνύεται η έλλειψη πόρων/υποδομής και για τις δύο βαθμίδες και κυρίως για τις κατηγορίες ‘Γραπτές/Γλωσσολογικές’, ‘Εποπτικές’ και ‘Απομακρυσμένες’. Σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών, η κατηγορία μεθόδων με τις περισσότερες πιθανές αδυναμίες εφαρμογής είναι οι ‘Γραπτές/Γλωσσικές’ για την Προσχολική Εκπαίδευση, αναμενόμενο λόγω της μικρής ηλικίας των εκπαιδευόμενων. Για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η ‘Έλλειψη Πόρων/Υποδομών’ εμφανίζεται ως η μόνη πιθανή αδυναμία εφαρμογής. Οι κατηγορίες διδακτικών τεχνικών ‘Εκπαιδευτικές Επισκέψεις’, ‘Σχολικές Δραστηριότητες’, ‘Κατασκευές’ και ‘Παιχνίδια’ δεν εμφανίζουν, σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών, αδυναμίες εφαρμογής. Η ‘Έλλειψη Πόρων/Υποδομών’, που προέκυψε από την έρευνα ως η σημαντικότερη αδυναμία εφαρμογής των διδακτικών τεχνικών για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα ανακύκλωσης, μπορεί να αντιμετωπιστεί είτε ενισχύοντας τους διαθέσιμους πόρους/υποδομές των σχολικών συγκροτημάτων, είτε μέσω της αξιοποίησης των πόρων των πλησιέστερων Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ). Μέσω ενός ορθολογικού σχεδιασμού αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων για την ΠΕ, η ανάδειξη και ενίσχυση του ρόλου των ΚΠΕ θα μπορούσε να δώσει λύση σε τυχόν αδυναμίες εφαρμογής προγραμμάτων ΠΕ λόγω έλλειψης πόρων.

Από τη διερεύνηση του παράγοντα της συμμετοχής των φοιτητών σε σχετικό μάθημα στη διαφοροποίηση των απόψεων των φοιτητών ως προς την αξιολόγηση του βαθμού ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές και η συμμετοχή σε σχετικό μάθημα επιδρά προς την κατεύθυνση της πιο θετικής αξιολόγησης των κατηγοριών των διδακτικών μεθόδων και λιγότερο αρνητικής αξιολόγησης των αδυναμιών εφαρμογής. Η πιο θετική στάση στον βαθμό ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ μπορεί να ερμηνευτεί ως το αποτέλεσμα της απόκτησης γνώσεων και εμπειριών των φοιτητών από σχετικά μαθήματα ΠΕ σχετικά με τις εφαρμογές των διαφορετικών διδακτικών τεχνικών από κατηγορίες, ενδυναμώνοντας την άποψη τους για τον βαθμό ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ, αλλά και για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους με λιγότερες αδυναμίες.

Η εικόνα που διαμορφώνεται, με βάση την αξιολόγηση των απόψεων των φοιτητών, (Εικόνες 2, 3 και Πίνακες 3, 4) μπορεί να αποτελέσει μια πρώτη προσέγγιση και πρόταση του τρόπου επιλογής των διδακτικών τεχνικών από κατηγορίες ανάλογα με τους σκοπούς της ΠΕ και τους επιδιωκόμενους εκπαιδευτικούς στόχους.

6. Συζήτηση

Με την προσέγγιση της εργασίας αυτής επιχειρείται η ομαδοποίηση των διδακτικών τεχνικών για την ΠΕ σε οκτώ βασικές κατηγορίες και αξιολογείται ο βαθμός ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ και η πιθανή εμφάνιση αδυναμιών εφαρμογής τους, σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ (Εικόνα 2), διαμορφώνεται μια νέα

πρόταση επιλογής διδακτικών τεχνικών για την ΠΕ με στόχο την ευαισθητοποίηση μαθητών, από κατηγορίες με βάση τους στόχους της ΠΕ και τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί (Εικόνα 4).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι με την αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών, σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών, αναδεικνύεται ο διαφορετικός βαθμός στον οποίο ικανοποιείται κάθε στόχος της ΠΕ και οι πιθανές αδυναμίες εφαρμογής τεχνικών ανά κατηγορία. Με βάση την αποτύπωση αυτή μπορεί, στη συνέχεια, να γίνει συνδυασμένη επιλογή διδακτικών τεχνικών από διάφορες κατηγορίες με τρόπο ώστε να επιλέγονται κάθε φορά οι τεχνικές που ικανοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τους επιδιωκόμενους εκπαιδευτικούς στόχους.

| ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΑΠΟ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ | | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|---|
| Με βάση το βαθμό ικανοποίησης των σκοπών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τους τομείς εκπαιδευτικών στόχων | | | | | | |
| A. Προσχολική Εκπαίδευση | | | | | | |
| Σκοποί Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης | | | | | | |
| Τομείς Εκπαιδευτικών Στόχων | Ευαισθητοποίηση (Awareness) | Γνώση (Knowledge) | Συμπεριφορά (Behavior) | Δεξιότητες (Skills/Abilities) | Συμμετοχή (Participation) | |
| <small>ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ 1994</small> <small>1994</small> <small>2005</small> | Γνωστικός (Cognitive) | Εποπτικός (Visual Techniques) | Εποπτικός (Visual Techniques) | | Γραπτός/Γλωσσικός (Writing/Linguistic techniques) Εποπτικός (Visual Techniques) | |
| | Ευνοοθηματικός (Affective) | Εκπαιδευτικές Επισκέψεις (Field Trips) Παιχνίδια (Games/Simulations) | Παιχνίδια (Games/Simulations) | Παιχνίδια (Games/Simulations) | Παιχνίδια (Games/Simulations) | Εκπαιδευτικές Επισκέψεις (Field Trips) Παιχνίδια (Games/Simulations) |
| | Ψυχοκινητικός (Psychomotor) | Καλλιτεχνικός (Artistic Techniques/Theatrical) Κατσακουές (Crafts) | Καλλιτεχνικός (Artistic Techniques/Theatrical) | Καλλιτεχνικός (Artistic Techniques/Theatrical) | Καλλιτεχνικός (Artistic Techniques/Theatrical) Κατσακουές (Crafts) | Καλλιτεχνικός (Artistic Techniques/Theatrical) Κατσακουές (Crafts) |
| | Συμμετοχή και Δράση (Participation & Action) | Σχολικές δραστηριότητες (School Activities) | Σχολικές δραστηριότητες (School Activities) | | | Σχολικές δραστηριότητες (School Activities) |
| B. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση | | | | | | |
| Σκοποί Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης | | | | | | |
| Τομείς Εκπαιδευτικών Στόχων | Ευαισθητοποίηση (Awareness) | Γνώση (Knowledge) | Συμπεριφορά (Behavior) | Δεξιότητες (Skills/Abilities) | Συμμετοχή (Participation) | |
| <small>ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ 1994</small> <small>1994</small> <small>2005</small> | Γνωστικός (Cognitive) | Εποπτικός (Visual Techniques) | Γραπτός/Γλωσσικός (Writing/Linguistic techniques) Εποπτικός (Visual Techniques) | Εποπτικός (Visual Techniques) | Εποπτικός (Visual Techniques) | Γραπτός/Γλωσσικός (Writing/Linguistic techniques) Εποπτικός (Visual Techniques) |
| | Ευνοοθηματικός (Affective) | Εκπαιδευτικές Επισκέψεις (Field Trips) Παιχνίδια (Games/Simulations) | Εκπαιδευτικές Επισκέψεις (Field Trips) Παιχνίδια (Games/Simulations) | Εκπαιδευτικές Επισκέψεις (Field Trips) Παιχνίδια (Games/Simulations) | Παιχνίδια (Games/Simulations) | Εκπαιδευτικές Επισκέψεις (Field Trips) Παιχνίδια (Games/Simulations) |
| | Ψυχοκινητικός (Psychomotor) | Καλλιτεχνικός (Artistic Techniques/Theatrical) Κατσακουές (Crafts) Απομακρυσμένες (Remote/Web-based Techniques) | Καλλιτεχνικός (Artistic Techniques/Theatrical) Κατσακουές (Crafts) | Καλλιτεχνικός (Artistic Techniques/Theatrical) Κατσακουές (Crafts) | Καλλιτεχνικός (Artistic Techniques/Theatrical) Κατσακουές (Crafts) | Καλλιτεχνικός (Artistic Techniques/Theatrical) Κατσακουές (Crafts) Απομακρυσμένες (Remote/Web-based Techniques) |
| | Συμμετοχή και Δράση (Participation & Action) | Σχολικές δραστηριότητες (School Activities) | Σχολικές δραστηριότητες (School Activities) | Σχολικές δραστηριότητες (School Activities) | Σχολικές δραστηριότητες (School Activities) | Σχολικές δραστηριότητες (School Activities) |

Εικόνα 4. Πρόταση για την επιλογή διδακτικών τεχνικών με βάση τους επιδιωκόμενους εκπαιδευτικούς στόχους και τους στόχους της ΠΕ για την Προσχολική (A) και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (B), σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ.

Η σύνδεση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών με τους τομείς των εκπαιδευτικών στόχων, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της έρευνας διαμορφώνουν ένα πλαίσιο επιλογής τεχνικών που αναμένεται να συνεισφέρει στην επιλογή των κατάλληλων,

ανά περίπτωση, διδακτικών τεχνικών. Με τον τρόπο αυτόν η επιλογή των διδακτικών τεχνικών θα μπορούσε να γίνει με πιο αντικειμενικό τρόπο, ως προς τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των διαθέσιμων μεθόδων, ενώ, σε συνδυασμό με επιπρόσθετες έρευνες, μπορεί να συμβάλει στην προσπάθεια δημιουργίας ενός οδηγού για καλύτερο σχεδιασμό προγραμμάτων ΠΕ για την Προσχολική και Πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση των κατηγοριών των διδακτικών τεχνικών, με βάση με τις απόψεις των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ., αποτελεί μια πρώτη αποτύπωση του βαθμού ικανοποίησης των στόχων της ΠΕ ανά κατηγορία, αλλά και ανάδειξης των πιθανών αδυναμιών εφαρμογής τους για την επιλογή διδακτικών τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν στα σχέδια μαθημάτων ΠΕ. Περαιτέρω έρευνα πάνω στην αποτελεσματικότητα της επιλογής διδακτικών τεχνικών από κατηγορίες ή συνδυασμό τους και λαμβάνοντας υπόψη πρόσθετα στοιχεία από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, μπορούν να διαμορφώσουν μια πιο ολοκληρωμένη πρόταση για την επιλογή των διδακτικών τεχνικών στη φάση σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της ΠΕ με στόχο τη διαμόρφωση ορθής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς.

7. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αποτυπώσει τη γνώμη των φοιτητών των δύο τμημάτων της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. (ΤΕΠΑΕ και ΠΤΔΕ), ως μελλοντικών εκπαιδευτικών Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της στατιστικής επεξεργασίας ερωτηματολογίων, ως μια πρώτη προσέγγιση της εικόνας που έχουν οι φοιτητές για τις εφαρμοζόμενες μεθόδους ευαισθητοποίησης των μαθητών στην ανακύκλωση. Η αξιοποίηση της γνώμης των φοιτητών θα πρέπει ωστόσο να γίνει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο εκτίμησης της εικόνας που έχουν για τις κατηγορίες διδακτικών τεχνικών όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς και κυρίως οι ενεργοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν και την ευθύνη εφαρμογής/υλοποίησης των αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΠΕ με θέματα σχετικά με την ανακύκλωση.

Για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας σχετικά με την αξιολόγηση των φοιτητών θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα εξής κρίσιμα σημεία:

- (1) Οι φοιτητές δεν έχουν προσωπική εμπειρία από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού, αλλά έχουν την προσωπική εμπειρία από την ενδεχόμενη συμμετοχή τους, ως μαθητές, σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα ΠΕ, αλλά και λόγω συμμετοχής τους σε σχετικά μαθήματα ΠΕ σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο.
- (2) Όλοι οι φοιτητές, ανεξάρτητα από το Τμήμα στο οποίο ανήκουν, ερωτήθηκαν τόσο για την Προσχολική, όσο και για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- (3) Το δείγμα των ερωτηματολογίων προέρχεται μόνο από φοιτητές της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ.
- (4) Η λήψη των ερωτηματολογίων έγινε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να εξεταστεί, αν η επιλογή διδακτικών τεχνικών από κατηγορίες έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα για επιλεγμένους στόχους σε σύγκριση με τις απόψεις και την εκτίμηση των φοιτητών ή των εκπαιδευτικών, όπως έχουν αποτυπωθεί στα ερωτηματολόγια, ώστε να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την επιλογή επιλεγμένων διδακτικών τεχνικών από κατηγορίες. Περαιτέρω έρευνα, ώστε να ληφθούν υπόψη και οι απόψεις όλων των άλλων εμπλεκόμενων φορέων, και όχι μόνο των φοιτητών, μπορεί να διαμορφώσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τις κατηγορίες των διδακτικών τεχνικών, με στόχο την καλύτερη επιλογή τους ανάλογα με τις ανάγκες και τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. NY: Longman.
- Ballantyne, R. (1999). Teaching environmental concepts, attitudes and behavior through geography education: findings of an international survey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8(1), 40-55.
- Bloom B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co. Inc.
- Bloom, B.S., & Krathwohl, D.R. (1986). *Ταξινόμια διδακτικών στόχων, Τόμος Α', Γνωστικός Τομέας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Bloom, B.S., & Krathwohl, D.R. (1991). *Ταξινόμια διδακτικών στόχων, Τόμος Β', Συναισθηματικός Τομέας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Bonwell, C.C. (2012). A disciplinary approach for teaching critical thinking. *The National Teaching & Learning Forum*, 21 (2), 1-7.
- Bonwell, C.C. & Eison, J.A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University.
- Braus, J.A., & Wood, D. (1990). *Environmental Education in the Schools: Creating a Program that Works!* Manual M0044, Peace Corps, Information Collection & Exchange, K Street, N.W., 8th Floor, Washington, DC 20526. Ανακτήθηκε 20.03.2017, από http://files.peacecorps.gov/multimedia/pdf/library/M0044_Environmental_Education_in_the_Schools.pdf.
- Broclawik, K., Malak-Minkiewicz, B., Simlat, M., Zahorska-Bugaj, M., & Zuchowska-Czartosz, E. (1994). *Auxiliary Materials*, The Mershon Center. Ανακτήθηκε 20.03.2017, από: <http://www.civnet.org/resoures/teach/lessplan/syllabs2.htm>.

- Bruner, J. (2001). Globalization, education and the technological revolution. *Prospects: quarterly review of comparative education*, 31(2), 131-148.
- Carlson, K.S. (2003). *Small-group Work: Common Pitfalls*. Ανακτήθηκε 20.03.2017, από <http://www.cdtl.nus.edu.sg/success/sl41.htm>.
- Chelliah, T. (1985). *Approach to Teaching Environmental Education in Schools*. Paper presented at Workshop on Consumers and the Environment for Secondary School Teachers, Kuala Lumpur, Malaysia.
- Chi-chung Ko, A., & Chi-kin Lee, J. (2003). Teachers Perceptions of Teaching Environmental Issues Within the Science Curriculum: A HongKong Perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 12(3), 187-204.
- Christudason, A. (2003). *The Debate as a Learning Tool*. Retrieved 14.02.2017, from <http://www.cdtl.nus.edu.sg/success/sl11.htm>.
- Coakes, S., & Steed, L. (1999). *SPSS Analysis without Anguish*. Singapore: John Willey & Sons.
- Cutter-Mackenzie, A., & Smith, R. (2001). Gauging Primary School Teachers' Environmental Literacy: An Issue of "Priority". *Asia Pacific Education Review*, 2(2), 45-60.
- Dave, R. (1970). *Developing and Writing Behavioral Objectives*. Tucson AZ: Educational Innovators Press.
- Dempsey, J., Rasmussen, K., & Lucassen, B. (1996). *Instructional Applications of Computer Games*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New York, April 8-12, 1996. Retrieved 14.02.2017, from http://www.coulthard.com/library/Files/dempsey_1996_instructionalapplicationsofcomputergames.pdf.
- Depover, C., Karsenti, T. & Κόμης, Β. (2010). *Διδασκαλία με χρήση της τεχνολογίας: Προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων, Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Engleson, D.C., & Yockers, D.H. (1994). *A guide to curriculum planning in environmental education*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction. [ED 380 306].
- Fien, J., & Corcoran, P.B. (1996). Learning for a sustainable environment: professional development and teachers' education in environmental education in the Asia-Pacific Region. *Environmental Education Research*, 2(2), 227- 236.
- Fragoulis, I., & Diamanataki, E. (2012). The importance of feedback in relation to doing Practical Teaching Exercises. Opinions postgraduate student School of Pedagogical and Technological Education Heraklio of Crete. *International Education Studies*, 5, 219-228.
- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project, μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.

- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hair, J.F., Jr., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1995). *Multivariate Data Analysis*, 3rd ed. Macmillan Publishing Company, New York.
- Harrow, A. (1972). *A taxonomy of the Psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives*. New York: David McKay Co.
- Hines, J. (1987). Analysis and Synthesis of Research on Responsible Environmental Behavior: A Meta-Analysis. *The Journal of Environmental Education*, 18(2), 1-8.
- Hungerford, H., Volk T., & Ramsey, J. (1994). *A prototype environmental education curriculum for the middle school*. UNESCO-UNEP IEEP, EE Series No 29.
- Hungerford, H., Volk, T., & Ramsey, M.J. (1989). *A Prototype Environmental Curriculum*. Environmental Education Series, UNESCO-UNEP International Environmental Education Programme, No 29, Paris.
- Hungerford, H.R., & Volk, T.L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.
- Hungerford, H. (1998). The general teaching model (GTM). In H. Hungerford, W. Bluhum, T. Volk, & J. Ramsey (Eds.), *Essential Readings in Environmental Education* (pp. 355-375). Illinois: Stipes Publishing L.L.C.
- Hungerford, H.R., & Peyton, R.B. (1994). *Procedures for Developing an Environmental Education Curriculum: A Discussion Guide for UNESCO*. Training Seminars on Environmental Education", UNESCO-UNEP IEEP, EE Series 22.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). *Models of Teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kahn, B.H. (2000). A Framework for Web-Based Learning. In B.H. Khan (ed.) *Web-Based Training*. ISBN 0-87778-303-9.
- Kearsley, G. (2000). *Online Education: Learning and Teaching in Cyberspace*. Belmont, CA: Wadsworth. ISBN: 0-5345-0689-5.
- Kostova, Z., & Atasoy, E. (2008). Methods of successful learning in Environmental Education. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(1), 49-78. ISSN: 1304-9496. Ανακτήθηκε 20.03.2017, από http://eku.comu.edu.tr/index/4/1/zkostova_eatasoy.pdf.
- Lahiry, D., Sinha, S., Gill, J.S., Mallik, U., Mishra, A.K. (1998). *Environmental Education: A process for preservice teacher training curriculum development*. UNESCO-UNEP IEEP, EE Series No 26, 1988. Ανακτήθηκε 20.03.2017, από <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000822/082271eb.pdf>.
- Lee, J. C-K. (2000). Teacher receptivity to curriculum change in the implementation stage: the case of environmental education in Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 95-115.
- Lindhe, V. (1999). *Greening Education, Prospects and Conditions in Tanzania*. Doctoral Thesis, Uppsala University.

- Lionarakis, A. (1998). Polymorphic Education: A Pedagogical framework for open and distance learning. In A. Szucs & A. Wagner, *Universities in a Digital Era – Transformation, Innovation and Tradition – Roles and Perspectives of Open and Distance Learning* (pp. 499-505). European Distance Education Network, University of Bologna.
- Mager, R.F. (1985). *Διδακτικοί Στόχοι και Διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Maravić, M., Stanko C., & Ivković, S. (2014). Level of Environmental Awareness of Students in Republic of Serbia. *World Journal of Education*, 4(3), 13-19.
- Marcinkowski, T., Volk T., & Hungerford, H. (1994). *An Environmental Education Approach to the training of middle level teachers: A prototype programme*. UNESCO-UNEP IEEP, EE Series No 30.
- Marcinkowski, T. (1993). Assessment in environmental education. In R. Wilke (Ed.) *Environmental Education Teacher Resource Handbook* (pp. 143-197). Millwood, NY: Kraus International Publications.
- Matarasso, M., & Dung, N.V. (2002). Environmental Education: A Training Guide for Practitioners. WWF Indochina Programme. Labour Publishing House, Hanoi, Vietnam. pp.50-52.
- Meckley, A. (2002). *Observing children's play: Mindful methods*. Paper presented at the meeting of the International Toy Research Association, London. Mehta C., Patel R. (1996). SPSS Exact test 7.0 for Windows, SPSS Inc. Chicago.
- Mehta, C., & Patel R. (1996). *SPSS Exact test 7.0 for Windows*. Chicago: SPSS Inc.
- Meredith, J., Cantrell, D., Conner, M., Evener, B., Hunn, D., & Spector, D. (2000). Best practices for environmental education, A project of Ohio EE 2000: A strategic plan for environmental education in Ohio, Office of Environmental Education, Ohio Protection Agency, Ohio.
- Mitchell-Barrett, R. (2010). *An analysis of the Storyline method in primary school; its theoretical underpinnings and its impact on pupils' intrinsic motivation*. Doctoral thesis, Durham University. Retrieved 20.03.2017, from: <http://etheses.dur.ac.uk/487/>.
- Newby, J.T., Stepich, A.D., Lehman, D.J., & Russel, D.J. (2009). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Nieszporek, K., & Grodzinska-Jurczak, M. (2011). e-Learning as a method of Environmental Education on Polish Schools. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences* (WAJES), ISSN 1308 – 8971. pp.175-180.
- Novak, J.D., & Cañas, A. J. (2006). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them* (Technical Report No. IHMC CmapTools 2006-01). Pensacola, FL: Institute for Human and Machine Cognition.
- Noye, D., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Okwelle, P.C. (2013). Appraisal of Theoretical Models of Psychomotor Skills and Applications to Technical Vocational Education and Training (TVET) System in Nigeria, *Journal of Research and Development* Vol. 1, No.6, 2013.
- Oprea, C.L. (2009). *Strategii didactice interactive*. București: EDP.

- Orlich, C., Harder, R., Callahan, R., Trevisian, M., & Brown, A. (2004). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. (7th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Orlich, D.C., Harder, R.J., & Callahan, R.C., (2007). *Teaching Strategies. A Guide to effective Instruction*, Houghton Mifflin Company.
- Papadimitriou, V. (2003). Problem solving in Environmental Education. In *Proceedings of "Environmental Education: the Mediterranean Perspective", Workshop on Environmental Education*, pp. 97-100. Athens: MIO-ECSDE.
- Petruța, G.P. (2010). Methodological aspects of the use of interactive methods within the seminar activities. *Agronomy Series*, 53(2), 370-373.
- Petruța, G.P. (2013). Teacher's opinion on the use of interactive methods/techniques in lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 649-653.
- Piaget J. (2015). *Structuralism, Psychology Revivals*. New York: Psychology Press. [Originally published in French as "Le Structuralism" by Presses Universitaires de France, 1968.]
- Platsidou, M. (2010). The implementation of feedback in teaching. *Inspection of Educational issues*, 16, 101-113. Athens: Pedagogical Institute (In Greek).
- Pulkkinen, K. (2006). Teacher thinking and practice in Environmental Education: Finnish North Carelian Primary School Teachers as Environmental Educators. In S. Tani, (ed.). *Sustainable Development through Education*, pp. 143 – 154. Proceedings of the International Conference on Environmental Education, Helsinki, 14 June 2005.
- Roblyer, M.D. (2008). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Διδασκαλία*. Αθήνα: ΙΩΝ, ΕΛΛΗΝ.
- Schneider, K.D. (2006). *Instructional Design Models and Methods, Online Learning in Diplomacy Workshop*. Geneva: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève.
- Scoullou, M.J., & Malotidi, V. (2004) *Handbook on methods used in Environmental Education and education for sustainable development*. Athens: MIO-ECSDE.
- Simmons, B. (2000). Excellence in Environmental Education – Guidelines for learning (K-12): Introduction. In *The National Project for Excellence in Environmental Education*, NAAEE. Retrieved 20.03.2017, from <http://naaee.org/npeee/npeee.html>.
- Simpson, E. (1972). *The classification of educational objectives in the Psychomotor domain*, Vol. 3. Washington DC: Gryphon House.
- Stevenson, R.B. (2007). Schooling and environmental/sustainability education: from discourses of policy and practice to discourses of professional learning. *Environmental Education Research*, 13(2), 265-283.
- Tbilisi (1977). Intergovernmental Conference on Environmental Education, organized by Unesco in co-operation with UNEP Tbilisi (USSR), 74 - 26 October 1977. Retrieved 20.03.2017, from http://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf.
- Tilbury, D. (1992). Environmental education within pre-service teacher education: The priority of priorities. *International Journal of Environmental Education and Information*, 11(4), 267-280.

- Titley, G. (Ed.) (2002). *T-Kit on training Essentials*. Council of Europe and the European Commission. Retrieved 14.02.2017, from: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-6-training-essentials?inheritRedirect=true>
- Tomlins, B., & Froud, K. (1994). *Environmental Education: Teaching Approaches and Students Attitudes: A briefing paper*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- UNECE (2005). *Strategy for Education for Sustainable Development*. (CEP/AC.13/2005/3/Rev.1), adopted in Vilnius, March 2005. Retrieved 20.03.2017, from <https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf>.
- UNESCO (1976). The Belgrade Charter. *UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter, Connect*, 1(2), 1976. Retrieved 20.03.2017 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001533/153391eb.pdf>.
- UNESCO (1992). *United Nations Conference on Environment and Development: Agenda 21*. Switzerland: UNESCO.
- UNESCO-UNEP (1985). *A Problem-Solving Approach to Environmental Education*. IEEP, EE Series 22.
- UNESCO-UNEP (1990). Environmentally Educated teachers the priority of priorities? *Connect*, XV (1), 1 – 3. UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter.
- Uzin, F.V., & Keles, O. (2012). The effects of nature education project on the environmental awareness and behavior. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2912-2916. Retrieved 20.03.2017, from <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.588>.
- Versilin, N.M., & Korsunskaya, V.M. (1983). *General Methods of Biology Teaching*. M., Prosvesthenie, 4th edition.
- Way, J., & Webb, C. (2007). Innovation with e-Learning in Australian Primary Schools. *International Journal of Technology Knowledge and Society*, 3(5), 105–116.
- Yamauchi, L.A., Im, S., & Schonleber, N. (2009). Effective Instruction in Culturally Diverse Early Childhood Settings: Using the CREDE Standards for Effective Pedagogy with Young Children, Annual Meeting of the American Educational Research Association in San Diego, CA, University of Hawaii.
- Βάος, Α., Μάρκου, Α. & Παρινός, Κ. (2011). Οπτικές τέχνες και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση. Πρακτικά 4ου Περιβαλλοντικού Συνεδρίου Μακεδονίας. Ανακτήθηκε 20.03.2017, από http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Synedrio_PSM/baos.pdf.
- Βερτσέτης, Α. (1999). *Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2003). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές, φιλοσοφία, μεθοδολογία, παιχνίδια και ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννούλης, Ν. (1993). *Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Γκασούκα, Μ. (2008). Οικοφемινισμός και γυναικεία Πραγματικότητα: Όψεις των σχέσεων των γυναικών με τη φύση. Στο Μ. Καΐλα, Ε., Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γρηγοριάδου, Μ., Γουλή, Ε. & Γόγολου, Α. (2009). Θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής: βασικές έννοιες, σχεδιασμός και οργάνωση διδασκαλίας, εκπαιδευτική αξιολόγηση. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Γόγολου, Ε. Γουλή, Κ. Γλέζου, Γ. Τσαγκάνου, Ε. Κανίδης, Δ. Δουκάκης, Σ. Φράγκου, Η. Βεργίνης (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και εργαλεία για τη διδασκαλία της πληροφορικής* (σσ. 15-74). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δημητρίου, Α. & Ζαχαριάδου, Ε. (2005). Εκπαιδευτικοί και περιβαλλοντική εκπαίδευση: το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της Α/βάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Έβρου. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σσ. 125-134. Ανακτήθηκε 20.03.2017, από <http://www.srcosmos.gr/srcosmos/showpub.aspx?aa=7908>.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Δημητρίου, Α., Ξανθάκου, Γ. & Αναστασάτος, Ν. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ερευνητικά Δεδομένα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (1999). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Ξάνθη: Σπανίδης.
- Καλαμπαλίκη, Θ. (2008). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο μέσα από την αξιοποίηση παραμυθιών*. Εισήγηση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Βόλος, 23 - 25 Ιουνίου 2006.
- Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιομαθητική Μάθηση στο Σχολείο*. Ξυλόκαστρο: 3^η Έκδοση (Αυτοέκδοση).
- Κανίδης, Ε. (2005). Η Τεχνική Διδασκαλίας 'Παιχνίδι Ρόλων' και η εφαρμογή της στη διδασκαλία του αλγορίθμου ταξινόμησης των στοιχείων ενός πίνακα. *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου "Διδακτική της Πληροφορικής"*, Κόρινθος, 2005.
- Κασσωτάκης, Μ.Ι. (1981). *Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα. Μεθοδολογία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσακιώρη, Μ., Φλογαΐτη, Ε. & Παπαδημητρίου, Β. (2008). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα - Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ)*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων-Υγροτόπων.
- Καψάλης, Α. & Νημά, Ε. (2008). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κόκκος, Α. (1999). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Δ. Βαϊκούση & συν. (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι - Ομάδα εκπαιδευομένων*, τόμος Δ, 13-86. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. & Κουτρούμπα, Κ. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων - Εκπαιδευτικό υλικό* (1η διδακτική ενότητα). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - ΙΔΕΚΕ.

- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης. Στο *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*, Τόμος 1. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Κόκκοτας, Π. (2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κόκκοτας, Π. (2004). *Περίληπτικές σημειώσεις για τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών* (Διδακτικές σημειώσεις για την επιμόρφωση δασκάλων στο 3^ο ΠΕΚ Αθήνας). Αθήνα: 3ο ΠΕΚ.
- Κόκκοτας, Π. & Βλάχος, Ι. (2000). *Ο ρόλος του πειράματος στην επιστήμη, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Διδακτικές προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κούσουλας, Γ. (2008). *Προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Ομάδα Περιβάλλοντος www.ekke.gr/estia. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών - Ινστιτούτο Αστικής και Αγροτικής Κοινωνιολογίας.
- Κούσουλας, Γ. (2000). Μικρός περίπλους στην ιστορία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *Φυσικός Κόσμος, 1*. Ανακτήθηκε 20.03.2017, από <http://www.ekke.gr/estia/Cooper/E.E.F.P.E.htm>.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τόμοι I & II (Θεωρία Διδασκαλίας & Στρατηγικές Διδασκαλίας)*. Αθήνα: Γ. Δαρδανός - Κ. Δαρδανός ΟΕ.
- Μαυρίκης, Γ. (2007). *Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης II. Στο Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Μπέλλου, Ι. (2011). *Διδακτικές Τεχνικές*. (Διαθέσιμο στη διαδικτυακή διεύθυνση: <http://edu19-20.cti.gr/>). <http://users.sch.gr/ibellou/articles/TeachingStrategies.pdf>).
- Ξεκαλάκη, Ε. (1995). *Τεχνικές Δειγματοληψίας*. Αθήνα: Προσωπική Έκδοση.
- Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (1999). *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 42. Ανακτήθηκε 20.03.2017, από http://www.peakpemagazine.gr/sites/default/files/issues/pdf/peakpet_42.pdf.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2016). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Ανακτήθηκε 20.03.2017, από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Περδικάρης, Α. (2013). *Σύγχρονες Μέθοδοι και Τεχνικές Διδασκαλίας*. Εκδόσεις: Σ.Σ.Ι.Ν.
- Πυργιωτάκης, Γ. & Westphalen, K. (1988). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: Εισαγωγή στη Μεταρρύθμιση του Curriculum* (Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη).

- Ράγκου, Π. (2004). *Η συστημική προσέγγιση και η μοντελοποίηση - προσομοίωση: κριτική ανάλυση της διδακτικής τους αξίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή (Πανεπιστήμιο)
- Σκούλλος, Μ., Αλάμπη Α., Κουρούτος Β., Μαλωτίδη Β., Μαντζάρα Μ. & Ψαλλιδάς Β. (2008). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη σε Προστατευόμενες Περιοχές*: Επιμορφωτικό υλικό. Αθήνα: Εκδόσεις ΜΙΟ-ECSDE.
- Σταμάτης, Π., Παζαρόπουλος Σ., Μάστορης, Μ. & Θεοδοσιάδου, Π. (2010). *Διδακτικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές μέθοδοι στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*. Ανακτήθηκε 20.03.2017, από http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Didaktikes_Proseggiseis.pdf.
- Σχίζα, Κ. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: μια Εκπαίδευση για την Πραγματικότητα, για τον κόσμο που μοιραζόμαστε με τους άλλους ανθρώπους. Περιβαλλοντική Αγωγή, 5*, 11-17.
- Σωτηράκου, Μ. (2005). *Περιβαλλοντικές δράσεις για τη δεκαετία 2005-2014. Εκπαίδευση για την Αειφορία*. Ανακτήθηκε 20.03.2017, από http://www.medies.net/staticpages/Conf1105/Sotirakou_Greece.pdf.
- Ταμουτσέλη, Κ. (2003). *Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Σύντομος Οδηγός για την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Γραφείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Δ. Θεσσαλονίκης.
- Τριλιανός, Α. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, Τόμοι Α' και Β'*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Επικοινωνία, μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016). *Έγκριση προγραμμάτων και δράσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Σχεδιασμός και υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων* (Αρ.Πρωτ.Φ.12/383/29202/Δ14/19-02-2016/ΥΠΠΕΘ).
- Φλογαΐτη, Ε. (1995). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: WWF Ελλάς - Ίδρυμα Μποδοσάκη.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαρίσης, Κ. & Κιόχος, Π. (1997). *Θεωρία Δειγματοληψίας και Εφαρμογές*. Αθήνα: INTERBOOKS.
- Χατζηθεοχάρους, Π. (2010). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαιδευτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών των ΣΔΕ σε συνεργασία με Νικολοπούλου, Β., Γιοβάννη, Ε.* Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. - ΓΓΔΒΜ – ΙΔΕΚΕ.
- Χατζής, Τ. Γ. (2006). *Ηλεκτρονικό Παιχνίδι: Κοινωνικοποίηση και Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ψαλλιδάς, Β. (1999). *Βασικά κείμενα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η Διακήρυξη της Τιφλίδας*. Αθήνα: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., Ελληνική Εταιρεία για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς.

Βιοεπιστήμη και Βιοηθική υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του P. Jarvis και η προσωπο-κεντρική θεωρία του C. Rogers για την εκπαίδευση του Βιοεπιστήμονα ως «προσώπου»

Bioscience and Bioethics highlighted by Adult Education's socio-cultural approach of P. Jarvis and person-centered theory of C. Rogers for the education of the Bioscientist as a "person"

Κατερίνα Κεδράκα, *Επίκουρος Καθηγήτρια ΔΠΘ, kkedraka@mbg.duth.gr*

Γεωργία Ρωτίδη, *Φιλολόγος, Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, georot@otenet.gr*

Katerina Kedraka, *Assistant Professor, Democritus University of Thrace, kkedraka@mbg.duth.gr*

Georgia Rotidi, *PhD in Adult Education, Post Doc researcher, georot@otenet.gr*

Abstract: Current developments in the field of Biosciences and Biotechnology claim not only Bioscientist's expertise but also the development of critical thinking, in order to make ethical justifications and take appropriate action with respect to complicated bioethical dilemmas. Bioethics' literature raises issues regarding the need of interdisciplinary approaches and the contribution of pure and applied sciences, in order human beings to be approached by the Bioscientist as fully respectful, rational, social and moral "persons". This article attempts to take advantage of P. Jarvis' socio-cultural and C. Rogers' person-centered theory of adult teaching and learning, as a theoretical frame for the education of the Bioscientist/adult learner. Firstly presents, analyzes and discusses both thinkers' views with regard to how the Bioscientist must be understood as a "person". Then indicates the processes under which a solid person-centered "bio-scientific ethos" can be theoretically strengthened and developed through an educational practice which gives absolute and actual respect for the human being, as "producer", "administrator" and recipient of scientific knowledge, considering at the same time, the current socio-political and cultural requirements and/or commitments, so as to approach them critically, based on a rational and yet humanitarian orientation.

Key-words: Adult Education, Biosciences, Bioethics, "person".

Περίληψη: Σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο των Βιοεπιστημών και της Βιοτεχνολογίας απαιτούν από το Βιοεπιστήμονα, όχι μόνο την άρτια επιστημονική και τεχνική του κατάρτιση αλλά και την ικανότητα να σκέπτεται κριτικά, να αποφασίζει και να δρα αναφορικά με τα περίπλοκα βιοηθικά διλήμματα που ανακύπτουν. Στο προσκήνιο του θεωρητικού στοχασμού περί Βιοηθικής, εγείρονται ζητήματα που άπτονται του διεπιστημονικού της χαρακτήρα και της συμβολής στην προβληματική της, των θεωρητικών και εφαρμοσμένων επιστημών, ώστε να προσεγγίζεται ο άνθρωπος ως «πρόσωπο», άξιο σεβασμού καθαυτό και ως ορθολογικό, κοινωνικό και ηθικό όν. Το παρόν άρθρο επιχειρεί να αξιοποιήσει την κοινωνικο-πολιτισμική και την προσωποκεντρική θεωρία των P. Jarvis και C. Rogers αντίστοιχα, για τη διδασκαλία και τη μάθηση των ενηλίκων, ως θεωρητικό πλαίσιο για την εκπαίδευση του Βιοεπιστήμονα. Πρώτα παρουσιάζει, αναλύει και συζητά τις απόψεις των δύο στοχαστών σχετικά με το πώς νοείται ο Βιοεπιστήμονας ως «πρόσωπο». Στη συνέχεια, αναφέρεται διεξοδικά στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ενισχυθεί θεωρητικά και να διαμορφωθεί σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής ένα στέρεο προσωπο-κεντρικό «Βιοεπιστημονικό ήθος», που να αποδίδει απόλυτη προτεραιότητα και έμπρακτο σεβασμό στον άνθρωπο, ως παραγωγό, ως διαχειριστή και ως αποδέκτη της επιστημονικής γνώσης, χωρίς όμως και να αγνοεί τις τρέχουσες κοινωνικο-πολιτικές και πολιτισμικές επιταγές ή δεσμεύσεις, αλλά να τις διαχειρίζεται κριτικά, στη βάση ενός ορθολογικού και συνάμα ανθρωπιστικού προσανατολισμού.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Βιοεπιστήμες, Βιοηθική, «πρόσωπο».

Εισαγωγή

Στην εποχή που διανύουμε τα διλήμματα τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει ένας Βιοεπιστήμονας είναι περισσότερα και πιο περίπλοκα, καθώς οι εξελίξεις της μοριακής βιολογίας και της γενετικής μηχανικής είναι καταγιστικές. Αντικείμενο της Βιοηθικής είναι η συστηματική προσέγγιση των πολύπλοκων ηθικών διλημάτων που προκύπτουν από την ένταξη των νέων επιτευγμάτων των Βιοεπιστημών στην κοινωνία και τη βιοτεχνολογία (Τσινόρεμα & Λούης, 2013). Η λήψη αποφάσεων και οι ενέργειες που επιλέγονται κάθε φορά, απαιτούν όχι μόνο την άρτια επιστημονική και τεχνική κατάρτιση των επιστημόνων αλλά και κριτική σκέψη, ψυχική ευαισθησία, ενημέρωση για τα επίκαιρα ηθικά ζητήματα και τη βαθιά κατανόηση της ανθρώπινης φύσης (Κατσιμίγκας & Βασιλοπούλου, 2010). Η Βιοηθική, λοιπόν, προσεγγίζεται ως ένα σύνολο αρχών και αξιών που χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό και την επίλυση των σχετικών με αυτήν ζητημάτων, υπό την επιρροή κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών επιλογών και καλείται να διαμορφώσει τη βάση μιας νέας κοινωνικο-πολιτικής αντιμετώπισής τους, υπό την οπτική μιας πιο ανθρωπιστικής προσέγγισης (Ζάννη, 2012).

Ο χώρος της Εκπαίδευσης επίσης, προσεγγίζει και προσεγγίζεται από την φιλοσοφία και την πρακτική της Βιοηθικής, ειδικά στην εποχή μας (Τάκα, 2015). Ωστόσο, ενώ καταγράφεται ένα διαρκώς αναπτυσσόμενο ενδιαφέρον για τα βιοηθικά ζητήματα –όπως αποτυπώνεται

στην οργάνωση συνεδρίων, σεμιναρίων, μεταπτυχιακών προγραμμάτων, αλλά και επιτροπών δεοντολογίας σε πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα της χώρας μας- εκείνο που φαίνεται να λείπει είναι ένα βήμα διαλόγου και προβληματισμού αποκλειστικά για τη Βιοηθική και τη σχέση Επιστήμης και Κοινωνίας, ώστε η Βιοηθική να αποτελέσει αντικείμενο για συστηματική έρευνα και διδασκαλία (πηγή: <http://www.bioethics.gr/index.php/2014-07-01-09-18-15>). Ο στόχος είναι αξίες όπως αυτές της *αυτονομίας*, της *δημοκρατίας*, του *ενεργού πολίτη*, του *σεβασμού* και της *κριτικής σκέψης*, που με έμφαση τονίζονται για την προσέγγιση βιοηθικών ζητημάτων (Τσινόρεμα & Λούης, 2013), να μην αποτελούν μέρος μιας κενής περιεχομένου ρητορικής των Αναλυτικών Προγραμμάτων διδασκαλίας των Βιοεπιστημών, ακόμα και στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Χριστοφοράτου, 2014), αλλά να αποτελέσουν αφετηρία ουσιαστικού προβληματισμού, μάθησης και διδασκαλίας κυρίως στο επίπεδο των πανεπιστημιακών σπουδών. Σε έρευνα των Κεδράκα και Κουρκουτά (2016) στο Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης η διδασκαλία της Βιοηθικής (η οποία υλοποιήθηκε με βάση τη Μετασηματιζούσα Θεωρία του J. Mezirow και χρησιμοποιήθηκαν ενεργητικές και αναστοχαστικές τεχνικές μάθησης), εκτιμήθηκε από τους συμμετέχοντες φοιτητές ως εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και επιτυχημένη, αλλά είναι φανερό πως απαιτείται περαιτέρω έρευνα γύρω από την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών κατά την εκπαίδευση Βιοεπιστημόνων σε θέματα Βιοηθικής, ώστε οι νέοι επιστήμονες να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν κριτικά τις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις και προκλήσεις που πηγάζουν από αυτές.

Η Βιοηθική καλείται να φέρει τον επιστήμονα ενώπιον των ευθυνών του και δείχνει τί το πολύ ανθρώπινο διακυβεύεται με τις παρεμβάσεις του. Επεμβαίνει μόνο, όταν τα επιτεύγματα της Βιοεπιστήμης και της Βιοτεχνολογίας απειλούν την ακεραιότητα και την αξιοπρέπεια του ανθρώπου ή όταν παραβιάζονται θεμελιώδη δικαιώματα, για να υποδείξει τις ασφαλιστικές δικλίδες που θα διασφαλίσουν τον σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της αυτονομίας και της αξιοκρατικής συμβίωσης (Δραγώνα-Μονάχου, 2002), υψώνοντας ως ανάχωμα, σε τυχόν αλαζονικά και αστόχαστα οράματα της γενετικής μηχανικής, της «ανθρωπογονίας» και της «ανθρωποτεχνικής», την αρχή της ευθύνης (Jonas, 1979). Το “The Patient as Person: Explorations in Medical Ethics”, του Paul Ramsey (Mcharg, 1973), το οποίο θεωρήθηκε το βιβλίο που θεμελίωσε τη Βιοηθική, έθεσε ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '70 στο επίκεντρο της συζήτησης των βιοηθικών διλημμάτων, τον άνθρωπο ως «πρόσωπο». Αυτή η συζήτηση για τον προσδιορισμό των εννοιών «πρόσωπο» και «ηθικό πρόσωπο», όπως και για το ρόλο του, είναι σημαντική, ειδικά όταν έχει κανείς να αναλογιστεί θέματα όπως η άμβλωση, η ευθανασία, η τεχνητή διατήρηση στη ζωή κ.α. (Παπαδοπούλου, 2015). Επίκαιροι θεωρητικοί προβληματισμοί στην Ελλάδα, συγκλίνοντας στον διεπιστημονικό χαρακτήρα της Βιοηθικής και στη συμβολή στην προβληματική της, των εκπροσώπων όλων σχεδόν των θεωρητικών και θετικών επιστημών, προσεγγίζουν επίσης, τον άνθρωπο ως «πρόσωπο», άξιο σεβασμού ως ορθολογικό, κοινωνικό και ηθικό όν, και κατά συνέπεια, ως φορέα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων (Δραγώνα-Μονάχου, 2015). «Ένα πρόσωπο είναι ένα ον που έχει συνείδηση του εαυτού του, σκέπτεται ορθολογικά, είναι ελεύθερο να επιλέγει και είναι

προικισμένο με ηθική αίσθηση», τονίζεται από τους θεωρητικούς της Βιοηθικής Engelhardt & Litis (2001: 641).

Αν και πολύσημη η έννοια του «προσώπου», το γεγονός δεν αίρει ότι, στο πλαίσιο τουλάχιστον της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας και αισθητικής, προσεγγίζεται ως ον μοναδικό και ανεπανάληπτο (Βουλιγέα & Σιταρά, 2015). Η εγκατάλειψη αυτής της φιλοσοφικής παράδοσης εγείρει στις μέρες μας την ανάγκη για μια νέα «ηθική του προσώπου» σε επικοινωνία με άλλα πρόσωπα, εφόσον θέτει τις προϋποθέσεις για μια γόνιμη συζήτηση των προβλημάτων που δημιουργούν οι σύγχρονες ιατρικές και βιοτεχνολογικές εξελίξεις (Καλοκαιρινού, 2015). Τα ερωτήματα που ανακύπτουν προσεγγίζονται πλέον από τη σκοπιά της αξίας του «προσώπου», των ελευθεριών και δικαιωμάτων που συνδέουμε με την ανθρώπινη προσωπικότητα (Τσινόρεμα, 2015). Τέλος, η Οικουμενική Διακήρυξη της Unesco για τη Βιοηθική και τα ανθρώπινα δικαιώματα του 2005, εδράζεται στο σκεπτικό ότι η ταυτότητα του προσώπου έχει βιολογικές, ψυχολογικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και πνευματικές διαστάσεις, ενώ θέτει ως στόχο της, την καλλιέργεια του διεπιστημονικού και πολυφωνικού διαλόγου για τα ζητήματα της βιοηθικής μεταξύ όλων των ενδιαφερομένων μερών και στους κόλπους όλης της κοινωνίας.

Το παρόν άρθρο εδράζεται στην προαναφερόμενη προβληματική που αφορά το χώρο των Βιοεπιστημών και επιχειρεί να προσεγγίσει την έννοια «πρόσωπο» θεωρητικά αλλά και σε επίπεδο εκπαίδευσής του, υπό την οπτική δύο κορυφαίων στοχαστών και ερευνητών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: του Peter Jarvis και του Carl Rogers. Τι μπορεί να σημαίνει, λοιπόν, από τη σκοπιά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, για τον Βιοεπιστήμονα και για το απαιτούμενο βιοηθικό του υπόβαθρο, ότι οφείλει να προσεγγίζεται και να εκπαιδεύεται ως «πρόσωπο» και επομένως, και να προσεγγίζει τους αποδέκτες της βιοεπιστημονικής γνώσης και πράξης, ως «πρόσωπα»;

1. Το «πρόσωπο» στην κοινωνική θεωρία του P. Jarvis και στην προσωποκεντρική θεωρία του C. Rogers

Ο Jarvis (1987) θεωρεί ότι το «πρόσωπο» είναι νους, εαυτός και σώμα. Η έννοια του νου εμπεριέχει το στοιχείο της συνειδητότητας και της σκέψης, η οποία θεωρείται ως ο ουσιαστικότερος όρος για την ανάπτυξη του νου. Οι κοινωνικές πιέσεις κατασκευάζουν και ελέγχουν τη γλώσσα και επομένως, και τη σκέψη του προσώπου, συνθέτοντας κοινωνικά ομοιογενείς λογικές γλωσσικές διεργασίες σε κοινά πλαίσια κοινωνικής τάξης, γένους, εθνικότητας, υποκοουλτούρας κ.ά. Φυσικά, τα πρόσωπα δεν αποτελούν τέλειες αντανakλάσεις της υποκοουλτούρας τους, εφόσον διαθέτουν και κάποια ατομικότητα (οργανικό σύνολο προσωπικών στάσεων και το προσωπικό νοητικό τους σύμπαν. Όμως, ο εαυτός του προσώπου, στον οποίο η Εκπαίδευση ενηλίκων έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση, υπερβαίνει το βιολογικό σώμα, εκτείνεται στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και αναπαράγεται μέσω των πιέσεων που δέχεται από αυτό, σε μια διαλεκτική σχέση, ώστε να δημιουργεί νοήματα (Jarvis, 2004α, 2004β). Εκτός από το νου και τον εαυτό, το πρόσωπο συντίθεται και από το

σώμα. Ακόμα και ο σωματότυπος, και ο τρόπος που γίνεται αντιληπτό το σώμα επηρεάζουν την ατομικότητα (Jarvis, 2004β). Χωρίς λοιπόν, ο Jarvis (1987) να αρνείται την ατομικότητα, επισημαίνει ότι τα πρόσωπα είναι πάντα *πρόσωπα μέσα στην κοινωνία*, φορείς του κοινωνικού τους παρελθόντος (νους, διαδικασίες σκέψης, γλώσσα κλπ), το οποίο αποτελεί καίριο συστατικό τους στοιχείο.

Ο Rogers, στα μέσα της δεκαετίας του '70, υιοθετεί για τη θεωρία του τον όρο «προσωποκεντρική», ώστε να αποδώσει σαφέστερα την τελική στοχοθεσία της ψυχοθεραπευτικής αλλά και κάθε διανθρώπινης διαδικασίας, να καταστήσει δηλαδή, το ανθρώπινο ον, «πρόσωπο», όν αυτόνομο, πλήρες και ισορροπημένο. Κύριο γνώρισμα της έννοιας του «προσώπου σε πλήρη λειτουργία» (“full functioning person”) αποτελεί ο συνδυασμός της αυθεντικότητας με τη δύναμη να νικά ρόλους και να επιλέγει το δικό του δρόμο συμπεριφοράς. Στο "πρόσωπο" εμπεριέχονται ο οργανισμός και ο εαυτός, και αποτελεί ένα σύνολο που συμπεριλαμβάνει κάθε πτυχή της ατομικότητας (γνωστική, συναισθηματική, φυσιολογική, οργανισμική). Ορισμένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του είναι: η απόρριψη του προσωπείου, η προσέγγιση, συνειδητοποίηση και αποδοχή των εσωτερικών εμπειριών, μέσω των οποίων κατανοεί τη σημασία των μηνυμάτων και την ουσία του εαυτού του, η εμπιστοσύνη σε αυτές και η δυσπιστία στις εξωτερικές αυθεντίες (Rogers, 1995; Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003).

Ο επιθυμητός στόχος του ανθρώπου και η πιο βαθιά ευθύνη του είναι να γίνει *ο εαυτός που πραγματικά είναι* (Rogers, 1995), που σημαίνει να είναι ανοιχτός στην εμπειρία δηλαδή να βιώνει το σύνολο των συναισθημάτων του -“*openness to the experience*”- (Rogers, 1995: 115). Πρόκειται για μια υποκειμενική και ενσυνείδητη προσέγγιση της αλήθειας που υπάρχει έξω από το άτομο, μακριά από κάθε προκατασκευασμένη και έξωθεν επιβεβλημένη πρόσληψή της, και πλήρως αντίθετη με την «*αμυντικότητα*», η οποία περιγράφεται από τον Rogers ως: «*η ανταπόκριση του οργανισμού απέναντι σε εμπειρίες που γίνονται αντιληπτές ή προσλαμβάνονται ως ασύμβατες με τη δομή του εαυτού*» (Rogers & Freiberg, 1994: 316), ως απειλή δηλαδή, μεταβολής της αυτοαντίληψης. Η ανακάλυψη και αποκάλυψη του πραγματικού «προσώπου» συνιστά μια διαδικασία επώδυνη (Rogers, 1995), αλλά «*το πρόσωπο είναι ο θεωρητικός στόχος και το καταληκτικό σημείο της προσωπικής ανάπτυξης*» (Rogers & Freiberg, 1994: 327), η οποία και θεωρείται μια εσωτερική διεργασία.

1.1 Η εκπαίδευση του «προσώπου» και ο βαθμός ελευθερίας του.

Ο Jarvis (1987) παραδέχεται ότι ο κριτικός στοχασμός είναι κοινωνικά περιορισμένος και προσδιορισμένος, άρα σχετικά ελεύθερος να δημιουργήσει νέα νοήματα, γνώση, ιδέες και να οδηγήσει σε κριτική συνειδητοποίηση. Ο τρόπος που κοινωνικοποιείται το άτομο, το φύλο του, η κοινωνικο-οικονομική τάξη από την οποία προέρχεται, οι γλωσσικές του καταβολές κι εμπειρίες, είναι όλοι τους παράγοντες που περιορίζουν το βαθμό ελευθερίας του στοχασμού. Το ενδεχόμενο ωστόσο, της απελευθέρωσης της κριτικής σκέψης διασφαλίζεται μόνο όταν παρέχεται στον εκπαιδευόμενο από το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον η δυνατότητα

να επιλέγει τη δική του ερμηνευτική εκδοχή, μέσα από ένα ευρύ φάσμα διαθέσιμων πλουραλιστικών ερμηνειών, και να αναγνωρίζει τις λύσεις που υπάρχουν σε ένα πρόβλημα (Jarvis, 1989). «Ο αναστοχασμός μπορεί να πραγματοποιηθεί εφόσον το άτομο είναι ελεύθερο να στοχαστεί για τον εαυτό του, μόνο και μακριά από τις πιέσεις των κοινωνικών ομάδων» (Jarvis, 1989: 107). Εφόσον όμως, ο ενήλικος εκπαιδευόμενος καλείται να ζήσει στην ευρύτερη κοινωνία, στην περίπτωση που τα συμπεράσματά του αντιτίθενται στις κοινωνικές πιέσεις, οδηγείται είτε στον συμβιβασμό με αυτές, αντιστρατευόμενος τα προσωπικά του συμπεράσματα, είτε στην αντίσταση προς αυτές και επομένως, στην ενδεχόμενη αντιμετώπιση μιας κατάστασης σύγχυσης. Συνεπώς, μόνον η απόκτηση νέας γνώσης, η εμπειρική βίωση μιας δεξιότητας και η διεργασία της κριτικής σκέψης που οδηγεί σε επιβεβαίωση ή σε αναδιατύπωση μιας θέσης ή στάσης, είναι πιθανό να επιφέρει προσωπική αλλαγή, ανάπτυξη και εξέλιξη. Σε κάθε περίπτωση, η όποια μαθησιακή διεργασία οφείλει να αποβλέπει στην εξέλιξη του «προσώπου» μέσα στην κοινωνία.

Κατά τον Rogers η έννοια της ελευθερίας σημαίνει την ελευθερία της επιλογής και της αυτοπραγμάτωσης, που σηματοδοτεί τη δυνατότητα του ατόμου να υπερβαίνει την αβεβαιότητα που προξενεί το άγνωστο, επιλέγοντας να είναι ο εαυτός του (Rogers & Freiberg, 1994). Σημαίνει επίσης, την ανακάλυψη του νοήματος που προέρχεται μέσα από την ευαίσθητη και ανοικτή προσέγγιση της τρέχουσας εμπειρίας εντός του, την ενσυναίσθηση της ευθύνης για κάθε προσωπική επιλογή, την αναγνώριση της μεταβλητότητας και όχι της στατικότητας στη διεργασία εξέλιξης της προσωπικότητας και τη δυνατότητα μιας βαθιάς και θαρραλέας ατομικής σκέψης. Σε αυτό το επίπεδο, η ελευθερία υπάρχει, ανεξάρτητα από το αν παρέχονται στο άτομο εξωτερικές αντικειμενικές επιλογές, και αφορά μια ατομική και φαινομενολογική, παρά μια εξωτερικά παρεχόμενη, συνθήκη. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η ελευθερία νοείται ως η εκπλήρωση της αλληλουχίας, της τάξης και της ισορροπίας στη ζωή του ατόμου που κινείται εθελοντικά, ελεύθερα και υπεύθυνα, ώστε να παίζει το δικό του ρόλο μέσα σε ένα κόσμο, του οποίου οι περιορισμοί εναντιώνονται στην προσωπική του αυθόρμητη επιλογή και θέληση. Τονίζεται πάντως, ότι η κίνηση προς την αυτονομία, την αυτοκαθοδήγηση, την ελευθερία να είναι κανείς ο εαυτός του, είναι μια διαδικασία τρομακτική -στο μέτρο που εμπεριέχει την αρχική επιφύλαξη, το φόβο- και υπεύθυνη, αλλά μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα σε μια σχέση ελευθερίας και ασφάλειας, όπου το άτομο επιλέγει τον αυθεντικό του εαυτό έναντι των εξωτερικών-κοινωνικών- καθορισμών (Rogers, 1995).

Ο εκπαιδευτικός θεσμός, κατά τον Rogers (1969, όπ. αναφ. στο Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003) οφείλει να έρθει σε επαφή με τα πραγματικά προβλήματα της σύγχρονης ζωής και να καταστήσει το άτομο ικανό να απελευθερωθεί από τα δεσμά των κοινωνικών πιέσεων, που το οδηγούν σε συμμόρφωση και παλινδρόμηση. Παρατηρεί ωστόσο, ότι στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει θέση για ολόκληρο το «πρόσωπο», παρά μόνο για τη νοημοσύνη του (Rogers, 1977, όπ. αναφ. στο Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003) και διερωτάται αν η προσωπική ελευθερία σημαίνει κάτι για τον σύγχρονο επιστημονικό κόσμο. Η εκπαίδευση οφείλει να εστιάζει στη μορφωτική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην πρόταξη ουσιαστικών μορφωτικών

στόχων και αξιών, όπως η αυτογνωσία και η ισορροπία. Συνεπώς, το μόνο πρόσωπο που θεωρείται επιτυχώς εκπαιδευμένο είναι αυτό που έμαθε πώς να μαθαίνει, πώς να προσαρμόζεται, να αυτοδιορθώνεται και να αλλάζει, αυτό που έχει κατανοήσει ότι καμιά γνώση δεν είναι ασφαλής και ότι μόνο η διαδικασία αναζήτησης της γνώσης παρέχει μια βάση ασφάλειας (Rogers & Freiberg, 1994).

1.1.1 Η ουσία και η μέθοδος της Εκπαίδευσης του «Προσώπου»

Για τον Jarvis (2004α) η ανθρώπινη υπόσταση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων έχει πρωταρχική σημασία για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η ανθρώπινη αξία μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο στο πλαίσιο μιας σχέσης, γεγονός που αντιστρατεύεται τον ατομικισμό της σύγχρονης δυτικής κοινωνίας και την απώλεια της ηθικής κατεύθυνσης (Jarvis, 2004β). Η σημασία της «ηθικής σχέσης αλληλεπίδρασης έγκειται στη βοήθεια που παρέχεται στους εκπαιδευόμενους, ώστε να επιτύχουν την προσωπική τους ολοκλήρωση» (Jarvis, 2004α: 155). «*Εν αρχή είναι η σχέση*» και «*ο εαυτός συντίθεται μέσα από την σχέση με τον άλλο*» υποστηρίζει ο Jarvis (2004β: 200), η δημιουργία της οποίας είναι μια ανοιχτή διεργασία, μέσω της άσκησης μιας αμοιβαίας οριοθετημένης ελευθερίας. Ο διδάσκων οφείλει να σεβαστεί την ελευθερία, την αυτονομία, την αυθεντικότητα, την ατομικότητα και τα όρια της ανοχής του εκπαιδευόμενου (Jarvis, 2004β).

Η «*αυθεντικότητα του προσώπου*», είναι υψίστης σημασίας κατά τον Jarvis και το να ενθαρρύνει ο διδάσκων τους εκπαιδευόμενους να είναι αυθεντικοί σημαίνει: «*να ενθαρρύνει τη δημιουργική και πρωτότυπη σκέψη, την αμφισβήτηση των καθιερωμένων αρχών και κανόνων..... να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να είναι ανοιχτοί και διαλλακτικοί..... κάνοντας κάτι λιγότερο από αυτό, γίνεται κατώτερος σε σχέση με τα υψηλά ιδανικά της διδασκαλίας*» (Jarvis, 2004β: 204-205). Ο εκπαιδευόμενος γίνεται «πρόσωπο» μέσω της σχέσης με τον διδάσκοντα και τους λοιπούς συμμετέχοντες, μέσω του δι-υποκειμενικού διαλόγου, στο επίκεντρο του οποίου τίθεται η συζήτηση περί της «ορθότητας» των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που προωθούνται στο πλαίσιο της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επομένως, το πρόσωπο είναι πιο σημαντικό από το περιεχόμενο του διαλόγου και η ατομικότητα πιο σημαντική από την «ορθή γνώση». Για τον Jarvis (ό.π.: 206) η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι μια πρόκληση για τη διερεύνηση των ανθρώπινων σχέσεων και συνιστά αφ' εαυτής μια ανθρωπιστική διεργασία, εφόσον «*πάνω από όλα το να είσαι εκπαιδευτής, σου παρέχει την ευκαιρία να διευκολύνεις τη γένεση (becoming) του ανθρώπινου όντος*».

Επισημαίνει ωστόσο, ότι η ηθική παράμετρος της διδασκαλίας είναι μια σημαντική αλλά συχνά παραμελημένη πλευρά του ρόλου του διδάσκοντα, λόγω γης δυσανάλογης έμφασης που έχει δοθεί στην «τεχνική» του κατάρτιση. Επομένως, η διδακτική μέθοδος και οι εκπαιδευτικές τεχνικές μιας ανθρωπιστικής εκπαίδευσης η οποία προτάσσει και προάγει το ανθρώπινο ήθος, πρέπει να σχετίζονται με τους εκπαιδευόμενους ως «πρόσωπα» και με τη φύση του μαθησιακού αντικειμένου. Εκείνο επίσης, που έχει ιδιαίτερη σημασία, ώστε να

διευκολύνεται η μάθηση και η κριτικά στοχαστική διεργασία, είναι το διδακτικό στυλ, το οποίο σχετίζεται με την προσωπικότητα του διδάσκοντα. Ο Jarvis (1987) αναφέρει ότι η εκπαιδευτική έρευνα έχει αποδείξει πως το ανοικτό, μη αυταρχικό και χαλαρό στυλ διδασκαλίας προτιμάται από τους εκπαιδευόμενους και καθιστά τη διδασκαλία αποδοτικότερη.

Για τον Rogers (1980, όπ. αναφ. στο Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003) η προσωποκεντρική αγωγή αποβλέπει στην ενδυνάμωση και ενθάρρυνση του συνολικού «προσώπου». Η διδασκαλία είναι πιο δύσκολη από τη μάθηση, διότι απαιτεί το «να επιτρέψεις σε κάποιον να μάθει» και «ο αληθινός δάσκαλος, στην πραγματικότητα, δεν αφήνει τίποτε άλλο να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης, εκτός από (την ίδια) τη μάθηση» (Rogers & Freiberg, 1994: 34). Το καθήκον του είναι λεπτό και απαιτητικό, ένα πραγματικά υψηλό κάλεσμα. Η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως «μια σχετικά ασήμαντη και άκρως υπερεκτιμημένη δραστηριότητα» (ό.π.: 151) και επισημαίνει ότι στη σύγχρονη εποχή των ραγδαίων μεταβολών, ο στόχος της εκπαίδευσης είναι η διευκόλυνση της αλλαγής και της μάθησης. Ο ρόλος του διδάσκοντα έγκειται στην απελευθέρωση της περιέργειας των εκπαιδευόμενων, στην ενίσχυση της δυνατότητάς τους να οδηγούνται σε κατευθύνσεις αντιπροσωπευτικές των προσωπικών τους ενδιαφερόντων, στην ενίσχυση της ευρετικής, αμφισβητητικής και διερευνητικής τους ικανότητας. Ο «διευκολυντής της μάθησης», κατά τον Rogers, είναι ένα «πρόσωπο», που θέτει τα ερωτήματα που αφορούν το «πώς», το «τι» και το «γιατί» της προσφερόμενης γνώσης, όχι στον εαυτό του αλλά στον εκπαιδευόμενο. Ενδιαφέρεται για τη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού και ψυχολογικού κλίματος που ευνοεί την αυτενέργεια, τη φιλοπεριέργεια, τη συνεργατικότητα, την παροχή ελευθερίας στη μάθηση, ώστε να επιτρέπεται στον εκπαιδευόμενο να επενδύει στη διδακτική-μαθησιακή διεργασία το σύνολο του «προσώπου» του (με αισθήματα, πάθη και διάνοια). Ο Rogers (1995) επισημαίνει ότι ο διδάσκων μπορεί και οφείλει να χρησιμοποιήσει τον εαυτό, τη γνώση, ακόμα και την εμπειρία του ως μαθησιακή πηγή, ώστε να γίνεται αντιληπτός ως ένας «ανιχνευτής πηγών», πρόθυμος να τις παρέχει στη διάθεση των εκπαιδευόμενων. Ένα μέρος των πηγών αυτών οφείλει να συντίθεται από πραγματικές καταστάσεις και προβλήματα της ζωής, ώστε ο εκπαιδευόμενος να ενισχύσει την ικανότητά του να συναντήσει με επιτυχία τις δοκιμασίες που θέτει ο πραγματικός κόσμος, για να μην εξαναγκαστεί σε κομορμισμό, σε καταστολή της δημιουργικότητάς του και στην υιοθέτηση ενός τρόπου ζωής που βασίζεται στα μέτρα των άλλων.

Το να είναι ο διευκολυντής της μάθησης-«πρόσωπο», σημαίνει: ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους, κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους, προσωπική πίστη, ενθουσιασμό και αφοσίωση στην υπηρεσία της ανθρωπιστικής του φιλοσοφίας (Rogers & Freiberg, 1994). Για τον διευκολυντή της μάθησης ισχύει ό,τι και για τον θεραπευτή: «η αυτεπίγνωση και η ανθρώπινη παρουσία είναι πιο σημαντική από την τεχνική του εκπαίδευσης» (Rogers, 1994: 102). Ο Rogers χαρακτηρίζει τη διδακτική προσέγγιση που διασφαλίζει την ελεύθερη και υπεύθυνη μαθησιακή διεργασία ως μη κατευθυντική διδασκαλία και επιμένει στην άποψη ότι κανένας δεν μπορεί να διδάξει τίποτα σε κανέναν (Rogers & Freiberg, 1995).

Αναφέρει μάλιστα ότι: «Το να είσαι διευκολυντής της μάθησης απαιτεί μια ειδική θεώρηση για τη ζωή. Οι διευκολυντές δεν είναι ούτε εκτελεστές ενός ρόλου, ούτε σταρ· είναι άνθρωποι που θέτουν ως προτεραιότητα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων» (Rogers & Freiberg, 1994: 21). Ως υψηλής κατηγορίας διευκολυντικές συνθήκες θεωρούνται οι διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες του διδάσκοντα ως «προσώπου», όπως αυτές διαφαίνονται από το πώς διαχειρίζεται τη σχέση την οποία αναπτύσσει με τους εκπαιδευόμενους.

1.1.2 Η εκπαίδευση του «προσώπου» ως «σχέση βοήθειας»

Η εμπειρία του Rogers από τις σχέσεις που διαμόρφωσε με τους πελάτες του ως ψυχοθεραπευτής, επηρέασε την οπτική του και ως διδάσκοντα:

Σιγά-σιγά έμαθα ότι αν τους εμπιστευόμουν ως ικανά ανθρώπινα όντα, αν ήμουν πραγματικά ο εαυτός μου μαζί τους, αν προσπαθούσα να τους καταλάβω πώς αισθάνονται και πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον εαυτό τους, τότε άρχιζε μια δημιουργική διεργασία. Αρχίζαν να εξελίσσουν μια καθαρότερη και πιο βαθιά αυτοαντίληψη, άρχιζαν να βλέπουν τι θα έπρεπε να κάνουν, για να επιλύσουν την αγωνία τους, και άρχιζαν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, που τους έκαναν πιο ανεξάρτητους, καθώς επέλυσαν κάποια από τα προβλήματά τους. Αυτή όμως η εμπειρία που ήταν σημαντική για μένα, με έκανε να αμφισβητήσω το ρόλο μου ως δάσκαλος. Πώς μπορούσα να εμπιστευόμαι τους πελάτες μου στην ψυχοθεραπεία ότι κινούνται προς δημιουργικές κατευθύνσεις, όταν δεν έδειχνα τέτοια εμπιστοσύνη στους μαθητές μου; Έτσι άρχισα μια διστακτική, αβέβαιη αλλαγή στην προσέγγιση των μαθητών μου. Προς έκπληξή μου, διαπίστωσα ότι οι τάξεις μου έγιναν πιο ενθουσιώδεις τόποι μάθησης, όταν σταμάτησα να είμαι δάσκαλος (Rogers & Freiberg, 1994: 43-44).

Περαιτέρω, τον οδήγησε στην εφαρμογή συγκεκριμένων στάσεων, τις οποίες είχε ήδη υιοθετήσει στη σχέση του με τους θεραπευόμενους, και στη διδακτική του πρακτική, ώστε να μετατραπούν και οι σχέσεις του με τους εκπαιδευόμενους σε σχέσεις βοήθειας, δηλαδή: «σχέσεις μέσα στις οποίες ένας τουλάχιστον από τους δύο πρωταγωνιστές επιδιώκει να ευνοήσει στον άλλο την αύξηση και την ανάπτυξη της ωριμότητας, για μια καλύτερη λειτουργία και μια πιο προηγμένη ικανότητα αντιμετώπισης της ζωής» (Rogers, 1995: 40). Πρώτη από αυτές τις στάσεις είναι η συμβατότητα/συνέπεια του διδάσκοντα (Rogers & Freiberg, 1994; Rogers, 1995). Το 1957 προστέθηκε από τον Rogers στις άλλες δύο συνθήκες/στάσεις του ψυχοθεραπευτή (βλ. παρακάτω), ως η πιο σημαντική διευκολυντική ιδιότητα κατόπιν της διαπίστωσης ότι η προσωποκεντρική θεραπεία μπορούσε να υποβιβαστεί σε μια τεχνική, μια ξύλινη γλώσσα, αν ο ψυχοθεραπευτής δεν είναι ο εαυτός του στη σχέση του με τον θεραπευόμενο. Κατά καιρούς, έχει αποδοθεί και με διαφορετικές, διατυπώσεις: “Genuiness” -γνησιότητα-, “Transparency” -διαφάνεια-, “Authenticity” -αυθεντικότητα- (Rogers & Freiberg, 1994; Μπακιρτζής, 2003).

Για τον διευκολυντή της μάθησης η στάση αυτή σημαίνει ότι απορρίπτει το προσωπείο του επαγγελματισμού, αποποιείται τη στάση της αυταρχικής απομάκρυνσης από τον εκπαιδευόμενο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνει μια βοηθητική για τον άλλο *πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση* (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003). Όπως ο Rogers χαρακτηριστικά αναφέρει, ο διευκολυντής «δεν αποτελεί μια «απρόσωπη ενσάρκωση» των απαιτήσεων που θέτει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή έναν «αποστειρωμένο σωλήνα» μέσω του οποίου διοχετεύεται η γνώση από τη μια γενιά στην άλλη» (Rogers & Freiberg, 1994: 154), δεν υιοθετεί ένα τυποποιημένο διδακτικό προφίλ, δεν φορά τη μάσκα και το προσωπείο του «δασκάλου», είναι απλός και προσιτός. Θεωρεί λιγότερο σημαντικό το να καλύπτει το μεγαλύτερο ποσοστό του διδακτικού περιεχομένου ή να χρησιμοποιεί τις πιο σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους, μέσα και τεχνικές, από το να είναι αληθινός στις σχέσεις με τους εκπαιδευόμενούς του. Η στάση της γνησιότητας σημαίνει επίσης, την αρμονία του διδάσκοντα με τον εσωτερικό του κόσμο, την ικανότητα αυτογνωσίας, που θα του επιτρέψει να μην αναμείξει τα δικά του άλτα προβλήματα μέσα στην διδακτική-μαθησιακή διεργασία. Σηματοδοτεί την πλήρη συμφωνία στάσεων, λόγων και πράξεων με τον εαυτό του. Εξάλλου, όπως εύστοχα έχει διατυπωθεί «η πρώτη κίνηση προς τον άλλο είναι η επιστροφή του υποκειμένου στον εαυτό του». «Η παιδαγωγική των σχέσεων, είναι αδύνατο να εφαρμοστεί επιτυχώς από όσους δεν εμπιστεύονται τον εαυτό τους, από αυτούς που δεν πιστεύουν στην ύπαρξη ενός βαθύτατου και απρόσβλητου εσωτερικού περιεχομένου, ικανού να τροφοδοτεί την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους (Κοσμόπουλος, 1995: 101). Εν κατακλείδι, «η γνησιότητα είναι αφοπλιστική, προξενεί εμπιστοσύνη και έλξη και είναι καθεαυτή παιδαγωγική και θεραπευτική» (Κοσμόπουλος, 1995: 173).

Εκτός της γνησιότητας, ο διευκολυντής της μάθησης, οφείλει να υιοθετεί μια στάση αποδοχής, αναγνώρισης και εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του εκπαιδευόμενου (“*Unconditional positive regard*”). Αποδέχομαι ανεπιφύλακτα τον εκπαιδευόμενο, σημαίνει ότι τον ακούω και μιλάω τη δική του γλώσσα (Κοσμόπουλος, 1995; Rogers & Freiberg, 1994; Rogers, 1995). Η στάση αυτή προϋποθέτει την αναγνώριση και την κατανόηση των συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών, ευνοϊκών ή μη για τη μάθηση) και των απόψεων του εκπαιδευόμενου, την αποδοχή του ως ξεχωριστού ατόμου με τη δική του αξία και τη δική του αντίληψη για το σωστό και το λάθος. Ο φόβος, ο δισταγμός, η αγωνία, η αποθάρρυνση, η περιστασιακή απάθειά του, αλλά και οι ασταθείς επιθυμίες του να διερευνήσει εναλλακτικές γνωστικές διαδρομές ή οι οργανωμένες προσπάθειές του να επιτύχει υψηλότερους στόχους, όλα είναι σεβαστά από τον διδάσκοντα. Υπό αυτούς τους όρους, ενισχύεται η συμμετοχικότητα και η αυτογνωσία, μέσω της σχέσης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους και με τον διδάσκοντα, ενώ ταυτόχρονα, αυξάνεται και ο σεβασμός τους προς αυτόν.

Κάνοντας ένα βήμα πιο πέρα, ο διευκολυντής της μάθησης κατακτά τη στάση της ενσυναισθητικής κατανόησης (“*Empathy*”). Αυτό σημαίνει ότι είναι σε θέση να μπει στη θέση του εκπαιδευόμενου, να δει τον κόσμο μέσα από τα δικά του μάτια, να κατανοεί με ακρίβεια το εσωτερικό υπόβαθρο των αντιδράσεών του και το δικό του πλαίσιο αναφοράς, με

τα συναισθηματικά και νοητικά στοιχεία που εμπεριέχει, να έχει με ευαισθησία προσεγγίσει τον τρόπο που αυτός αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση και τη μάθηση, αλλά χωρίς ταυτόχρονα να χάνει την ιδιότητά του (Rogers & Freiberg, 1994). Πρόκειται για μια κατανόηση η οποία γίνεται αντιληπτή από τον εκπαιδευόμενο ως εξής: *Επιτέλους κάποιος κατανοεί τα συναισθήματά μου και μοιάζει σαν να είμαι «εγώ», χωρίς να θέλει να με αναλύσει ή να με κρίνει. Τώρα μπορώ να εξελιχθώ, να αναπτυχθώ και να μάθω.* Πρόκειται για μια πραγματική επικοινωνία που συντελείται με ευαισθησία και οδηγεί στην κατανόηση της θέσης και της άποψής του εκπαιδευόμενου από τον διευκολυντή. *«Η ενσυναισθητική κατανόηση φέρει στη σχέση διευκολυντή και εκπαιδευόμενου μια “συγγένεια” και αφομοίωση, πολύ προωθημένες, αλλά και μια αμεσότητα, χωρίς όμως να συγχέονται οι προσωπικότητες και ο εαυτός των συμμετεχόντων στη σχέση»* (Κοσμόπουλος, 1995: 452). Η ενσυναισθητική κατανόηση αποβλέπει, όπως άλλωστε συμβαίνει και με τις άλλες δύο θεραπευτικές συνθήκες, στο να μπορέσει ο εκπαιδευόμενος να διευρύνει και να επεξεργαστεί τη δική του πραγματικότητα, έτσι ώστε να πετύχει την αυτογνωσία και εντέλει, την αυτοπραγμάτωση.

Οι προαναφερόμενες στάσεις του διευκολυντή της μάθησης, όπως ο Rogers επισημαίνει, οφείλουν να εκδηλώνονται συνολικά και όχι κάποια ή κάποιες από αυτές να χρησιμοποιούνται αποσπασματικά. Στη βάση τους, προϋποθέτουν την εμπιστοσύνη στον ανθρώπινο οργανισμό και στη φυσική τάση του ατόμου για ανάπτυξη, την επικοινωνία του εκπαιδευόμενου με προβλήματα που σχετίζονται με τη δική του πραγματικότητα, μέσα από τη διαπροσωπική σχέση διδάσκοντα-διδασκόμενου, ώστε να καρποφορήσουν οι φυσικές αναπτυξιακές τάσεις του δεύτερου. Για όσους δε, θεωρούν ουτοπική και ιδεαλιστική τη σχέση βοήθειας μεταξύ προσώπων, ο Rogers απαντά πως: *«Καλύτερα μαθήματα, καλύτερα προγράμματα, καλύτερες «διδασκτικές μηχανές», δε θα λύσουν ποτέ το δίλημά μας με ουσιαστικό τρόπο. Μόνο πρόσωπα που δρουν ως πρόσωπα στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευόμενους, μπορούν κάποτε να αρχίσουν να χτυπούν αυτό το κατεπείγον πρόβλημα της σύγχρονης εκπαίδευσης»* (Rogers & Freiberg, 1994: 166). Για τον Rogers (1995: 56-57): *«όσοι εργάζονται στο πεδίο των ανθρωπίνων σχέσεων και προσπαθούν να κατανοήσουν τη βασική τάξη αυτού του πεδίου, είναι δεσμευμένοι στο πιο κρίσιμο εγχείρημα του σύγχρονου κόσμου... Αν προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε με σκεπτικισμό τα καθήκοντα μας ως δάσκαλοι, τότε εργαζόμαστε επάνω στο πρόβλημα που θα καθορίσει το μέλλον του πλανήτη. Διότι (το μέλλον) εξαρτάται από εμάς που προσπαθούμε να κατανοήσουμε και να διευθετήσουμε τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα ανθρώπινα όντα που προσπαθούν να δημιουργήσουν ανθρώπινες σχέσεις».*

2. Η συζήτηση για την προσέγγιση και την εκπαίδευση του Βιοεπιστήμονα ως «προσώπου», υπό την οπτική των P. Jarvis και C. Rogers.

Το εγχείρημα μιας ολιστικής εννοιολογικής προσέγγισης του «προσώπου» θεωρείται πολύ σημαντικό για τη δημιουργική διασύνδεση ανάμεσα στην τεχνολογία και την επιστημονική τεχνογνωσία, εφόσον το «πρόσωπο» τίθεται στο επίκεντρο των Βιοεπιστημών και του ηθικού σύμπαντος, στο πλαίσιο των σύγχρονων Βιοηθικών προβληματισμών (Kearns, 2005;

Δραγώνα-Μονάχου, 2015; Engelhardt & Litis, 2001; Βουλγιέα & Σιταρά, 2015). Ο άνθρωπος εξάλλου, ως σκοπός και όχι ως μέσο, ως «πρόσωπο», κυριαρχεί στην παράδοση της Ευρωπαϊκής φιλοσοφίας, όπως και στο πλαίσιο των Βιοηθικών προσεγγίσεων που αναπτύχθηκαν στον Ευρωπαϊκό χώρο (Hayry, 2003). Ο Βιοεπιστήμονας είναι κοινωνικό «πρόσωπο», κι επομένως, οφείλει να προσεγγίζεται ως τέτοιο σε όλη τη διεργασία της διδασκαλίας-μάθησης-εφαρμογής της γνώσης του (Αστρινάκης, 2013). Αν δεν ενστερνιστεί τις αξίες που διέπουν την ανθρωπιστική -και για τούτο, προσωποκεντρική- κατεύθυνση της επιστήμης πρώτα ως διδασκόμενος, σε ένα επόμενο στάδιο, εφαρμόζοντας την επιστημονική γνώση και μετέπειτα, αναλαμβάνοντας το ρόλο του δημιουργού και του διαχειριστή νέας γνώσης, πώς θα είναι σε θέση να υπηρετήσει έμπρακτα έναν ανθρωποκεντρικό, και δη, προσωποκεντρικό προσανατολισμό ως επαγγελματίας;

Εφόσον ο ηθικός θεσμός της ζωής επιβάλλει την αναγνώριση της ανθρώπινης αξίας και το σεβασμό των δικαιωμάτων του ατόμου στη ζωή και στο σώμα του, οι θεράποντες των Βιοεπιστημών και της Βιοτεχνολογίας καλούνται, μέσω των ενταλμάτων της Βιοηθικής, σε ένα «λόγον δίδοναι» και σε αναστοχασμό, όχι πια για τα μέσα αλλά για τους σκοπούς τους. Καλούνται σε αυτοέλεγχο του προμηθεϊκού τους ενθουσιασμού αντιμετωπίζοντας πλέον, τον άνθρωπο-αποδέκτη των επιστημο-τεχνικών επιτευγμάτων, ως μέτρον απάντων χρημάτων (Δραγώνα-Μονάχου, 2002). Πώς λοιπόν, θα ανταποκριθούν σε αυτά τα καλέσματα, αν, μέσω της εκπαίδευσής τους, δεν έχουν αποκτήσει πλήρη συνείδηση των προσωπικών και κοινωνικο-πολιτισμικών ορισμών και περιορισμών που συνθέτουν την ηθική υπόσταση του «προσώπου»; Σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα κάνουν λόγο για μια νέα ηθική του «προσώπου» σε επικοινωνία με άλλα «πρόσωπα» (Καλοκαιρινού, 2015) όπως και για την *προσωποποίηση της ιατρικής*, ως στάση τού να μεταχειρίζονται οι Βιοεπιστήμονες και οι Επιστήμονες Υγείας κάθε άτομο ως «ολοκληρωμένο πρόσωπο» (Pokorska-Bocci et al., 2014). Οι Lysaght et al. (2006) τονίζουν μάλιστα, ότι οι φοιτούντες στις Βιοεπιστήμες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση, σε ό,τι αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη, στο να μάθουν, στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους σε θέματα Βιοηθικής, περί εξωτερικευμένων επαγγελματικών ηθικών ζητημάτων, παρά περί αυτών που αφορούν εσωτερικευμένες προσωπικές αξίες (προσωπική ηθική ανάπτυξη). Συνεπώς, η αποκρυστάλλωση των εννοιών, των αξιών, των λειτουργιών (προσωπικών και κοινωνικών), που συνθέτουν το «πρόσωπο» του ενήλικου εκπαιδευόμενου, είναι επίκαιρες όσο ποτέ. Πολύ περισσότερο, εφόσον ισχύει η διαπίστωση (ό.π.) ότι η βιοηθική εκπαίδευση καλείται να παράσχει ευκαιρίες αναστοχασμού επί των προσωπικών αξιών, πεποιθήσεων και στάσεων των Βιοεπιστημόνων, ώστε να τις αναπτύξουν πληρέστερα και να τις μεταγγίσουν μελλοντικά, στα επαγγελματικά τους περιβάλλοντα (Αστρινάκης, 2013).

Σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη της Unesco για τη Βιοηθική και τα ανθρώπινα δικαιώματα του 2005: «*Τα συμφέροντα και η ευημερία του ατόμου πρέπει να έχουν προτεραιότητα απέναντι μόνου του συμφέροντος της επιστήμης ή της κοινωνίας*», ενώ στο άρθρο 5 γίνεται ρητή αναφορά στο ότι: «*Η αυτονομία των προσώπων να παίρνουν αποφάσεις για όσα τους αφορούν, αναλαμβάνοντας συγχρόνως την ευθύνη γι' αυτές και σεβόμενα την*

αυτονομία των άλλων, πρέπει να είναι σεβαστή». Από την άλλη πλευρά, το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εξαντλείται σε μια κενή περιεχομένου ρητορική σε θέματα διδασκαλίας των Βιοεπιστημών, σε ό,τι αφορά ζητήματα αυτονομίας, δημοκρατίας, σεβασμού και κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου (Χριστοφοράτου, 2014). Διά στόματος Jarvis (1989: 107) υποστηρίζεται «η ανάγκη για ενίσχυση της ελευθερίας του στοχασμού και της εναρμόνισης αυτού με τη δράση του εκπαιδευόμενου, ώστε να μετασχηματίζεται το τρέχον κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον». Ο δημιουργικός αναστοχασμός συνιστά μια μοναχική-ατομική διεργασία, ελεύθερη και αποδοτική (Αστρινάκης, 2013), τα συμπεράσματα της οποίας υπόκεινται σε κοινωνικό έλεγχο, που είτε οδηγεί το άτομο σε συμβιβασμό με τις κοινωνικές επιταγές, είτε το φέρει σε μια κατάσταση σύγχυσης, εφόσον αποφασίσει να αντιστρατευτεί τις κοινωνικές επιταγές. Γι' αυτό στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του σύγχρονου Βιοεπιστήμονα, κρίνεται αναγκαία η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι μέσω της μάθησης, κατασκευάζεται και προωθείται μια εκδοχή της κοινωνικής πραγματικότητας, διαμορφωμένη από το εμπειρικό και ιδεολογικό πλαίσιο των κοινωνικά ισχυρών. Συνεπώς, το ενδεχόμενο της παθητικοποίησης της σκέψης αλλά και της απεμπόλησης της ατομικής ευθύνης είναι πιθανότερο, έναντι μιας αυτόνομης και δημιουργικής σκέψης.

Σε μια εποχή όπου τα βιοηθικά ζητήματα προσεγγίζονται μέσα από τη ριζοσπαστική επαναξιολόγηση των αξιών που αφορούν τον άνθρωπο και τη ζωή, όπως αυτές καθορίζονται από τη διεθνοποίηση των επιστημονικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών προτύπων και των επιλογών των Δυτικών κοινωνιών, και με κυρίαρχη, σε κάθε περίπτωση, την αρχή του σεβασμού στα «πρόσωπα» (Zylinska, 2009; Ζάννη, 2012), το ζήτημα του περιορισμού της ελευθερίας στη σκέψη και στη δράση του ενήλικου εκπαιδευόμενου, αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Πέρα από τις όποιες προσωπικές προθέσεις των διδασκόντων στις Βιοεπιστήμες, και πέρα από τη ρητή στόχευση και ρητορική σχολικών και πανεπιστημιακών προγραμμάτων, ο εκπαιδευόμενος Βιοεπιστήμονας, οφείλει να αποκτήσει συνείδηση των ορίων στην ικανότητά του να σκέπτεται ορθολογικά και αυτόνομα αλλά και να μετουσιώνει τα αποτελέσματα των συλλογισμών του, όχι μόνο σε επιστημονική, αλλά και σε κοινωνική παραγωγή με θετικό πρόσημο, εφόσον το μέτρο της ορθότητας, της αποδοχής, της εφαρμοστικότητας, είναι κοινωνικά κατασκευασμένο και οριοθετημένο, όπως τονίζει ο Jarvis. Αυτό αφορά, τόσο την παρεχόμενη γνώση και τον τρόπο εκπαίδευσης του μελλοντικού επιστήμονα, όσο και τον ίδιο, ως κοινωνικά δομημένο «πρόσωπο».

Ο Jarvis προτείνει ότι η εμπιστοσύνη του ενήλικου στον εαυτό του και η ενίσχυση της αυτοεικόνας του είναι οι μόνες προϋποθέσεις που αντιστρατεύονται τον κομορμισμό και θέτουν τις βάσεις της δημιουργικής αναστοχαστικής διεργασίας. Η παροχή επίσης, πλουραλιστικών ερμηνειών της τρέχουσας κοινωνικής πραγματικότητας ενισχύει την καινοτόμο σκέψη και γνώση, ενώ μπορεί να οδηγήσει σε πιθανή αλλαγή κάποιων πτυχών αυτής της πραγματικότητας. Οι ενήλικοι αναστοχάζονται ελεύθερα και δημιουργικά μόνο όταν η εξουσία του εκπαιδευτικού οργανισμού γίνεται αντιληπτή ως επιτρεπτική της αναστοχαστικής διεργασίας και καινοτομίας ή, όταν οι χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές αποβλέπουν στην ενίσχυσή της. Το απώτατο τελικό επίτευγμα της μαθησιακής διεργασίας είναι, κατά τον Jarvis, η εξέλιξη του «προσώπου» μέσα στην

κοινωνία, και η εξέλιξη αυτή αποτιμάται ρεαλιστικά μόνο με όρους συνεκτίμησης της ατομικής και της κοινωνικής ωφέλειας. Η ενσυνείδητη αναστοχαστική μάθηση επιφέρει ανάπτυξη, η κατεύθυνση της οποίας επηρεάζεται σαφώς από τη δεξιότητα της κριτικής, ελεύθερης και δημιουργικής σκέψης του εκπαιδευόμενου. Και είναι αυτή η δεξιότητα, μαζί με την ψυχική του ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση για τα ηθικά ζητήματα που ανακύπτουν από την παραγωγή και την εφαρμογή της βιοεπιστημονικής γνώσης, και όχι μόνο η άρτια επιστημονική και τεχνική του κατάρτιση (Κατσιμίγκας & Βασιλοπούλου, 2010), που αποκτά καίρια σημασία στην εκπαίδευση του σύγχρονου Βιοεπιστήμονα.

Από την άλλη πλευρά, ο Rogers αντιτάσσει την εμπιστοσύνη του στην ελευθερία της ανθρώπινης φύσης και στην ορθολογικότητα του ανθρώπινου οργανισμού. Η εξωτερική πραγματικότητα εσωτερικεύεται από το «πρόσωπο» με ενεργό τρόπο και η συμπεριφορά του αυτορυθμίζεται και δεν ετεροκαθορίζεται κοινωνικά, όπως ο Jarvis υποστηρίζει. Η ανθρώπινη συμπεριφορά εξαρτάται, βέβαια, από τις εξωτερικές συνθήκες, παραδέχεται ο Rogers, δεν είναι όμως προβλεπτή, ακριβώς επειδή η τελική κατεύθυνσή της αποτελεί ατομική επιλογή. Μόνο η στάση αμυντικότητας, η οποία υιοθετείται, όταν απειλείται ο πραγματικός εαυτός του «προσώπου», οδηγεί σε ετεροπροσδιορισμό της συμπεριφοράς και της δράσης του. Ας αναρωτηθούμε πόσο, ο εκπαιδευόμενος Βιοεπιστήμονας, αλλά και ο μελλοντικός ή νυν αποδέκτης της γνώσης, την οποία αυτός παράγει ή διαχειρίζεται, βιώνει την έκρηξη των γνώσεων και των εφαρμογών τους, ενδεχομένως ως «απειλή κατά του πραγματικού εαυτού», με την έννοια, ότι αυτές γίνονται αντιληπτές ενίοτε, ως ασύμβατες με τη δομή του εαυτού, ή ότι εν τέλει, απειλούν να μεταβάλλουν την αυτοαντίληψή τους.

Οι κοινωνικοί παράγοντες που σαφώς επηρεάζουν την ατομική συμπεριφορά δεν αγνοούνται, αλλά αποτιμώνται ρεαλιστικά από το άτομο, όταν έχει αναπτύξει μια ουσιαστική σχέση με τον εαυτό και το περιβάλλον του, υποστηρίζει ο Rogers. Το να είναι κανείς ο εαυτός του, συνιστά μια επίπονη διαδικασία. Ο κομφορμισμός, προς τον οποίο κατατείνει ο τρόπος που λειτουργεί ο εκπαιδευτικός θεσμός στην παραδοσιακή του εκδοχή, στοιχείο που επισημαίνεται και από τον Jarvis, χρειάζεται, για να υπερνικηθεί, να ξεπεράσουν οι εμπλεκόμενοι τις φοβίες και τις ανασφάλειες σχετικά με την αποκάλυψη του πραγματικού τους εαυτού. Η εμπιστοσύνη στην αληθινή ουσία του «εγώ», προτάσσεται και από τον Jarvis, ως προϋπόθεση για ενεργοποίηση της κριτικά στοχαστικής διεργασίας. Ο Rogers επιμένει ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις, το μοίρασμα συναισθημάτων και ιδεών και η αλληλεπίδραση των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας επιφέρει τη μέγιστη πνευματική και συναισθηματική ανάταση. Η κοινωνική οπτική του Jarvis αντίθετα, τον οδηγεί στο να αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό τη δυνατότητα να λειτουργεί ελεύθερα ο εκπαιδευόμενος, εντός του πλέγματος της διαπροσωπικής πραγματικότητας. Το ζήτημα του βαθμού ελευθερίας στη σκέψη και στη δράση του ενήλικου, εντός των σχέσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ομάδας, αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αν συνδυαστεί με τις σύγχρονες προσεγγίσεις βιοηθικών προβλημάτων, που αφορούν στη νομική αντιμετώπιση του λεπτού ζητήματος της σχέσης μεταξύ των μελών μιας επιστημονικής ομάδας και του κοινωνικού συνόλου. Οι γνώμες τους μπορεί να συγκρούονται, κατά περίπτωση, ενώ η μεταξύ τους σχέση επηρεάζει και τον τελικό

συσχετισμό της ίδιας της ομάδας προς τον ενδιαφερόμενο (Παπαδοπούλου-Κλαμαρή, 2014). Το ίδιο ισχύει σε κάθε περίπτωση, και για κάθε επιστημονική, κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική ομάδα, στο πλαίσιο της οποίας ο σημερινός Βιοεπιστήμονας, καλείται να λειτουργήσει ως ενεργός, κριτικά και αυτόνομα στοχαζόμενος, διαμορφωτής, συνδημιουργός και διαχειριστής της επιστημονικής γνώσης. Ας ληφθεί, ωστόσο, υπόψη, ότι και για τους δύο στοχαστές η απόλυτη ελευθερία είναι στιγμιαία και υποκειμενική: υπόθεση μιας υποκειμενικής εμπειρικής βίωσης για τον Rogers, ή μιας υποκειμενικής διεργασίας σκέψης για τον Jarvis.

Αν η Βιοηθική μάς υπενθυμίζει τη σημαντικότητα της τοποθέτησης των διαφορετικών γνωμών, θέτοντας στο επίκεντρο το ρόλο του αυτενεργού υποκειμένου με κριτική σκέψη (Παπαδοπούλου, 2015), τότε εκπαιδύοντας τους μελλοντικούς Βιοεπιστήμονες, οφείλουμε να διαμορφώσουμε τους όρους που αφενός, θα τους καταρτίσουν άρτια θεωρητικά και αφετέρου, θα παράσχουν εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές για την ενίσχυση της αυτενέργειας και των κριτικά στοχαστικών διεργασιών, ως αυθεντικών «προσώπων», που αναπτύσσονται και εξελίσσονται ολιστικά, μέσα από το πλέγμα των σχέσεων που διαμορφώνονται στην εκπαιδευόμενη ομάδα. Προς αυτή την κατεύθυνση, ο ρόλος του διδάσκοντα, τονίζει ο Jarvis, αποβλέπει στη γεφύρωση του πολιτισμικού χάσματος που τον απομακρύνει από τους εκπαιδευόμενους. Αυτό σημαίνει ότι οφείλει να κατανοήσει τη γλώσσα και τη σκέψη τους, να ενισχύσει την επανεξέταση των απόψεων και των παραδοχών τους, να τους βοηθήσει να προσεγγίσουν κριτικά την κοινωνικο-πολιτισμική τους πραγματικότητα, ώστε να επαναπροσδιορίσουν τον κοινωνικό ρόλο και τη δράση τους. Ο επαναπροσδιορισμός αυτός αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τα ζητήματα που εγείρονται στα εκπαιδευτικά πεδία των Βιοεπιστημών και της Βιοηθικής. Ο ρόλος του διδάσκοντα εν προκειμένω, οφείλει να είναι αυτός του μη κατευθυντικού Συμβούλου. Προσφέροντας ένα πολλαπλό σύνολο ερμηνειών της τρέχουσας πραγματικότητας, παρωθεί τους εκπαιδευόμενους σε κριτική αποτίμηση εναλλακτικών νοηματικών προσεγγίσεων των γεγονότων και στην απόσπασή τους από το «δεδομένο» ερμηνευτικό πλαίσιο που τα περιβάλλει. Εύκολα μπορεί να γίνει αντιληπτή η σημασία που αποκτούν τα προαναφερόμενα για την εκπαίδευση του σύγχρονου Βιοεπιστήμονα, δεδομένου του γεγονότος ότι αφενός, τα βιοηθικά διλήμματα, προς τα οποία καλείται να ανταπεξέλθει, είναι σαφώς πιο καίρια και πιο περίπλοκα, οπότε επιβάλλεται μια πλουραλιστική και εναλλακτική ερμηνευτική προσέγγιση για την αντιμετώπισή τους (Κατσιμίγκας & Βασιλοπούλου, 2010). Αφετέρου, βιοηθική και παιδεία/εκπαίδευση συσχετίζονται πλέον αμοιβαία σε επίπεδο φιλοσοφίας ή και πρακτικής (Τάκα, 2015).

Μόνο η εμπιστοσύνη προς τους εκπαιδευόμενους κινητοποιεί την κριτικά στοχαστική διεργασία και ενισχύει τη μάθηση. Η ηθικά φορτισμένη σχέση διδάσκοντα-διδασκόμενου οφείλει να διαμορφώνεται από όντα των οποίων πρωτεύει η ανθρώπινη υπόσταση, να εδραιώνεται μέσω της επικοινωνίας ιδεών και συναισθημάτων, ώστε να καθίσταται διαπροσωπική και φιλική. Η ηθική της αλληλεπίδρασης, επισημαίνει ο Jarvis, προϋποθέτει την αυθεντικότητα των «προσώπων», με τρόπο που και η ατομικότητά τους να περιφρουρείται αλλά και η υπόσταση των άλλων να μην αγνοείται. Επομένως, ο

εκπαιδευόμενος Βιοεπιστήμονας πρέπει να μπορεί να αμφισβητήσει, να σκεφτεί δημιουργικά αλλά και να προσεγγίζει κάθε διαφορετική τοποθέτηση με διαλλακτική διάθεση. Ο διάλογος διδάσκοντα-διδασκόμενου είναι δι-υποκειμενικός και δια-προσωπικός, με την έννοια ότι αποβλέπει στην ανάπτυξη του «προσώπου», του οποίου η προτεραιότητα είναι αδιαμφισβήτητη σε σχέση με το γνωστικό περιεχόμενο του διαλόγου. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, κατά τον Jarvis, συνιστά ανθρωπιστική διεργασία και πρόκληση για τη διερεύνηση των ανθρώπινων σχέσεων. Τέτοιου είδους σχέσεις, σχέσεις βοήθειας, όπως θα έλεγε ο Rogers, προβάλλουν την προτεραιότητα και την ποιότητα της ηθικής του σχετίζεσθαι, κατά τον Jarvis, του Βιοεπιστήμονα με τους μελλοντικούς συν-διαχειριστές και τους αποδέκτες της παραγόμενης γνώσης του και των εφαρμογών της.

Κατά τον Jarvis το μαθησιακό περιεχόμενο και οι τεχνικές μετάδοσής του τίθενται σε δεύτερη μοίρα, ενώ προτάσσεται η σημασία του ανοιχτού, χαλαρωτικού και αντιαυταρχικού διδακτικού στυλ, της προσωπικής ικανότητας του διδάσκοντα να προάγει τη μαθησιακή και κριτικά στοχαστική διεργασία. Στο πλαίσιο αυτής, η ορθότητα των μεταδιδόμενων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που προωθούνται μέσω της εκπαίδευσης, χρειάζεται να αποτελέσει αντικείμενο του διαλόγου με τους εκπαιδευόμενους και πάντως, να μην επιβληθεί σε αυτούς ως η μόνη παραδεκτή εκδοχή. Η άποψη αυτή, φαίνεται να αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση του σύγχρονου Βιοεπιστήμονα, εφόσον, σε ό,τι αφορά ζητήματα Βιοηθικής, γίνεται πλέον λόγος και προσπάθεια για διεύρυνση της γνώσης αλλά και ανακίνηση της κριτικής και επαγωγικής σκέψης (Βούλτσος, 2014), ώστε να ενισχυθεί η ανάπτυξη της αυτονομίας του και της ικανότητάς του να ενταχθεί και να λειτουργήσει επιτυχώς εντός της κοινωνικο-πολιτισμικής του πραγματικότητας.

Αξίζει, στο σημείο αυτό, να σημειωθεί η έμφαση που δίνει και ο Rogers στη σχέση που δημιουργούν ή που πρέπει και μπορούν να δημιουργούν οι επί μέρους ατομικότητες. Οι άνθρωποι υπάρχουν, σκέφτονται, αισθάνονται, βιώνουν, τραυματίζονται και θεραπεύονται μόνο μέσα από σχέσεις. Και οι σχέσεις αυτές μπορούν να καταστούν βοηθητικές τής, κατά τα άλλα, εγγενούς και φυσικής τάσης για αυτοπραγμάτωση, φέροντας το «πρόσωπο» σε συνθήκη πλήρους λειτουργικότητας, μόνο αν εμπεριέχουν συγκεκριμένες ποιοτικές στάσεις συμπεριφοράς του διευκολυντή της μάθησης. Η κινητοποίηση της μάθησης εδράζεται, και για τον Rogers, στην αντιμετώπιση μιας δεδομένης πραγματικής δυσκολίας, ενός προβλήματος που απασχολεί τον εκπαιδευόμενο, η επίλυση του οποίου αποτελεί αφ' εαυτής το πιο ισχυρό μαθησιακό κίνητρο (Rogers, 1995), μια προϋπόθεση ιδιαίτερης σημασίας εφόσον: α) αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες κρίνονται αναγκαίες, προκειμένου να προάγουν τρόπους σκέψης και πρακτικής εφαρμογής της γνώσης και να εγείρουν τον ενθουσιασμό των φοιτητών στις Βιοεπιστήμες και την προθυμία τους για ενεργό συμμετοχή στις σπουδές τους (McCune, 2007; McCune & Hounsel, 2005), και β) η αναγκαιότητα για βιοηθική προσέγγιση των βιοεπιστημονικών και βιοτεχνολογικών επιτευγμάτων της εποχής μας απαιτεί από την Εκπαίδευση και τη γενικότερη Παιδεία να θέσουν τις βάσεις στήριξης των σχετικών αξιών και στάσεων του μελλοντικού Βιοεπιστήμονα (Αλαχιώτης, 2003).

Συνεπώς, η ανεπιφύλακτη αποδοχή του εκπαιδευόμενου Βιοεπιστήμονα ως στάση ενδιαφέροντος, εκτίμησης και εμπιστοσύνης στο πρόσωπό του εκ μέρους του διδάσκοντα, (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003), συναντάται με την ανθρώπινη ανάγκη για αυτοεπιβεβαίωση μέσω του άλλου, προκειμένου να επιτευχθεί η προσωπική ολοκλήρωση. Προϋποθέτει τη χειραφετική πρόθεση του διδάσκοντα καθώς και την πλήρη αποδοχή της διαφορετικότητας του διδασκόμενου, ως όντος με αδιαπραγμάτευτη αυταξία, ανεξάρτητα από την κατάσταση, τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά του, ακόμα κι αν τα προηγούμενα αντίκεινται ριζικά στις θέσεις του -διδάσκοντα- (Rogers, 1995; Μπακιρτζής, 2003). Στην εποχή μας, που γίνεται λόγος για μια στάση αναζήτησης του Επιστήμονα Υγείας προς τον άνθρωπο, μια στάση απόλυτης μεταμορφωτικής προσήλωσης προς αυτόν και κατανόησης της εμπειρίας του, ως «προσώπου» απολύτως αξιοσέβαστου, πέρα από κάθε αξιολογική κρίση (Evans, 2012), μπορεί να γίνει αντιληπτή η σημασία αλλά και η επικαιρότητα της άνευ όρων αποδοχής που πρέπει να υιοθετηθεί από τους εκπαιδευόμενους και μελλοντικούς Βιοεπιστήμονες προς τους αποδέκτες της γνώσης και των επιτευγμάτων τους.

Η ενσυναίσθηση, από την άλλη πλευρά, ως τεταμένη ψυχοσωματική κίνηση του διευκολυντή για ακριβή κατανόηση του εκπαιδευόμενου, προϋποθέτει την κατανόηση των αισθημάτων και των προσωπικών του νοημάτων καθώς και την κοινοποίηση αυτής στον εκπαιδευόμενο (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003). Η κατανόηση αυτού του είδους αφορά το πλαίσιο αναφοράς του εκπαιδευόμενου, το να γίνει δηλαδή, αντιληπτό το πώς αυτός προσεγγίζει τα πράγματα (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003; Μπακιρτζής, 2003). Βεβαίως, η ενσυναίσθηση προϋποθέτει την εμπειρία και την αυθεντικότητα του διευκολυντή όπως επίσης, και τη συνεργασία του συνόλου της προσωπικότητάς του (στάση σώματος, παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία κ.ά.). Το πιο σημαντικό όμως, τονίζει ο Rogers (1995), είναι η ελευθερία του να είναι ο διευκολυντής της μάθησης βαθιά και με αίσθημα ευθύνης ο εαυτός του, να είναι αυθεντικός. Η έμφαση του Rogers στο ρόλο της προσωπικότητας και της παρουσίας του διευκολυντή (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003) συμβαδίζει με την προσέγγιση του άλλου ως «προσώπου» με αδιαπραγμάτευτη αυταξία και δυνατότητα ανάπτυξης και αλλαγής, ενώ παράλληλα, ανταποκρίνεται απόλυτα στο σύγχρονο αίτημα για την ανάδειξη της ανθρώπινης διάστασης στο ρόλο των διδασκόντων στις Βιοεπιστήμες (Markwell, 2003). Όλη η ιστορία των βοηθητικών σχέσεων είναι υπόθεση αυθεντικότητας και εσωτερικής διαφάνειας. Γιατί μόνο όταν οι άνθρωποι στις μεταξύ τους σχέσεις, φτάσουν σε αυτό το σπάνιο σημείο, να ανακαλύψουν και να αποκαλύψουν τον εαυτό τους ως προς τον άλλο, με απόλυτη διαφάνεια και με γνησιότητα, τότε η σχέση τους μπορεί να γίνει σχέση αμφίδρομης βοήθειας, και επομένως, διαπροσωπική, και εκπαιδευτική και θεραπευτική, με την ευρύτερη σημασία του όρου. Αυτή η εκδοχή των σχέσεων φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία, ειδικά στο πλαίσιο της ελληνικής κουλτούρας, όπου ερευνητικά ευρήματα κάνουν λόγο για προσωποποίηση στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των αποδεκτών/διαχειριστών των επιτευγμάτων των Βιοεπιστημών (Amelang, 2016).

Συμπεράσματα

Η έμφαση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην ανθρωπιστική στόχευση εμπλουτίζει και διαφωτίζει τους επίκαιρους βιοηθικούς προβληματισμούς. Η αδήριτη ανάγκη που απορρέει από τις εξελίξεις στο χώρο των Βιοεπιστημών και της Βιοτεχνολογίας για βαθιά κατανόηση της ανθρώπινης φύσης αλλά και για τη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνικο-πολιτικής βάσης για την αντιμετώπιση των σύγχρονων βιοηθικών διλημάτων, υπό την οπτική μιας πιο ανθρωπιστικής και διεπιστημονικής προσέγγισης, καλύπτεται σαφώς, τόσο από την κοινωνικο-πολιτισμική (P. Jarvis) όσο και από την προσωποκεντρική (C. Rogers) θεωρία και πράξη της Εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η παραδοχή του κοινωνικο-πολιτισμικού προσδιορισμού και επομένως, και περιορισμού, της σκέψης και της συνειδητότητας (ανθρώπινος νους), η αναγνώριση ότι το ανθρώπινο σώμα επηρεάζει τη διαδικασία της ανάπτυξης του «προσώπου», εφόσον, κατά τον P. Jarvis, το «πρόσωπο» συντίθεται από το νου, τον εαυτό και το σώμα, διαφωτίζουν την κοινωνική και προσωπική διάσταση της δόμησης του «προσώπου». Από την άλλη πλευρά, το αξίωμα της διατήρησης της αυτονομίας, της αυθεντικότητας του εαυτού, της πληρότητας και της ισορροπίας ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο το «πρόσωπο» βιώνει υποκειμενικά και ενσυνείδητα την πραγματικότητα και στις εμπειρίες, που τείνουν να του επιβάλλουν μια προκατασκευασμένη και έξωθεν επιβεβλημένη πρόσληψή της, ασύμβατη με τη δομή του εαυτού του, η παραδοχή της καθολικότητας του «προσώπου» και της έμφυτης διεργασίας της αυτοπραγμάτωσης, σύμφωνα με την προσέγγιση του Rogers, συνδράμουν στην προσωποκεντρική στοχοθεσία της εκπαίδευσης του σύγχρονου Βιοεπιστήμονα. Αυτού το είδους η στόχευση είναι απόλυτα συμβατή με τις σύγχρονες τάσεις, που θέτουν στο επίκεντρο της συζήτησης των βιοηθικών διλημάτων, τον άνθρωπο ως συνολικό «πρόσωπο».

Η όποια αλλαγή στην εκπαίδευση και επομένως, και στις γνώσεις, στις δεξιότητες της σκέψης και της πρακτικής αλλά και στις στάσεις που θα υιοθετήσει ο μελλοντικός Βιοεπιστήμονας, ως «ηθικό πρόσωπο», ξεκινά από τον διευκολυντή της μάθησης, τονίζει ο Rogers. Η «ηθική του σχετίζεσθαι», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Jarvis, ή οι ποιότητες των «σχέσεων βοήθειας», όπως επισημαίνει ο Rogers, καθιστούν εφικτή την ψυχική ευαισθητοποίηση, τη βαθιά κατανόηση της ανθρώπινης φύσης, τη σύλληψη της μοναδικότητας του ανθρώπινου «προσώπου», την κατανόηση της σημασίας και η αξίας που έχουν η αυτονομία, η ευθύνη, η αυτοσυνείδηση, η ελευθερία στην επιλογή και στη δράση, η κριτική σκέψη και ο αναστοχασμός.

Στο βαθμό που τα προαναφερόμενα προβάλλονται ως αιτήματα πρωτεύουσας σημασίας για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη διαμόρφωση του γνωστικού και του ηθικού υπόβαθρου του σύγχρονου Βιοεπιστήμονα, ανάγκουν την κοινωνικο-πολιτισμική και την προσωποκεντρική προσέγγιση των P. Jarvis και C. Rogers αντίστοιχα, σε σημαντικό θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο της ανθρωπιστικής διδασκαλίας, της μάθησης και εν τέλει, της αντιμετώπισής του, ως ενήλικα εκπαιδευόμενου. Σε ένα επόμενο στάδιο, μετουσιώνονται σε ένα στέρεο ανθρωπιστικό και προσωποκεντρικό Βιοεπιστημονικό ήθος, το οποίο αποδίδει

απόλυτη προτεραιότητα και έμπρακτο σεβασμό στον άνθρωπο, ως παραγωγό, ως διαχειριστή και ως αποδέκτη της επιστημονικής γνώσης, χωρίς να αγνοεί τις τρέχουσες κοινωνικο-πολιτικές και πολιτισμικές επιταγές ή δεσμεύσεις, αλλά με τρόπο που να τις διαχειρίζεται κριτικά, στη βάση ενός απόλυτα ορθολογικού και συγχρόνως ανθρωπιστικού προσανατολισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amelang, K. (2016). Anonymous grafts and the (un-)making of relatedness: ideas of donor-recipient relations in Cyprus, Germany and Sweden. *The Cyprus Review*, 28(1), 49-65.
- Evans, H. M. (2012). Wonder and the clinical encounter. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 33(2), 123-136.
- Engelhardt, H.T., & Litis, A. (2001). *Nouvelle Encyclopedie de Bioethique*, (641-2) Gilbert Hottois & Jean-Noel Missa: Bruxelles.
- Häyry, M. (2003). European values in bioethics: Why, what, and how to be used. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 24(3), 199-214.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Groom Helm.
- Jarvis, P.(1989). *The sociology of Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2004α). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004β). *Adult Education and Lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge Falmer.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik fBr die technologische Zivilisation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kearns, A. J. (2005). *The Concept of Person in a World Mediated by Meaning and Constituted by Significance*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Dublin City University, School of Nursing. Ανακτήθηκε στις 2/11/2016 από το www.doras.dcu.ie/17949/1/Alan_J_Kearns.pdf
- Lysaght, T., Rosenberger. P.G., & Kerridge, I. (2006). Australian undergraduate Biotechnology student attitudes towards the teaching of ethics. *International Journal of Science Education*, 28(10), 1225-1239.
- Markwell, J. (2003). The human side of teaching. Learning and Teaching Support Network (LTSN) BIOSCIENCE, SPRING 2003 No8. Ανακτήθηκε στις 23/11/2016 από το www.academia.edu/1384366/LTSN_BIOSCIENCE
- McCune, V. & Hounsell, D. (2005). The development of students' ways of thinking and practicing in three final-year biology courses. *Higher Education*, 49(3), 255-289.
- McCune, V. (2007). *Final-year biosciences students' willingness to engage: teaching-learning environments, authentic learning experiences and identities*. Paper presented at the EARLI 12th Biennial Conference, 28 August - 1 Sept, Budapest 2007.

- Mcharg, J. F. (1973). *The Patient as Person: Explorations in Medical Ethics*. By Ramsey Paul. Yale University Press, New Haven and London, 1970. *Scottish Journal of Theology*, 26(3), 379-380.
- Pokorska-Bocci, A., Stewart, A., Sagoo, G.S., Hall, A., Kroese, M., & Burton, H. (2014). 'Personalized medicine': what's in a name? *Personalized Medicine*, 11(2), 197-210.
- Rogers, C. (1995). *On becoming a person*. New York: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. & Freiberg, J. (1994). *Freedom to Learn*. New York: Merrill.
- Zylinska, J. (2009). *Bioethics in the age of New Media*. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2003). Η βιοηθική πάει σχολείο. Βήμα-Science 21/9/2003:00. Ανακτήθηκε στις 20/11/2016, από το <http://www.tovima.gr/science>
- Αστρινάκης, Α. (2013). Ορισμένες ηθικές διαστάσεις του εαυτού, της ταυτότητας και των επιστημονικών πρακτικών. Στο: Σ. Τσινόρεμα & Κ. Λούης, (2013) (Επιμ). *Θέματα Βιοηθικής. Η Ζωή, η Κοινωνία και η Φύση μπροστά στις προκλήσεις των Βιοεπιστημών*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Βουλιγέα, Ε., & Σιταρά, Μ. (2015). Το πρόσωπο στην αρχαία ελληνική τέχνη. Στο Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη, & Φ. Παναγοπούλου-Κουτνατζή, (2015) (Επιμ.), *Βιοηθικοί Προβληματισμοί II: Το ανθρώπινο πρόσωπο*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Βούλτσος, Π. (2014). Παρουσίαση συλλογικού τόμου: Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη, & Φ. Παναγοπούλου-Κουτνατζή, (2015) (Επιμ.), *Βιοηθικοί Προβληματισμοί*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση (σειρά δια-ΛΟΓΟΣ). Ανακτήθηκε στις 20/11/2016 από το http://bottis.ihrc.gr/download.php?file=downloads/voultzos_book_review.pdf
- Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (2002). Ηθική και Βιοηθική- Επιστήμη και Κοινωνία. *Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής θεωρίας*, τ. 8-9. Ανακτήθηκε στις 25/11/2016 από το <http://www2.media.uoa.gr/sas/index.html>
- Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (2015). Πρόλογος. Στο: Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη, & Φ. Παναγοπούλου-Κουτνατζή, (2015) (Επιμ.), *Βιοηθικοί Προβληματισμοί II: Το ανθρώπινο πρόσωπο*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Ζάννη, Α. (2012). *Βιοτεχνολογικές προκλήσεις στο χώρο της φιλοσοφίας και της εκπαίδευσης και ο ρόλος της βιοηθικής*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Φιλοσοφίας. Ανακτήθηκε στις 18/11/2016 από το <http://hdl.handle.net/10442/hedi/29716>
- Καλοκαιρινού, Ε. (2015). Το ανθρώπινο πρόσωπο και η φιλοσοφία: για μια ηθική του προσώπου. Στο Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη, & Φ. Παναγοπούλου-Κουτνατζή, (2015) (Επιμ.), *Βιοηθικοί Προβληματισμοί II: Το ανθρώπινο πρόσωπο*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Κατσιμίγκας, Γ., & Βασιλοπούλου, Γ. (2010). Βασικές αρχές βιοηθικής και ορθόδοξης ηθικής. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 9(2), 158-170.
- Κεδράκα, Κ. & Κουρκουτάς, Γ. (2016). Η διδακτική προσέγγιση της Βιοηθικής μέσω debates: Μια καλή εκπαιδευτική πρακτική. Στα *Πρακτικά του 10^ο Συνεδρίου της*

ΠΕΒ: «ΒΙΟΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΣΤΟΝ 21^ο ΑΙΩΝΑ» (υπο δημ.). Αθήνα: 18-20 Νοεμβρίου 2016.

- Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσμόπουλος, Α. & Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οικουμενική Διακήρυξη για τη Βιοηθική και τα Ανθρώπινα δικαιώματα, (2005). Ανακτήθηκε στις 3/11/2016 από στο www.angelidoustavroula.blogspot.com/2011/05/blog-post.htm
- Παπαδοπούλου-Κλαμαρή, Δ. (2014). Η έννοια της ιατρικής ομάδας. Ανακτήθηκε στις 6/11/2016 από το www.freelaw.gr/content/iatriki-eythyni-kai-bioithiki-ii
- Παπαδοπούλου, Θ. (2015). Οριοθέτηση των εννοιών της Βιοηθικής. Στο Παπαδοπούλου, Θ. 2015. *Ειδικά θέματα βιοηθικής*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 1. Ανακτήθηκε από το <http://hdl.handle.net/11419/3159>
- Τάκα, Μ. Χ. (2015). *Εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση: μια βιοηθική προσέγγιση*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία Ειδίκευσης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε στις 26/11/2016 από το <http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/5/9/c/metadata-dlib-1449576817-411817-14704.tkl>
- Τσινόρεμα, Σ., & Λούης, Κ. (Επιμ.) (2013). *Θέματα Βιοηθικής. Η Ζωή, η Κοινωνία και η Φύση μπροστά στις προκλήσεις των Βιοεπιστημών*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Τσινόρεμα, Σ. (2015). Το πρόσωπο και η αρχή της προσωπικότητας στη νεότερη ηθική φιλοσοφία και τη βιοηθική. Στο Μ. Κανελλοπούλου-Μπότη, & Φ. Παναγοπούλου-Κουτνατζή, (Επιμ.), *Βιοηθικοί Προβληματισμοί II: Το ανθρώπινο πρόσωπο*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Χριστοφοράτου, Τ. (2014). *Βιολογία, Βιοηθική και Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία Ειδίκευσης. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε στις 4/11/2016 από το <http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/6/5/1/metadata-dlib-1458738810-994034-23089.tkl>

Διδάσκοντας Διδακτική! - Έ(γ)νοιες και πράξη της επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού.

Teaching Didactics! - Praxis and concerns in teacher's professional training

Πέτρος Γουγουλάκης, Associate Professor, Department of Education, Stockholm University,
petros.gougoulakis@edu.su.se

Petros Gougoulakis, Associate Professor, Department of Education, Stockholm University,
petros.gougoulakis@edu.su.se

Abstract: Schooling is currently facing unprecedented challenges, requiring revision of prevailing thinking and organization of learning. The pedagogical philosophy of the school institution was of another kind, when the teacher and the 'textbook' constituted unique and authentic sources of knowledge. The conditions of the learning environment in our time are just different and challenging. Our societies are now multicultural, the knowledge diverse and new technologies of production, processing and dissemination of information overwhelming national entrenchments. Instructors might bear responsibilities and tasks for which they are not sufficiently prepared. The content of this paper is an attempt to reflect upon teaching as a concept and as a pedagogical approach with reference to the classic didactical questions, as well as knowledge profile and skills necessary to be(come) a good teacher.

Keywords: Pedagogy-Didactics, teacher, teaching, didactic triangle

Περίληψη: Η σχολική εκπαίδευση αντιμετωπίζει σήμερα προκλήσεις πρωτόγνωρες που επιβάλλουν αναθεώρηση του τρόπου σκέψης και οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Ήταν άλλη η Παιδαγωγική φιλοσοφία του σχολικού θεσμού, όταν ο δάσκαλος και το «διδακτικό βιβλίο» αποτελούσαν τις μοναδικές και αυθεντικές πηγές γνώσης, και άλλες οι συνθήκες του μαθησιακού περιβάλλοντος στο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο της εποχής μας. Οι κοινωνίες μας είναι πλέον πολυπολιτισμικές, οι γνώσεις πολύμορφες, οι νέες τεχνολογίες παραγωγής, επεξεργασίας και διάχυσης των πληροφοριών ξεπερνούν τις εθνικές περιχαράκωσεις. Οι εκπαιδευτές επωμίζονται ίσως ευθύνες και καθήκοντα για τα οποία μάλλον δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι. Το περιεχόμενο του παρόντος κειμένου αποτελεί προσπάθεια αναστοχασμού της Διδακτικής ως έννοιας και ως

Παιδαγωγικής προσέγγισης έχοντας ως σημείο αναφοράς τα κλασσικά ερωτήματα της Διδακτικής και το προφίλ γνώσεων και ικανοτήτων που πρέπει να χαρακτηρίζει τον σύγχρονο *καλό δάσκαλο*.

Λέξεις κλειδιά: Παιδαγωγική-Διδακτική, δάσκαλος, διδασκαλία, διδακτικό τρίγωνο

“Teaching is not a lost art, but the regard for it is a lost tradition.” Jacques Barzun (1907 – 2012)

Εισαγωγή

Η διδασκαλία ως πολιτισμικό φαινόμενο είναι συνυφασμένο με τη μάθηση και αποτελεί αντικείμενο μελέτης και αναστοχασμού των «επιστημών της αγωγής» που εντάσσονται στις ακαδημαϊκές γνωστικές πειθαρχίες Παιδαγωγική και Διδακτική. Ο όρος «Επιστήμες της Αγωγής» καθώς και τα σημαίνοντα Παιδαγωγική – Διδακτική χρήζουν οριοθέτησης του σημασιολογικού τους περιεχομένου καθότι η πολυσημία τους συχνά δημιουργεί μια αίσθηση σύγχυσης και ασάφειας.

Συνήθως η Παιδαγωγική χρησιμοποιείται με μια ευρύτερη έννοια από ό,τι η Διδακτική αλλά αρκετά συχνά εμφανίζονται ως όροι συνώνυμοι. Το κοινό τους συστατικό είναι ότι αναφέρονται και οι δύο στη διδασκαλία ως μορφή και εκδήλωση επικοινωνίας παιδαγωγικού περιεχομένου. Προσπαθώντας να προσδιορίσουμε την Παιδαγωγική και τη Διδακτική είτε ως γνωστικές περιοχές - προσεγγίζοντάς τες με αυτόν τον τρόπο μέσα από ένα ακαδημαϊκό πρίσμα - είτε ως κοινωνικές πρακτικές - εστιάζοντας στις μορφές επικοινωνίας και διάδρασης, όπως αυτές ιστορικά καθορίζονται από τους συσχετισμούς εξουσίας και το αξιακό υπόβαθρο της κοινωνίας όπου λαμβάνουν χώρα - η δυσκολία προσδιορισμού τους παραμένει η ίδια. Ίσως αυτό οφείλεται στο παράδοξο φαινόμενο ότι όλοι έχουμε εμπειρίες τέτοιων πρακτικών, στις οποίες, όμως, προσδίδουμε διαφορετικό νόημα. Κάθε στιγμή επικοινωνίας και διάδρασης, ιδιαίτερα στο πλαίσιο σχεδιασμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, εμπεριέχει μέσα της το στοιχείο του επηρεασμού. Κύριο χαρακτηριστικό της διάδρασης είναι η αμφίδρομη, αν και ασύμμετρη, σχέση επιρροής μεταξύ των διαδρώντων διδασκόντων και διδασκόμενων, συμπεριλαμβανομένης και της διάδρασης αυτών με το κάθε φορά παιδαγωγικό περιεχόμενο (πρβλ. Ντάσιου, Μουλιάς & Κατσανίδου, χ.χ.).

Στο παρόν κείμενο εξετάζεται η Διδακτική ως υποσύνολο της Παιδαγωγικής, νοούμενης ως «στάση ζωής» και ως επιστήμη, που διερευνά τις διαδικασίες μεταβίβασης της πολιτιστικής κληρονομιάς της ανθρωπότητας από τους πρεσβύτερους στους νεότερους μέσω της διδασκαλίας και της μάθησης. Η μάθηση σχετίζεται με τη γνώση. Έχουμε μάθει κάτι, όταν έχουμε γνώση για κάτι που μας επιτρέπει να σκεφτόμαστε με έναν νέο τρόπο, όταν ενεργούμε πιο αποτελεσματικά, καθώς και όταν κατανοούμε καλύτερα το πώς τα πράγματα συνδέονται μεταξύ τους. Σύμφωνα με μια κλασσική αναλυτική θεώρηση, οι γνώσεις αποτελούν "αληθινή πίστη δικαιολογημένη" (*Όταν γαρ πως πιστεύη και γνώριμοι αυτώ ωσιν αι αρχαί, επίσταται*, Ηθικά Νικομάχεια, Z, 1139β). Με τις γνώσεις μας, οι οποίες συνήθως είναι αξιακά

φορτισμένες, δημιουργούμε την κοσμοεικόνα μας. Οι αξίες που διέπουν τη ζωή μας και τις κοινότητές μας είναι αποτέλεσμα κοινωνικών κατασκευών. Συσχετίζονται με άλλες αξίες, δημιουργώντας μοναδικούς συνδυασμούς ηθικών συστημάτων – φιλοσοφίες ζωής – που στη βάση τους χτίζονται οι ανθρώπινοι πολιτισμοί.

Με αναφορά στη διδασκαλία, ως προνομίους δραστηριότητα της Διδακτικής, τα υπό εξέταση ερωτήματα στο παρόν κείμενο είναι ουσιαστικά τα ίδια με αυτά που θέτει η διδακτική επιστήμη ως αντικείμενο διερεύνησης, και τα οποία συνιστούν τη βάση της επαγγελματικής κατάρτισης των «δασκάλων».

1. Παιδαγωγική: μια θεωρητική προσέγγιση

Για ποιο λόγο άραγε υπάρχει το σχολείο; Μια αυθεντική απάντηση μας προσφέρει ο Dewey στο κλασικό του έργο *Democracy and Education*:

«Η κοινωνία υπάρχει μέσω μιας διαδικασίας μεταβίβασης κατά τον ίδιο τρόπο όπως η βιολογική ζωή. Η μεταβίβαση αυτή γίνεται με την ανακοίνωση συνηθειών, σκέψεων και αισθημάτων από τους πρεσβύτερους στους νεώτερους. Χωρίς αυτήν την επικοινωνία ιδεών, ελπίδων, προσδοκιών, προτύπων, απόψεων, από τα μέλη της κοινωνίας που εγκαταλείπουν την ομαδική ζωή σε εκείνους που εισέρχονται σ' αυτήν, η κοινωνική ζωή θα ήταν αδύνατον να επιβιώσει.

Αν τα μέλη που συνθέτουν μια κοινωνία ζούσαν αιώνια, ίσως να εκπαίδευαν τις νέες γενιές, αλλά τούτο στην περίπτωση αυτή θα ήταν έκφραση ενός προσωπικού ενδιαφέροντος περισσότερο από ότι έκφραση μιας κοινωνικής ανάγκης. Τώρα, όμως, είναι μια αναγκαία διαδικασία» (Dewey, 1916/1966, σελ. 3)¹.

Ο ρόλος, λοιπόν, του σχολείου ως θεσμού οργανωμένης και συστηματικής μεταβίβασης της πολιτιστικής κληρονομιάς, είναι να αναδημιουργεί ή να αναπαράγει όσα οι απερχόμενες γενιές κρίνουν ότι αξίζει να κληρονομήσουν οι νέες γενιές. Η μεταβίβαση στην περίπτωση της στοχευμένης εκπαίδευσης αφορά σε γνώσεις, ηθικές αξίες, στάσεις συμπεριφοράς και ζωής, απαραίτητες για την επιβίωση και εξέλιξη του είδους και της κοινωνίας.

Μας είναι πολύ οικεία η απεικόνιση μεθοδικής Παιδαγωγικής δραστηριότητας στην εξωτερική επιφάνεια κύλικα/αγγείου που χρονολογείται γύρω στο 485-480 π.Χ. (εικόνα 1). Στο μέσο της μίας πλευράς του κύλικα εικονίζεται να κάθεται σε δίφρο ένας "γραμματιστής", ο οποίος διδάσκει γραφή ή διορθώνει με τη γραφίδα το "γραμματεῖον" (ή πυξίον) του νεαρού μαθητή που στέκεται εμπρός του. Ο "παιδαγωγός" κάθεται δεξιά. Στο αριστερό μέρος της σύνθεσης καθισμένος σε δίφρο ένας αυλοδιδάσκαλος, παίζοντας ο ίδιος διάυλο διδάσκει αύληση στο μαθητή του. Διακρίνονται και άλλα «εποπτικά» μέσα όπως ένας κανόνας, ένα πυξίον και μια λύρα.

¹ Βλέπε επίσης μετάφραση του αποσπάσματος στο *Η φιλοσοφία του πραγματισμού στην εκπαίδευση* (Τριαντάρη, 2012, σελ. 123). Στο δεύτερο μέρος της συγκεκριμένης έκδοσης παρουσιάζεται το έργο *Democracy and Education* του John Dewey στην ελληνική γλώσσα μεταφρασμένο από την Ηλέκτρα Νικολαΐδου.



Εικόνα 1: Απεικόνιση σκηνης από σχολείο της αρχαίας Αθήνας².

Ο θεσμός της εκπαίδευσης, όπως τον γνωρίζουμε σήμερα, είναι συνυφασμένος με τις διαδικασίες κοινωνικής παραγωγής και αναπαραγωγής, όπως αυτές διαμορφώνονται ιστορικά. Σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ομοιογένεια και χαμηλό βαθμό καταμερισμού εργασίας τα νέα μέλη της «εκπαιδεύονται» επαρκώς από την πρωτογενή ομάδα (π.χ. οικογένεια) στην οποία ανήκουν. Όποια ανατροφή και εκπαίδευση απαιτείται για την αναπαραγωγή των γνώσεων, της ηθικής και των δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την επιβίωσή τους στη συγκεκριμένη κοινότητα, αποκτούνται αυτόματα με την αυτονόητη συμμετοχή των παιδιών στις ίδιες ασχολίες με τους ενήλικες (Durkheim, 1893/1984). Σε μια κοινωνία αυτού του είδους η ανατροφή λαμβάνει χώρα σε άμεση αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και δεν μπορεί να νοηθεί ως κάτι ξεχωριστό από την κοινωνική παραγωγή, μέσω της οποίας οι άνθρωποι δημιουργούν όλα όσα χρειάζονται, για να ικανοποιήσουν τις ζωτικές τους ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των συμβόλων και γνώσεων που προσδίδουν νόημα στην ύπαρξή τους. Ακόμα και αν σε μια τέτοια κοινωνία υφίσταται κάποιο στοιχειώδες «πολιτικό» μόρφωμα (κρατική οντότητα) με ενδιαφέρον για οργανωμένη εκπαίδευση, αυτή προσφέρεται μόνο σε ένα μικρό αριθμό ατόμων, που προορίζονται να αναλάβουν λειτουργικές θέσεις στον κρατικό μηχανισμό. Επομένως, ούτε στην περίπτωση αυτή νοείται η «Παιδαγωγική» ως δραστηριότητα ξεχωριστά από την παραγωγή (Lundgren, 1991).

Η Παιδαγωγική ως «λόγος», με τη σημασία που προσδίδει ο Foucault στον όρο discourse, αποτελεί έναν ιστορικά προσδιορισμένο σχηματισμό «πρακτικής λόγου» (Foucault, 1989; Μπέτζελος & Σωτήρης, 2004). Δηλαδή, η Παιδαγωγική και τα ερωτήματα που αυτή θέτει για την ανατροφή και την εκπαίδευση, ως διακριτές πρακτικές, γίνονται κάποια στιγμή αντικείμενο προβληματισμού και συζήτησης. Όμως, αυτή η στιγμή δεν συμπίπτει χρονικά για όλα τα κοινωνικά στρώματα. Ως πρακτική λόγου που ενσωματώνει ευρύτερα στρώματα του πληθυσμού εμφανίζεται στο δυτικό κόσμο με την εκβιομηχάνιση, όταν η παραγωγή και η αναπαραγωγή διαχωρίζονται η μια από την άλλη. Έκτοτε καθίσταται δυνατή η αντιμετώπιση της ανατροφής και της εκπαίδευσης ως ξεχωριστής μαζικής κοινωνικής πρακτικής, για το

²Ανήκει στη συλλογή του Antikenmuseum του Βερολίνου. Πηγή: <http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/AR/ar.ag/douris-20.htm>, Πρόσβαση: Μάρτιος 2017

λόγο ότι η εργασία ως παραγωγική διαδικασία δεν εμπεριέχει την αναπαραγωγή των συνθηκών που την καθιστούν εφικτή. Οι νέες γενιές, δηλαδή, δεν μαθαίνουν πλέον μιμούμενοι τους μεγαλύτερους, όπως συνέβαινε σε εποχές με ελάχιστο βαθμό κοινωνικής διαφοροποίησης, γεγονός που εξηγεί τη σχολική διδασκαλία ως ιδιαίτερη πρακτική στην κοινωνία.

Αποτέλεσμα του διαχωρισμού παραγωγής και αναπαραγωγής ήταν η ανάγκη τεκμηρίωσης και διατύπωσης των γνώσεων, που έπρεπε να μεταδοθούν από τους παιδαγωγούς, σε ειδικά διαμορφωμένους για το σκοπό αυτό χώρους (σχολεία). Όσα δηλαδή μάθαινε το παιδί «ασυνείδητα» συμμετέχοντας στις ασχολίες των γονιών του, θα πρέπει τώρα να καταγραφούν, να ονοματιστούν και να απεικονιστούν σε «παιδαγωγικά κείμενα» (διδασκτικά εγχειρίδια). Το παιδί δεν βιώνει πλέον τα πράγματα και τις διαδικασίες που θα πρέπει να μάθει με τρόπο άμεσο, αλλά μέσα από την αναπαράστασή τους με λόγια και εικόνες.

Η παραγωγή παιδαγωγικών-διδασκτικών κειμένων δεν έχει μόνο αποδέκτες τους μαθητές, αλλά συμπεριλαμβάνει και κείμενα που απευθύνονται στους εκπαιδευτές, με θεωρίες για το ΠΙ και ΓΙΑΤΙ της εκπαίδευσης και συμβουλές για το ΠΩΣ της διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, τα παιδαγωγικά κείμενα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία αποτελούν προϊόν επιλογής και συγκεκριμένης συστηματικής οργάνωσης της γνώσης (βλ. Lundgren, 1999). Έτσι δημιουργούνται σιγά-σιγά τα αναλυτικά προγράμματα εκπαίδευσης και σπουδών, που κωδικοποιούν τις αντιλήψεις μιας οργανωμένης κοινωνίας για τη διαπαιδαγώγηση και την εκπαίδευση. Κάθε αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) αποτελεί έκφραση της Παιδαγωγικής φιλοσοφίας μιας κοινωνίας και καθορίζει την αισθητική της Παιδαγωγικής πράξης. Εμπεριέχει τους σκοπούς, τους στόχους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και, συνήθως, βρίσκεται σε αρμονία με γενικότερες παραδοχές της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ηθική, τη διακυβέρνηση, τις ελευθερίες και το δίκαιο. Επιπλέον, θα πρέπει να υπογραμμιστεί η επιρροή της παράδοσης, της αγοράς εργασίας και των διαφόρων ιδεολογικών προσανατολισμών στη διαμόρφωση, υλοποίηση και αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων (βλ. Γουγουλάκης, 1984). Η Παιδαγωγική ως φιλοσοφία και ως πρακτική αποτελεί επομένως πεδίο εξουσίας και γνώσης (Popkewitz, & Νικολακάκη, 2012).

2. Παιδαγωγική και Διδακτική: Όψεις του ίδιου νομίσματος;

Θεωρείται βέβαιο ότι όσοι διδάσκουν «Παιδαγωγική» ή «Επιστήμες της αγωγής» στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καλούνται συχνά να απαντήσουν στο ερώτημα *ποια η διαφορά μεταξύ Παιδαγωγικής και Διδακτικής ή, επίσης, τί ακριβώς εννοούμε με τον όρο Παιδαγωγική;* Ξεκινώντας οι φοιτητές μας τις σπουδές τους στα Τμήματα υποψηφίων εκπαιδευτικών, προσεγγίζουν, κατά κανόνα, την Παιδαγωγική μέσα από ένα στερεότυπο πρίσμα υποκειμενικών βιωμάτων από τη σχολική τους εκπαίδευση. Γίνεται αντιληπτό ότι τέτοιου είδους προκατανοήσεις πολλές φορές έρχονται σε αντίθεση με την ακαδημαϊκή (επιστημονική) άποψη, η οποία θα πρέπει στηρίζεται σε θεωρητική και εμπειρική βάση. Επειδή, όμως, αυτό που αποκαλούμε «ακαδημαϊκή» άποψη δεν είναι κάτι σταθερό και

ενιαίο, ερχόμαστε αντιμέτωποι με πολλούς εννοιολογικούς ορισμούς που άλλοτε είναι συμπληρωματικοί και άλλοτε ανταγωνιστικοί. Στην περίπτωση του γνωστικού αντικειμένου της Παιδαγωγικής, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν συγγενικά επιστημονικά πεδία (π.χ. Κοινωνιολογία, Φιλοσοφία, Ψυχολογία), από τα οποία η Παιδαγωγική εμπνέεται και εμπλουτίζεται.

Ο όρος Παιδαγωγική χρησιμοποιείται σήμερα με διαφορετικές σημασίες ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο αναφερόμαστε. Είναι άλλο πράγμα για παράδειγμα η «αγοραία» (καθημερινή) χρήση του όρου και άλλη η επιστημονική του σημασία. Στην πρώτη περίπτωση το σημαίνον Παιδαγωγική αναφέρεται, κυρίως, στην ικανότητα κάποιου να μεταφέρει ένα μήνυμα. Πόσες φορές δεν έτυχε να πούμε ή να ακούσουμε ότι κάποιος ή κάτι είναι (ή δεν είναι) ... παιδαγωγικός/ό; Σημειωτέον ότι ο προσδιορισμός δεν αναφέρεται μόνο σε ανθρώπους αλλά και σε πράγματα, όπως για παράδειγμα ένα βιβλίο ή η εκφορά ενός πολιτικού προγράμματος. Συμβαίνει συχνά πολιτικοί που απέτυχαν στις εκλογές να δικαιολογούνται ότι υστέρησαν από Παιδαγωγική άποψη, είτε πάλι ότι οι ψηφοφόροι δεν κατάλαβαν τις θέσεις τους. Στην περίπτωση αυτή οι πολιτικοί είναι πεπεισμένοι ότι οι θέσεις τους είναι ορθές και ότι το πρόβλημα είναι ζήτημα ... παιδαγωγικής προσέγγισης! Έτσι, όμως, νοούμενη η Παιδαγωγική, εξισώνεται με τεχνικές παρουσίασης ή τη Ρητορική, στην οποία θα αναφερθούμε αργότερα.

Η πιο συνήθης άποψη των πρωτοετών υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι ότι η Παιδαγωγική σχετίζεται με μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, γεγονός που εξηγεί και τις προσδοκίες που έχουν από τις παιδαγωγικές τους σπουδές. Περιμένουν δηλαδή να διδαχτούν πώς πρέπει να διδάξουν, πώς να χειρίζονται διάφορα εποπτικά μέσα και, φυσικά, πώς να οργανώσουν την τάξη τους. Προφανώς μια τέτοια αντίληψη περί Παιδαγωγικής είναι περιορισμένη και αρκετά εργαλειακή (Nilsson, 2005; Nitzler, 1997). Η πανεπιστημιακή άποψη για την Παιδαγωγική είναι πολύ ευρύτερη και συμπεριλαμβάνει όλο το φάσμα των διερευνησεων/μελετών και θεωριών που έχουν κοινό παρονομαστή τις διαδικασίες επηρεασμού και αλλαγής που συντελούνται σε επίπεδο ατόμου, ομάδας, οργανισμού και κοινωνίας – όχι μόνο στο πλαίσιο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά και σε άλλα περιβάλλοντα, όπου οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή και επικοινωνούν μεταξύ τους.

Όπως σε όλες τις επιστήμες έτσι και στην Παιδαγωγική συνυπάρχουν πολλοί ορισμοί ανάλογα με τις θεωρητικές και επιστημολογικές παραδοχές των επιστημόνων της Αγωγής. Αν και είναι εύκολο να συμφωνήσει κανείς ότι αντικείμενο της Παιδαγωγικής είναι οι διαδικασίες γνώσης, μάθησης και παιδείας σε μικρο-, μέσο- και μακροεπίπεδο, όπως αυτές λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά, ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια, υφίστανται διαφοροποιήσεις ανάλογα με το ποια παράμετρο του πεδίου της διαπαιδαγώγησης θεωρεί κανείς σημαντική και αδιαφιλονίκητη. Η Παιδαγωγική, όμως, δεν είναι μόνο μια ακαδημαϊκή επιστήμη αλλά και μια πρακτική, αποκλειστική δραστηριότητα κάποιων, με αποστολή να μορφώσουν και να παιδεύσουν κάποιους. Περιορίζομαι στο σημείο αυτό να παραθέσω σε δική μου μετάφραση το πώς όρισε το αντικείμενο μελέτης της Παιδαγωγικής επιστήμης, ο

πρώτος καθηγητής στην έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου της Ουψάλας, Bertil Hammer, στη διάλεξη που εκφώνησε με αφορμή την εγκατάστασή του, το 1910:

Πολύ απλά, αντικείμενο μελέτης της Παιδαγωγικής είναι η μόρφωση. Ασυνήθιστα εύκολο να το διαπιστώσει κανείς και συνάμα ασυνήθιστα εύκολο να το παρανοήσει. Επιχειρώντας να προσδιορίσουμε τι είναι μόρφωση, ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια παρανόηση, η οποία είναι πολύ διαδεδομένη - αν μη τι άλλο μεταξύ των ειδικών. Συνήθως εκφράζεται με τον συμβατικό ορισμό, ότι η Παιδαγωγική είναι η επιστήμη των σκοπών και των μέσων της μόρφωσης. Το λάθος με την άποψη αυτή – την οποία θα επιχειρήσω να καταρρίψω και ζητώ γι' αυτό από τους ακροατές μου να το εκλάβουν ως *paeterea censeo* αυτής της διάλεξης – έγκειται στο γεγονός ότι μονόπλευρα θεωρεί την μόρφωση ως δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, ως ένα είδος τέχνης, έστω ιδεαλιστικής. Φαίνεται να βλέπει έναν επαγγελματία, το δάσκαλο, να επεξεργάζεται κάποιο υλικό, το παιδί, για να το διαμορφώσει σύμφωνα με μια προκαθορισμένη φόρμα. Και η Παιδαγωγική να αποτελεί ένα είδος τεχνολογίας, που προδιαγράφει τους κανόνες και τους χειρισμούς του δασκάλου-τεχνίτη. Αυτό είναι, κατά τη γνώμη μου, μια υπερβολικά στενή θεώρηση των ζητημάτων της Παιδαγωγικής: η μόρφωση είναι κάτι άλλο και πολύ περισσότερο από την επαγγελματική δραστηριότητα κάποιων μεμονωμένων ατόμων: *είναι μια διαδικασία ζωής, μια πορεία ανάπτυξης· είναι οι νέες γενιές που μεγαλώνουν και ενσωματώνονται στην κοινωνική ζωή και στον πολιτισμό· είναι ένα κομμάτι ιστορία: ιστορία της μεταβίβασης της πολιτιστικής κληρονομιάς από γενιά σε γενιά.* Για τον θεωρητικό παιδαγωγό δεν πρόκειται για μια δραστηριότητα, που θα τυποποιήσει σε κανόνες και ρουτίνες, αλλά για μια διαδικασία, μια πορεία ανάπτυξης, την οποία θα περιγράψει και θα κατανοήσει. (Hammer, 1988, σ. 32-33).

Ο ορισμός του Bertil Hammer εμπεριέχει μια σύγκρουση, που χρόνια τώρα κατατρέχει το επιστημονικό πεδίο της Παιδαγωγικής και εξακολουθεί να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για τη διαφορά ανάμεσα στην Παιδαγωγική ως επιστημονική/ακαδημαϊκή πρακτική και ως διδακτική πρακτική. Πιθανόν η συγκεκριμένη σύγκρουση να αποτελεί έκφραση διαφορετικών απόψεων σχετικά με το ποια γνώση θα πρέπει να παράγει η Παιδαγωγική επιστήμη: αν δηλαδή η έρευνα θα προμηθεύει τους εκπαιδευτικούς με γνώσεις πρακτικές, άμεσα χρήσιμες στη διδασκαλία τους, ή αν θα προσφέρει θεωρητικά μοντέλα και αναλύσεις, για να τις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικών προγραμμάτων ως εργαλεία περιγραφής, κατανόησης και ερμηνείας των εκπαιδευτικών και μαθησιακών διαδικασιών (Nilsson, 2005).

Όποιες κι αν είναι οι ενδο-επιστημονικές διαφορές για τη φύση και το σκοπό της Παιδαγωγικής γνώσης δεν μπορεί να αγνοηθεί η σημασία της διδασκαλίας ως κοινωνικού και πολιτιστικού φαινομένου. Η διδασκαλία και η μάθηση αποτελεί το πεδίο μελέτης και ενασχόλησης της Διδακτικής επιστήμης, η οποία κατά έναν ορισμό αποτελεί κλάδο της Παιδαγωγικής, που ασχολείται με τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας (Egidius, 1995). Τα κλασσικά ερωτήματα της Διδακτικής, που επιβάλλεται να

διαχειριστούν οι υπεύθυνοι στο πλαίσιο κάθε διδακτικής παρέμβασης, μπορεί να συνοψιστούν ως ακολούθως:

κάποιος (ποιος;), κάποια στιγμή (πότε;), κάπου (πού;), για κάποιο λόγο (γιατί;), με κάποιο τρόπο διδάσκει (πώς;), κάποιον/-ους (ποιον/ους;), κάτι (τι;), για κάποιο σκοπό (ποιον;), που προσχεδιάστηκε (από ποιον;), ώστε αυτός (ο μαθητής, ο φοιτητής, ο μαθητευόμενος) μέσα από κάποιο είδος δραστηριότητας (τι είδους;), να μπορέσει να αποκτήσει κάποιες μορφής επάρκεια (ποια;), προκειμένου να ικανοποιήσει καλύτερα τα ενδιαφέροντά του τώρα και στο μέλλον. (Uljens, 1997, σ. 24; Γουγουλάκης, 2014).

Αν, εν κατακλείδι, η Διδακτική προσπαθεί να απαντήσει στο ΓΙΑΤΙ, ΤΙ και ΠΩΣ της διδασκαλίας, (δηλαδή στα κίνητρα, τους στόχους, το περιεχόμενο και την παιδαγωγική προσέγγιση), η Παιδαγωγική επιστήμη, αντίθετα, ασχολείται με την ιστορία της διδασκαλίας και της μάθησης, όπου και αν λαμβάνουν χώρα, καθώς και τις κοινωνικές και ψυχολογικές συνθήκες και προϋποθέσεις αυτών. Πριν προχωρήσω σε μια πιο αναλυτική παρουσίαση των θεμελιωδών ερωτημάτων της Παιδαγωγικής, έκρινα σκόπιμο να παραθέσω την άποψη για τη διδασκαλία του πρωτεργάτη της επιστήμης και τεχνολογίας της διδασκαλίας B.F. Skinner (δίχως απαραίτητα να επιδοκιμάζω στην ολότητά του το επιστημολογικό του υπόβαθρο):

(Η) διδασκαλία είναι απλά η διάταξη των απρόβλεπτων συμβάντων επιβράβευσης και ενίσχυσης. Αφημένος στον εαυτό του μέσα σε ένα δεδομένο περιβάλλον ένας μαθητής μπορεί να μάθει, αλλά δεν θα έχει απαραίτητα διδαχθεί. Το βιωματικό σχολείο δεν είναι καθόλου σχολείο, όχι γιατί κανείς δεν μαθαίνει σε αυτό, αλλά επειδή κανείς δεν διδάσκει σ' αυτό. Η διδασκαλία είναι η διεκπεραίωση της μάθησης· ένα άτομο που διδάσκεται μαθαίνει πιο γρήγορα από ό, τι κάποιος που δεν διδάσκεται. Η διδασκαλία είναι φυσικά πιο σημαντική σε περιπτώσεις που διαφορετικά η συμπεριφορά δεν θα εμφανίζονταν. (Ο,τιδήποτε τώρα διδάσκεται πρέπει να έχει μαθευτεί τουλάχιστον μία φορά από κάποιον που δεν είχε διδαχθεί, αλλά χάρη στην εκπαίδευση δεν χρειάζεται πλέον να περιμένουμε για αυτά τα σπάνια συμβάντα. Skinner, 1968/2003, σελ. 25)³

3. Τα ερωτήματα της Διδακτικής αναλυτικότερα

Τα ερωτήματα που ανέκαθεν θέτει η διδακτική είναι αλληλένδετα με τη μάθηση και απαντώνται σε όλους τους πολιτισμούς που ...μαθαίνουν. Οι απαντήσεις που δίνονται αντανakλούν την εποχή τους και αντανakλούνται στον τρόπο που τελικά σχεδιάζεται, οργανώνεται και πραγματοποιείται η μάθηση (Selander, 2012).

3.1 Τί πρέπει να μάθει κανείς και γιατί ακριβώς αυτό;

³ [...teaching is simply the arrangement of contingencies of reinforcement. Left to himself in a given environment a student will learn, but he will not necessarily have been taught. The school of experience is no school at all, not because no one learns in it, but because no one teaches. Teaching is the expediting of learning; a person who is taught learns more quickly than one who is not. Teaching is most important, of course, when the behavior would not otherwise arise. (Everything which is now taught must have been learned at least once by someone who was not being taught, but thanks to education we no longer need to wait for these rare events.)]

Το ερώτημα αυτό αγγίζει το ζήτημα της «επιλογής» και της «νομιμοποίησης» του διδακτικού περιεχομένου στην εκπαίδευση. Νωρίτερα έγινε αναφορά στα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία οικοδομούνται από ένα σύνολο θεμελιωδών φιλοσοφικών και επιστημολογικών αρχών, οι οποίες συνθέτουν ένα συγκεκριμένο μίγμα Παιδαγωγικής θεώρησης. Το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης και οι σκοποί της εκπαίδευσης γενικά είναι θέμα επιλογής και συσχετισμού πολιτικών δυνάμεων μέσα σε καθορισμένα συγκεκριμένα. Είναι γι' αυτό σημαντικό ζήτημα το πώς νομιμοποιούνται οι επιλογές του δασκάλου/παιδαγωγού, οι οποίες σχετίζονται με τη εκπαίδευση και τους σκοπούς της. Από εποχή σε εποχή και κατά περίπτωση, ο ρόλος και η λειτουργία της εκπαίδευσης (ή κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος) μεταβάλλεται και άλλοτε εστιάζει περισσότερο στην πειθάρχηση, άλλοτε στην ανάπτυξη, στη συμμετοχικότητα, τη φρόνηση, κ.λπ.. Πολλά σχολικά μαθήματα δομούνται στη βάση των επιστημονικών γνωστικών κλάδων (πειθαρχιών;!), όπως αυτοί θεραπεύονται στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Με την πάροδο του χρόνου και την πρόοδο της έρευνας δημιουργούνται νέες περιοχές γνώσης με αποτέλεσμα να διευρύνεται συνεχώς η απόσταση ανάμεσα στα σχολικά μαθήματα και τις νέες επιστημονικές περιοχές.

Νέες πτυχές και διαστάσεις επισωρεύονται στα σχολικά μαθήματα (θέματα δημοκρατικής αγωγής, περιβαλλοντικής αγωγής, ισότητας των φύλων, πολυπολιτισμική αγωγή κ.ο.κ.) και, αν δεν απουσιάζουν εντελώς, συνωστιζονται, κατά κανόνα, στο ήδη υπερφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Από μια άποψη είναι λογικό να συμβαίνει κάτι τέτοιο – τουλάχιστον εξηγείται. Από την άλλη πλευρά, όμως, συμβάλλει στη κρίση που διέρχεται ο θεσμός του σχολείου σήμερα. Από τη μια απαξιώνεται διαρκώς. Από την άλλη οι προσδοκίες που προβάλλονται στο σχολείο δεν έχουν τελειωμό. Αν κάτι πάει στραβά στην κοινωνία, το σχολείο γίνεται αποδέκτης κριτικής του τύπου: «*μα τι μαθαίνουν οι νέοι στο σχολείο σήμερα;*». Διαφαίνεται δυστυχώς μια τάση στην εποχή μας να «παιδαγωγικοποιούνται» προβλήματα, οι αιτίες των οποίων θα πρέπει να αναζητηθούν εκτός σχολείου.

Έχει ενδιαφέρον να αναρωτηθούμε για ποιο λόγο θα πρέπει να διδάσκουμε αυτά που το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει να διδάσκονται στη μια ή την άλλη τάξη και με τη συγκεκριμένη συχνότητα. Το ζήτημα γίνεται ακόμη πιο επιτακτικό στη σημερινή εποχή της πληροφόρησης και της γνώσης. Είναι φανερό ότι σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί η εκπαίδευση να προσφέρει μια ολοκληρωμένη και συνολική εικόνα της ανθρώπινης γνώσης, δίχως να κινδυνεύει να δώσει προβάδισμα στην ποσότητα, υποβαθμίζοντας την ποιότητα του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Ίσως η λύση να έγκειται στην αρχή της αντιπροσωπευτικότητας (exemplaritätsprinzip) του Martin Wagenschein (βλ. Abrandt Dahlgren, Arvidsson & Dahlgren, 2009, σ. 63), ο οποίος προτείνει επιλογή περιορισμένου αριθμού θεματικών ενοτήτων στα γνωστικά αντικείμενα της συγκεκριμένης εκπαίδευσης, ώστε να είναι εφικτή η εμπάθυνση και, φυσικά, η ουσιαστική μάθηση.

Επίσης, γιατί, για παράδειγμα, να θεωρείται αυτονόητο τα παιδιά να μαθαίνουν την τοπική/εθνική τους ιστορία πρώτα και στη συνέχεια την παγκόσμια; Ένα άλλο ερώτημα αφορά στη «γνωστική έμφαση»: πού, δηλαδή, θα ρίξουμε το βάρος στη διδασκαλία του ενός ή του άλλου μαθήματος; Π.χ. στη Φυσική θεωρείται λίγο πολύ αυτονόητη η κατανόηση

βασικών εννοιών και θεωρητικών μοντέλων, καθώς και η εξοικείωση με τεχνικές διερεύνησης. Γιατί, όμως, να μην είναι το ίδιο αυτονόητο ότι τα παιδιά θα πρέπει να κατανοήσουν και την ιστορική εξέλιξη της διερεύνησης του φυσικού κόσμου; Μήπως, τελικά, θα ήταν αρκετές κάποιες βασικές γνώσεις για τη χρησιμότητα των Φυσικών Επιστημών στην καθημερινή ζωή, συμπεριλαμβανομένης και της παραγωγικής και καταναλωτικής δραστηριότητας/διαδικασίας, με όποιες επιπτώσεις αυτό συνεπάγεται για το περιβάλλον;

3.2 Πώς μαθαίνει κανείς αυτό που θα πρέπει να μάθει;

Η διδακτική σκέψη διαμορφώνεται ιστορικά σε συγκροτημένα σχήματα ιδεών για το πώς θα πρέπει να γίνεται η σωστή (αποτελεσματική, ευχάριστη, προκλητική/διεγερτική κ.λπ.) διδασκαλία. Ο Pestalozzi για παράδειγμα, αναφερόμενος στη διδασκαλία της ιχνογραφίας/ζωγραφικής, υποστήριζε την άποψη ότι το παιδί δεν μπορεί να προχωρήσει παραπέρα, αν δεν απεικονίσει σωστά το αντικείμενο που ζωγραφίζει. Κατ' αυτόν θα πρέπει το παιδί να επιμένει, για να μάθει να εστιάζει ήσυχα και φρόνιμα στον... διδακτικό στόχο που του έχουν επιβάλλει. Αυτά θεωρούνταν σωστά και πρέποντα στις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Μια επίσκεψη σε ένα σύγχρονο νηπιαγωγείο ή δημοτικό, όπου τα παιδιά ασχολούνται με την εικαστική δημιουργία, μας φέρνει αντιμέτωπους με έναν οργανισμό δημιουργικής φαντασίας, χρωμάτων και εκφραστικών σχημάτων. Στην εποχή μας οι ευκαιρίες δημιουργικής έκφρασης διευρύνονται εξαιτίας των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ηλεκτρονικές εφαρμογές (Selander, 2012).

Θα μπορούσε κανείς να αναφέρει πολλές περιπτώσεις διδακτικών μεθόδων, οι οποίες, όταν πρωτοεμφανίστηκαν, λανσάρονταν στην εκπαιδευτική αγορά ως πανάκεια της μάθησης, για να απαξιωθούν στην πορεία. Θυμηθείτε για λίγο όλο το κίνημα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας της δεκαετίας του '60, το εμπνευσμένο από τις αρχές του μπηχεύβιορισμού και των ποντικοπειραμάτων του Skinner και τι ακολούθησε μετά. Αυτό που τελικά μετρά και που επιβεβαιώνεται από την παιδαγωγική έρευνα είναι η επένδυση στην επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (βλ. ενδεικτικά Hattie, 2012).

Καμιά μέθοδος και κανένα μοντέλο δεν αποτελεί πανάκεια της Εκπαίδευσης, αν ως κοινωνία και ως Παιδαγωγικά Τμήματα δεν συνειδητοποιήσουμε την ανάγκη να εφοδιαστούν οι εκπαιδευτικοί με τα επαγγελματικά εκείνα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να αναστοχαστούν τα αυτονόητα και κανονιστικά στοιχεία της διδακτικής πράξης. Είναι απλά θέμα εμπιστοσύνης και σεβασμού της επαγγελματική αυτονομίας της εκπαιδευτικής κοινότητας και της ενεργούς συμμετοχής γονέων/κηδεμόνων και μαθητών. Η διδακτική διάσταση αφορά στην κατανόηση της μάθησης, είτε μιας γνωστικής περιοχής είτε συνολικά, ως σημασιολογικής δραστηριότητας σε συγκεκριμένο συγκείμενο. Πρόκειται κατά βάση για ζήτημα «διδακτικής επικοινωνίας» και αναφέρεται στις επιλογές μεθόδων διδασκαλίας και οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Οι μορφές της διδακτικής επικοινωνίας

επικαιροποιούν τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στους συντελεστές της διδακτικής πράξης και εγείρουν θέματα ηθικής τάξης για τους εκπαιδευτές (επαγγελματική δεοντολογία).

3.3 Πού θα πρέπει να μαθαίνει κανείς, με ποιον και με ποια μέσα;

Αναμφίβολα, στις κτιριακές εγκαταστάσεις και την σχολική εν γένει αρχιτεκτονική αισθητική, ενσωματώνεται το εκπαιδευτικό ιδανικό της κοινωνίας σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Ο σχολικός χώρος εμπλουτίζεται και διευρύνεται σήμερα με τη βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας. Έτσι, ενώ ο φυσικός χώρος ήταν και παραμένει περιορισμένος ως έκφραση του «εμείς, εδώ και τώρα» ο εικονικός χώρος δεν απαιτεί απαραίτητα άμεση επικοινωνία («εδώ και τώρα») και δημιουργεί σύγχυση και αβεβαιότητα για το ποιοι συγκαταλέγονται στο «εμείς».

Η παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας είναι πλέον στενάχωρη και μονοδιάστατη. Γιατί, παρακαλώ, θα πρέπει η διδασκαλία να γίνεται σε αίθουσες, όπως αυτές που ξέρουμε, σε σχολικά κτήρια, που και αυτά τα ξέρουμε, και με όλους τους περιορισμούς, όπως τους βιώνουμε;

Χωρίς να επεκταθώ, θα διατυπώσω αυτό που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν καθημερινά, ότι, δηλαδή, δεν υπάρχει κάποια μέθοδος για όλους τους μαθητές και για όλα τα μαθήματα. Το παράδοξο, βέβαια, είναι ότι οι περισσότεροι από αυτούς συνεχίζουν να διδάσκουν αγνοώντας αυτήν την παραδοχή.

Επιπλέον, γιατί θα πρέπει τα παιδιά να ομαδοποιούνται σε τάξεις ανάλογα με την ηλικία ή με τις ικανότητές τους και τα ενδιαφέροντά τους; Θα πρέπει απαραίτητα να διδάσκονται από ένα δάσκαλο; Θα πρέπει πάντα να καθοδηγούνται και να διδάσκονται από έναν δάσκαλο; Και γιατί να υπάρχει ένα σχολικό εγχειρίδιο για κάθε μάθημα, όταν τα παιδιά μέσω των νέων τεχνολογιών έρχονται σε επαφή με πληθώρα πηγών πληροφόρησης; Και γιατί να μην ενθαρρυνθούν να «παράγουν» και να αναμορφώνουν δικό τους διδακτικό υλικό σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, μιας και οι τεχνολογικές δυνατότητες το επιτρέπουν; Ή μήπως έχουμε στη διάθεσή μας μια αφθονία «λύσεων» αλλά μας λείπουν τα «προβλήματα»;

Το διδακτικό βιβλίο και κάποια άλλα εποπτικά μέσα (π.χ. χάρτες, εγκυκλοπαίδειες) αποτελούσαν ανέκαθεν τις βασικές πηγές μάθησης. Ακόμα και σήμερα τα διδακτικά μέσα εγκρίνονται στην Ελλάδα κεντρικά. Από μια άποψη είναι κάτι το βολικό, γιατί απαλλάσσουν εκπαιδευτικούς και μαθητές από την ανάγκη της κριτικής προσέγγισης των σχολικών κειμένων. Μήπως έτσι υποβαθμίζεται και τελικά αναιρείται η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών;

3.4 Πώς «συσκευάζεται» η γνώση για να γίνει ελκυστική και αντιληπτή και πώς αξιολογείται;

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει στο επαγγελματικό του οπλοστάσιο πολλές μεθόδους, με τις δυνατότητές τους και τους περιορισμούς τους, για να προάγει τη μάθηση. Κάθε μαθητής είναι μια μοναδική ειδική (διδασκτική) περίπτωση με προτίμηση σε κάποιο στυλ μάθησης και νόησης.

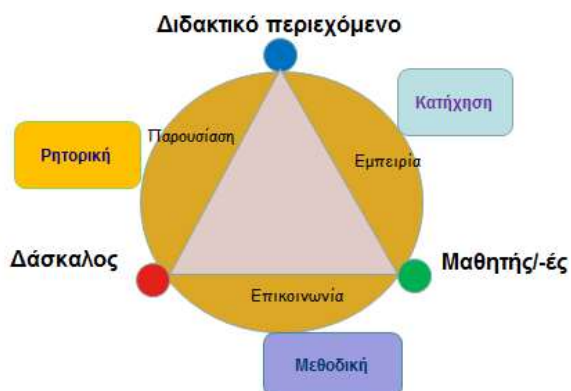
Σε μερικούς αρέσει να διαβάζουν μόνοι τους, σε άλλους να συνεργάζονται σε ομάδες. Κάποιοι δεν έχουν πρόβλημα να μελετούν μεγάλα κείμενα, άλλοι πάλι προτιμούν εικόνες ή διαγράμματα/γραφικές παραστάσεις, για να αντιληφθούν και άλλοι προτιμούν να ενεργοποιούν άλλες αισθήσεις (learning by doing). Ο Vygotskij μας μαθαίνει με τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» ότι όσο αυτο-κατευθυνόμενος κι αν είναι κανείς, υπάρχει πάντα η περιθώριο να μάθει κάτι περισσότερο με τη βοήθεια κάποιου άλλου, ο οποίος μπορεί να είναι ο δάσκαλος ή οι συμμαθητές του (βλ. ενδεικτικά Slavin, 2006).

Αναπόσπαστο μέρος κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, τουλάχιστον στις «τυπικές» της μορφές, είναι ο έλεγχος με τη μορφή εξετάσεων και αξιολογήσεων. Βιώνουμε στις μέρες μας την υστερική πραγματικότητα των διεθνών συγκριτικών ερευνών, που αξιολογούν τις γνώσεις των μαθητών. Τι σημαίνει, όμως, *μαθαίνω, γνωρίζω κάτι*, ότι έχω γνώση; Πώς αξιολογείται η μάθηση και τι ακριβώς αξιολογούμε με τις διάφορες εξετάσεις και διαγωνίσματα; Αξιολογούμε, για να διαχωρίσουμε την «ήρα από το στάρι», να ταξινομήσουμε, να επιλέξουμε, να κατατάξουμε, να προάγουμε, να επιβραβεύσουμε, να τιμωρήσουμε κ.λπ. ή για να διαγνώσουμε ελλείψεις και μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να βοηθήσουμε τους μαθητές στην εξέλιξή τους, κατανοώντας, έτσι, καλύτερα τις δικές μας ελλείψεις και αδυναμίες (των δασκάλων) και του εν γένει μαθησιακού περιβάλλοντος; Αν για παράδειγμα η ικανότητα να διακρίνει ο μαθητής την ουσιώδη πληροφορία από την επουσιώδη είναι το ζητούμενο, δεν θα έπρεπε η ίδια απαίτηση να ισχύει και για τον δάσκαλο; Να μπορεί να επεξεργάζεται τις πληροφορίες, να τις συνθέτει σε γνώσεις για να τις χρησιμοποιεί και φυσικά να τις επικοινωνεί. Δεν αναφερόμαστε εδώ σε τεχνικές στείρας απομνημόνευσης (συσσώρευσης) αλλά για εκτίμηση, κριτική ανάλυση, χρήση, και τελικά αξιολόγηση.

4. Η Διδακτική και οι συντελεστές της

Δεν θα εμβαθύνουμε περισσότερο στη διάκριση μεταξύ Παιδαγωγικής και Διδακτικής, ούτε και στο αν τα ερωτήματα που σχετίζονται με διαδικασίες μόρφωσης διερευνούνται από τη μία ή την άλλη.

Γίνεται φανερό ότι η Παιδαγωγική ως γνωστικό αντικείμενο εμπεριέχει την Διδακτική η οποία κατά κύριο λόγο εστιάζει στη διδασκαλία, καθώς και στους παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματική μάθηση. Ένας εύληπτος τρόπος απεικόνισης του διδακτικού πεδίου είναι το λεγόμενο «διδασκτικό τρίγωνο» με υπόβαθρο τον κύκλο που συμβολίζει το συγκεκριμένο και τις αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ των συντελεστών της διδακτικής διαδικασίας, όπως σκιαγραφούνται στις τρεις γωνίες του τριγώνου:



Διάγραμμα 1. Το διδακτικό τρίγωνο.

Κάθε διδακτική στιγμή συνίσταται από ένα περιεχόμενο (το αντικείμενο της μάθησης, γνώσεις και δεξιότητες), αυτόν ή αυτούς για τους οποίους έχει προσχεδιαστεί το περιεχόμενο (ο μαθητής ή ομάδα μαθητών) και κάποιον που θα βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν (ο δάσκαλος). Κάθε γνωστικό περιεχόμενο εμφανίζει ιδιαιτερότητες, οι οποίες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους διδάσκοντες στο διδακτικό τους σχεδιασμό. Είναι άλλο πράγμα να διδάσκει κανείς μαθηματικά και άλλο ελληνική λογοτεχνία ή θρησκευτικά, γεγονός που θα επιφέρει συνέπειες στον τρόπο που παρουσιάζει, προσαρμόζει και επικοινωνεί το κάθε φορά γνωστικό αντικείμενο ο παιδαγωγός. Η διδακτική ως Παιδαγωγική πρακτική έχει εμποτιστεί με στοιχεία από την παράδοση της ρητορικής τέχνης και της κατήχησης, τα οποία κατ' ουσίαν έχουν ψυχολογικό υπόβαθρο. Δεν εκπλήσσει γι' αυτό η συμβολή της επιστήμης της ψυχολογίας στην εκπαίδευση, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της ψυχολογίας στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και την οργάνωση της διδακτικής επικοινωνίας δασκάλου και μαθητών, καθώς και των μαθητών μεταξύ τους. Προϋπόθεση για μια επιτυχή μαθησιακή διαδικασία είναι κατά βάση η γνώση και κατανόηση των ψυχολογικών διεργασιών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Η σχέση της διδακτικής τέχνης με τη Ρητορική προκύπτει από τη λειτουργία και το σκοπό τους. Όπως η Ρητορική, έτσι και η Διδακτική στηρίζεται στον λόγο· σ' έναν λόγο που απευθύνεται σε κάποιους με σκοπό να τους πείσει να δεχθούν ένα μήνυμα, μια σκέψη, μια άποψη, ένα επιχείρημα, μια ερμηνεία. Η γνώση των κανόνων της Ρητορικής προσφέρει στον διδάσκοντα ένα πλαίσιο οργάνωσης και παρουσίασης της διδακτικής ύλης, ώστε να μπορεί με μεγαλύτερη αξιοπιστία να «κερδίσει», να επηρεάσει και να πείσει τους μαθητές του. Τα ερωτήματα που αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες σελίδες έχουν απόλυτη συγγένεια με ανάλογα ερωτήματα που θέτει η ρητορική παράδοση.

Το διδακτικό τρίγωνο μας βοηθά να επικεντρωθούμε στη διδασκαλία και τη μάθηση ως σχεσιακό φαινόμενο, το οποίο αναδύεται και αναπτύσσεται μέσα από τη συνάντηση και επικοινωνία μεταξύ δασκάλων, μαθητών και του διδακτικού περιεχομένου. Στο σημείο αυτό

θα πρέπει να τονιστεί ότι καμία διδακτική πράξη δεν λαμβάνει χώρα σε κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό κενό και ότι η μόρφωση των παιδιών και η σχολική τους επίδοση σε μεγάλο βαθμό επηρεάζεται και ελέγχεται από παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον όπου λειτουργεί το σχολείο, συμπεριλαμβανομένων των ευρύτερων κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων (Håkansson, & Sundberg, 2012).

5. Η τέχνη του διδάσκειν και οι ...θεράποντές της: Τελικές παρατηρήσεις

Κάθε διδακτική παρέμβαση χαρακτηρίζεται από την ιδιαίτερη αισθητική της. Η λεγόμενη παραδοσιακή διδασκαλία, όπως διαμορφώθηκε στην πορεία του χρόνου, διέπεται από κανόνες, δομές, καθημερινές τελετουργίες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές έξω και μέσα από την αίθουσα διδασκαλίας. Η αρχιτεκτονική των χώρων διδασκαλίας, η αντίληψη του τι είναι κεντρική γνώση και σε ποια μαθήματα εμπεριέχονται και "το γενικό πρότυπο της οργάνωσης του σχολείου», καθορίζουν, σύμφωνα με τον Dewey (1938/1997), τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και με τους καθηγητές και έχουν δημιουργήσει ένα ιδιάζων υπόδειγμα διδακτικών πρακτικών που καθοδήγησαν (και συνεχίζουν να καθοδηγούν) το έργο γενεών εκπαιδευτικών. Οι Tyack και Tobin (1994) αποκαλούν αυτό το είδος της τυποποιημένης οργάνωσης της διδασκαλίας «γραμματική της εκπαίδευσης/the grammar of schooling»:

Με τον όρο «γραμματική» της σχολικής εκπαίδευσης εννοούμε τις τακτικές δομές και τους κανόνες που οργανώνουν το διδακτικό έργο. Εδώ έχουμε κατά νου, για παράδειγμα, τυποποιημένες οργανωτικές πρακτικές στην διαίρεση του χρόνου και του χώρου, την ταξινόμηση των σπουδαστών και την κατανομή τους σε αίθουσες διδασκαλίας και τον κατακερματισμό της γνώσης σε «μαθήματα/subjects». (σελ. 454)⁴

Στην τάξη, η ζωή οργανώνεται από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, λιγότερο ή περισσότερο πιστά, ακολουθούν τους κανόνες της «σχολικής γραμματικής». Η γραμματική αυτή αποτελεί ουσιαστικά αποκρυσταλλωμένη ιδεολογία και έκφραση συγκεκριμένης Παιδαγωγικής φιλοσοφίας, υλοποιούμενης σε σχολικά βιβλία, με παράδοση από το δάσκαλο, διάβασμα στο σπίτι, ακρόαση/έλεγχο στο σχολείο και τα συναφή. Στην ιστορία της εκπαίδευσης έχουν υπάρξει προσπάθειες να αμφισβητηθούν ορισμένοι από τους κανόνες της ... γραμματικής της σχολικής εκπαίδευσης. Επιχειρήθηκαν πειραματισμοί με ευέλικτες μορφές χρήσης του χρόνου, του χώρου και του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, με διδασκαλία έξω από τις σχολικές αίθουσες, με πολύπλευρη διερεύνηση και μελέτη ενός θέματος που άπτεται πολλών γνωστικών αντικειμένων (διαθεματική προσέγγιση), καθώς και με δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικών που σχεδιάζουν, υλοποιούν και ανατροφοδοτούνται συλλογικά, αποκλίνοντας από την αρχή του ενός απομονωμένου καθηγητή σε μια τάξη.

Ασχολούμενοι με τη *Διδακτική* είναι καλό να λαμβάνουμε υπόψη όλους εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της. Εισερχόμαστε, έτσι, στο πεδίο της

⁴ [By the "grammar" of schooling we mean the regular structures and rules that organize the work of instruction. Here we have in mind, for example, standardized organizational practices in dividing time and space, classifying students and allocating them to classrooms, and splintering knowledge into "subjects."]

«τέχνης του διδάσκειν». Οι θεράποντές της καλούνται να εντρυφήσουν στα βασικά ζητήματα (και ερωτήματα) του πεδίου της Διδακτικής, ενσωματώνοντάς τα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση κάθε εκπαιδευτικής και μαθησιακής δραστηριότητας.

Γνωρίζουμε όλοι από την εμπειρία μας ως μαθητές ότι υπάρχουν *καλοί* δάσκαλοι (και καλές δασκάλεις). Παρ' όλα αυτά δεν είναι πάντα εύκολο να συμφωνήσει κανείς οριστικά σε κάποια χαρακτηριστικά, που να είναι κοινώς αποδεκτά και επιθυμητά. Εν τούτοις, γίνονται σοβαρές προσπάθειες από ερευνητές και μελετητές να διατυπωθούν οι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες του καλά καταρτισμένου εκπαιδευτικού. Ανεξάρτητα από τις όποιες διαφορές στα ερευνητικά συμπεράσματα, οι οποίες κυρίως εκπορεύονται από διαφορετικές επιστημολογικές βάσεις, δύσκολα μπορεί κανείς να διαφωνήσει στο ότι ο καλός δάσκαλος (ή καλή δασκάλα) χαρακτηρίζεται από κάποια ποιοτικά στοιχεία που στοιχειοθετούν την κοινή φιλοσοφική θεώρηση του επαγγελματία εκπαιδευτικού:

Ο καλός (αποτελεσματικός) δάσκαλος πρέπει να έχει γνώση και κατανόηση των γνωστικών περιοχών που διέπουν τη διδακτική διαδικασία, δηλαδή:

- Γνώσεις για τις αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η μαθησιακή διαδικασία
- Αυτογνωσία ("γνώθι σαυτόν")
- Γνώση των μαθητών (κοινωνικές σχέσεις, διαχείριση συγκρούσεων, Παιδαγωγική ηγεσία/διοίκηση ομάδων, ειδική Παιδαγωγική)
- Γνώση του διδακτικού αντικειμένου
- Γνώσεις μεθοδικής και επικοινωνίας
- Γνώσεις για την αξιολόγηση διδακτικού έργου και την ποιοτική βελτίωσή του.

Τέλος, ο καλός δάσκαλος έχει και τις γνώσεις και τις ικανότητες να αντιμετωπίζει ολιστικά το ρόλο του και την μάθηση των μαθητών του σε αρμονία με την επαγγελματική ηθική των εκπαιδευτικών λειτουργών και των παιδαγωγικών σκοπών της κοινωνίας, όπως αυτοί διατυπώνονται στη σχολική νομοθεσία και τα αναλυτικά προγράμματα. Μεταξύ άλλων θα πρέπει ο καλός εκπαιδευτικός:

- Να διέπεται από επιστημονικό και κριτικό ήθος
- Να προσεγγίζει τις γνώσεις και τα πράγματα μέσα από ιστορική σκοπιά
- Να κατανοεί, να αναστοχάζεται και να χειρίζεται τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας στη βάση των δημοκρατικών αξιών και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- Να χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών στο διδακτικό του έργο
- Να είναι κοινωνικός και συνεργάσιμος και να αγαπάει αυτό που κάνει.

“Teaching is a skill and a gift, a talent and a technique”

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abrandt Dahlgren, M., Arvidsson, J. & Dahlgren, L.O. (2009). De eviga didaktiska frågorna och de nya. Στο: Abrandt Dahlgren, M. & Carlsson, I. (Eds.) (2009). *Lärande på vuxnas vis - vetenskap och beprövad erfarenhet*. Lund: Studentlitteratur, σελ. 61-77.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. Macmillan.
- Durkheim, E. (1893/1984). *The Division of Labour in Society*. London: The Macmillan Press Ltd.
- Egidius, Henry (1995). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (1989). *The Order of Things. An archaeology of the human sciences*. London and New York: Routledge.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur&Kultur.
- Hammer, B. Om pedagogiska problem och forskningsmetoder. I: Leif Lindberg & Britt-Marie Berge (red.). *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund 1988, s. 32-39.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Lundgren, U. P. (1991): *Between Education and Schooling*. Geelong: Deakin University Press.
- Lundgren, U. P. (1999). ”Skolan och tusenårsskiftet”, <http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/p-lundgren-990930.htm>, Πρόσβαση: Σεπτέμβριος 2016.
- Nilsson, P. (2005). *Vad är pedagogik? Några tankar om pedagogikämnet i ett jämförande perspektiv*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/19/19763_vadarpedagogik.pdf, Πρόσβαση: Σεπτέμβριος 2016.
- Nitzler, R. (1997) Folkhögskolans särart och pedagogiska utgångspunkter. Στο: SOU (1997:158) Vuxenpedagogik i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus. Stockholm: Fritzes.
- Popkewitz, T. & Νικολακάκη, Μ. (2012). *Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική: Τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Selander, S. (2012). Didaktik – undervisning och lärande. Στο: Lundgren, U.P. , Säljö, R. & Liberg, C. (επιμ.). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur&Kultur, (β' έκδοση, 2012), σελ. 199-216.

- Skinner, B.F. (1968/2003). *The Technology of Teaching*. B. F. Skinner Foundation Reprint Series. (Edited by Julie S. Vargas), www.bfskinner.org/wp-content/uploads/2016/04/ToT.pdf
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology. Theory and Practice*. Boston : Pearson/Allyn & Bacon.
- Tyack D. & Tobin W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? Στο: *American Educational Research Journal*, Vol. 31, No. 3 (Autumn, 1994), σελ. 453-479.
- Uljens, M. (1997). *School Didactics and Learning. A School Didactic Model Framing an Analysis of Pedagogical Implications of Learning Theory*. Vasa, Finland: Department of Education, Åbo Academy University, σελ. 24.
- Γουγουλάκης, Π. (1984). «Αυταρχισμός και πειθαρχία, Παιδαγωγική θεωρία και αναλυτικά προγράμματα: μια πρώτη προσέγγιση». *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, Ιανουάριος-Μάρτιος, Τεύχος 15, 1984: 34-46.
- Γουγουλάκης, Π. (2014). «Διδακτική για κοινωνικά ευάλωτους» - Τι, Πώς και Γιατί; Στο: D.B. Goudiras, (ed.). *International Conference "Education and Social Integration of Vulnerable Groups. 24-26 June 2011*. (Proceedings). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σελ. 957-976.
- Μπέτζελος, Γ. & Σωτήρης, Π. (2004). «Σώματα, Λόγοι, Εξουσίες: Ξαναγυρνώντας στην 'Περίπτωση Φουκώ'». *Θέσεις*, Τεύχος 89, περίοδος: Οκτώβριος - Δεκέμβριος 2004, http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=872, Πρόσβαση: Σεπτέμβριος 2016.
- Ντάσιου Ε., Μουλάς Α. & Κατσανίδου Ε. (χ.χ.). «Γνωσιακή ανάλυση της διάδρασης μαθητή-μαθήματος στη διδασκαλία ενός μαθήματος μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών (E-LEARNING)», <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/11NeesTehnologies/ntasiou-moulas-katsianidou/ntasiou-moulas-katsianidou.pdf>, Πρόσβαση: Σεπτέμβριος 2016.

“Το κοινωνικό περιεχόμενο της μάθησης στη διαδικτυακή εκπαίδευση ενηλίκων”

“The social context of learning in adult online education”

Δρ. Σπύρος Κιουλάνης (Post Doc, Ph.D, M.B.A, M.Sc., M.Ed) , Καθηγητής/Σύμβουλος Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας,
spiros.kioulanis@ac.eap.gr

Δρ. Αναστασία Παναγιωτίδου, (Post Doc R., Ph.D, M.Ed) Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής Γλώσσας, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Δράμας,
sym06-dra@sch.gr

Αννούλα Πασχαλίδου, (Ph.D.St, M.Sc), Προϊσταμένη Εκπαιδευτικών Θεμάτων ΔΔΕ Δράμας
annpaschal@gmail.com

Αναστασία Δ. Γεωργιάδου, (M.Sc), εκπαιδευτικός πληροφορικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
04.nasia@gmail.com

Dr. Spiros Kioulanis, (Post Doc, Ph.D, M.B.A, M.Sc., M.Ed) , Professor/Tutor at the Hellenic Open University, Director of the Directorate of Secondary Education in the Prefecture of Drama,
spiros.kioulanis@ac.eap.gr

Dr. Anastasia Panagiotidou, (Post Doc R., Ph.D, M.Ed) English Language Teachers' Advisor, Primary and Secondary Education, Prefecture of Drama, Easter Macedonia and Thrace,
sym06-dra@sch.gr

Annoula Paschalidou , (Ph.D.St, M.Sc), Chief of Educational Affairs Section at the Secondary Education of Drama,
annpaschal@gmail.com

Anastasia D. Georgiadou, (M.Sc), teacher of informatics in Secondary Education
04.nasia@gmail.com

Abstract: The purpose of this study is to explore the social context of learning in online learning. For this reason, the concept of social presence in online adult learning, the importance of interaction and the role of creative learning in the signification of the social presence are studied. Also the basic elements of social network analysis by graph theory are

demonstrated. Data from the analysis of the social presence of two social networks are developed in the context of implementation of the online project "building the school of the future" and relative conclusions are derived. From the data analysis it is clear that in order to be developed an online learning environment, a combination of interactions is required, by which a common target is accomplished where learning occurs as a result of the interaction, the activation and the initiatives which are developed.

Keywords: social context of learning, social presence, interaction, online learning, adult education

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του κοινωνικού περιεχομένου της μάθησης στη διαδικτυακή εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό μελετώνται η έννοια της κοινωνικής παρουσίας στη διαδικτυακή μάθηση ενηλίκων, η σημασία της αλληλεπίδρασης και ο ρόλος της δημιουργικής μάθησης στη νοηματοδότηση της κοινωνικής παρουσίας, ενώ καταδεικνύονται τα βασικά στοιχεία της ανάλυσης των κοινωνικών δικτύων μέσω της θεωρίας των γράφων. Στη συνέχεια εκτίθενται στοιχεία από την ανάλυση της κοινωνικής παρουσίας δύο κοινωνικών δικτύων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης του διαδικτυακού project "building the school of the future" και εξάγονται σχετικά συμπεράσματα. Από την ανάλυση των δεδομένων καθίσταται σαφές ότι προκειμένου να αναπτυχθεί ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης, απαιτείται ένας συνδυασμός αλληλεπιδράσεων μέσω των οποίων επιτυγχάνεται ένας κοινός στόχος όπου η μάθηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης, της δραστηριοποίησης και των πρωτοβουλιών που αναπτύσσονται.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικό περιεχόμενο της μάθησης, κοινωνική παρουσία, αλληλεπίδραση, διαδικτυακή μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων

Εισαγωγή

Ένα σημαντικό στοιχείο των σύγχρονων διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης αποτελεί η μετεξέλιξή τους σε περιβάλλοντα συνεργασίας και σε χώρους έντονων κοινωνικών διεργασιών. Προκειμένου να αναπτυχθεί ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης, απαιτείται ένας συνδυασμός αλληλεπιδράσεων μέσω των οποίων θα επιτευχθεί ένας κοινός στόχος. Οι εκπαιδευόμενοι στη διαδικτυακή μάθηση βρίσκονται σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, γεγονός που τους καθιστά περισσότερο ανεξάρτητους και με την έννοια αυτή ικανούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αλλά και υπεύθυνους σε σχέση με τον έλεγχο της μαθησιακής τους πορείας. Υπό αυτές τις συνθήκες η μάθηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης, της δραστηριοποίησης και των πρωτοβουλιών που αναπτύσσονται (Αναστασιάδης, 2006).



Μία μαθησιακή κοινότητα στο διαδίκτυο συνδυάζει άτομα που έχουν κάτι κοινό και αλληλεπιδρούν με ποικίλους τρόπους διαμέσου μιας κοινής ταυτότητας (Graves, 1992). Στο πλαίσιο αυτό ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να δομείται γύρω από αυθεντικά προβλήματα που αναφέρονται στον πραγματικό κόσμο, τα μέλη του να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες και συζητήσεις, να ανταλλάσσουν πληροφορίες και να οικοδομούν σχέσεις που θα επιτρέπουν τη μάθηση στα όρια της συνεργασίας, του στοχασμού και της αλληλεπίδρασης (Graves, 1992).

Ο Αναστασιάδης (2006) αναφέρει ότι ολοένα και περισσότερο δίνεται πλέον ιδιαίτερη έμφαση στο σχεδιασμό συνεργατικών περιβαλλόντων στο διαδίκτυο. Στην προοπτική αυτή τα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης (Virtual Learning Environments - VLE) συνιστούν ειδικά σχεδιασμένα πληροφοριακά περιβάλλοντα, στα οποία οι εκπαιδευόμενοι δεν λαμβάνουν απλά ενεργό ρόλο αλλά αποτελούν ουσιαστικούς παράγοντες διαμόρφωσης του εικονικού χώρου με στόχο την ανάδειξή του σε έναν κοινωνικό χώρο που προάγει τη συνεργατική μάθηση μέσα από μια ποικιλία μαθησιακών δραστηριοτήτων (Dori et al., 2003; Light et al., 2000). Dillenbourg, 2000).

1. Η έννοια της κοινωνικής παρουσίας (social presence) στη διαδικτυακή μάθηση ενηλίκων

Ένας κοινωνικός/ψυχολογικός παράγοντας ο οποίος είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την από απόσταση διαδικτυακή εκπαίδευση είναι η κοινωνική παρουσία (social presence), ως ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο αισθάνεται κοινωνικά παρόν σε μία διαμεσολαβούμενη κατάσταση (Gunawardena, Zittle, 1997). Δύο έννοιες που σχετίζονται με την κοινωνική παρουσία είναι η «οικειότητα» (intimacy) και η «αμεσότητα» (immediacy) (Short, Williams & Christie, 1976). Η οικειότητα εξαρτάται από μη λεκτικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της επαφής με τα μάτια και το χαμόγελο. Η αμεσότητα είναι ένα μέτρο της ψυχολογικής απόστασης που ο επικοινωνών τοποθετεί ανάμεσα σε αυτόν και στο αντικείμενο της επικοινωνίας (Gunawardena, Zittle, 1997). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι δύο αυτές συνιστώσες (οικειότητα και αμεσότητα) αποκτούν ιδιαίτερο νόημα και περιεχόμενο λόγω της φυσικής απόστασης μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία της μάθησης. Μάλιστα, οι Gunawardena & Zittle (1997); Richardson & Swan, (2003) και Stein & Wanstreet (2003), επισημαίνουν ότι η αίσθηση της κοινωνικής παρουσίας στη διαδικτυακή μάθηση μπορεί να ενισχυθεί σε τέτοιο βαθμό επιτυγχάνοντας τα ίδια αποτελέσματα με την πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση. Άλλωστε και η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία δεν συνεπάγεται εξ ορισμού υψηλή αίσθηση κοινωνικής παρουσίας, καθώς στην πράξη μπορεί να συμβεί το αντίθετο Gunawardena & Zittle, Richardson & Swan, Stein & Wanstreet (ό.π).

Ο Lipman (2003) αναφέρει ότι μέσα σε μία κοινότητα αναζήτησης η γνώση αναπτύσσεται με την ανάπτυξη τεχνικών επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν από διαδικασίες διερεύνησης, επιχειρηματολογίας, σύνδεσης, απελευθέρωσης και πρόκλησης μεταξύ των

μελών της. Στην προοπτική αυτή κάνει λόγο για το μοντέλο των κοινοτήτων αναζήτησης το οποίο βλέπει τη μάθηση να οικοδομείται μέσω της αλληλεπίδρασης τριών βασικών στοιχείων: της γνωστικής παρουσίας (cognitive presence), της διδακτικής παρουσίας (teaching presence) και της κοινωνικής παρουσίας (social presence),

Η γνωστική παρουσία αναπαριστά το κατά πόσο οι συμμετέχοντες σε μία κοινότητα αναζήτησης μπορούν να κατασκευάζουν γνώση μέσω της διαρκούς επικοινωνίας. Η διδακτική παρουσία αποτελείται από δύο βασικά στοιχεία: το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη διευκόλυνσή της. Τέλος, η κοινωνική παρουσία, εκφράζει την ικανότητα των συμμετεχόντων σε μία κοινότητα αναζήτησης να εμφανίζουν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά στην κοινότητα και να παρουσιάζονται έτσι ως «πραγματικοί άνθρωποι» στα άλλα μέλη της της κοινότητας Lipman (2003).

Τα στοιχεία αυτά έχουν ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου η διερεύνηση των ανθρώπινων σχέσεων αποτελεί μία διεργασία υψίστης σημασίας. Στην προοπτική αυτή μάλιστα σημαντική είναι η έμφαση που δίνει και ο Carl. Rogers στη σχέση που δημιουργούν τα άτομα μιας μαθησιακής διαδικασίας (Rogers, 1983).

Στην προσωποκεντρική θεωρία του Rogers, στο επίκεντρο της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας τίθεται ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος και η δυνατότητά του για αυτοανακάλυψη, δημιουργία, προσωπική αλλαγή και εξέλιξη σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εξασφάλιση εκείνου του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα παρέχει στον εκπαιδευόμενο δυνατότητες λήψης πρωτοβουλιών, ανεξαρτησία, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη μαθησιακή του πορεία, αυτοαξιολόγηση και ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του. Βασική θέση του Rogers είναι ότι ο ενήλικος δεν χρειάζεται τόσο «δασκάλους» όσο ένα περιβάλλον διευκολυντικό της μάθησης το οποίο θα τον αναγνωρίζει και θα τον αποδέχεται ως πρόσωπο με δυνατότητες αυτοπροσδιορισμού, ώστε να αναπτύξει τις μορφωτικές τάσεις που έχει ανάγκη. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, η κύρια μέριμνα του εκπαιδευτή είναι η διευκόλυνση της προσωπικής προσπάθειας του εκπαιδευομένου για μάθηση (Rogers, 1983).

Στο ίδιο πλαίσιο κινούμενος και ο Jarvis φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία, την οποία βλέπει ως μία διαδικασία σχέσεων. Στο πλαίσιο αυτό σημαντικός είναι ο ρόλος του διδάσκοντα ο οποίος πρέπει να σέβεται την ελευθερία, την αυτονομία, την αυθεντικότητα και την ατομικότητα του εκπαιδευομένου (Jarvis, 2004α, 2004β).

Ο Jarvis υποστηρίζει ότι η διαδικασία της μάθησης ξεκινά από τη στιγμή που το άτομο έρχεται σε επαφή με κάποια κοινωνική εμπειρία η οποία προσφέρει τη δυνατότητα μάθησης. Υποστηρίζει μάλιστα ότι όλη μας η ζωή μπορεί να θεωρηθεί ως ένα συνεχές φαινόμενο μάθησης, το οποίο αναπτύσσεται σε ένα πολύπλοκο και ποικιλόμορφο κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον. Σε κάθε περίπτωση μάθησης, τα πάντα ξεκινούν από μια κατάσταση σύγκρουσης μεταξύ της βιογραφίας του κάθε εκπαιδευόμενου με μια νέα εμπειρία. Δηλαδή η επιθυμία για μάθηση είναι τις περισσότερες φορές αποτέλεσμα μιας αποτυχημένης

προσπάθειας του ατόμου να ανταπεξέλθει σε μία απρόβλεπτη κατάσταση κατά τη διάρκεια της ζωής (Jarvis 1987).

Στη βάση του παραπάνω προβληματισμού έχει αναπτυχθεί και η θεωρία των εμπλουτισμένων μέσων (Media richness theory) η οποία ασχολείται κυρίως με τη μείωση της αβεβαιότητας η οποία βλάπτει τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Σύμφωνα με αυτή την άποψη και προκειμένου να υφίσταται η προϋπόθεση της κοινωνικής παρουσίας στη διαδικασία της μάθησης, απαιτείται μια «βαθιά» και ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων, καθώς η «επιφανειακή» αλληλεπίδραση δεν οδηγεί στη μάθηση (Walther, 2011).

2. Η σημασία της αλληλεπίδρασης στη νοηματοδότηση της κοινωνικής παρουσίας και ο ρόλος της δημιουργικής μάθησης

Μία βασική λοιπόν παράμετρος η οποία ενισχύει την αίσθηση της κοινωνικής παρουσίας στη διαδικτυακή μάθηση είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων και γενικότερα η συνεργασία η οποία ενισχύεται μέσα από την επικοινωνία (Garrison, Anderson, & Archer, 2000: Garrison & Arbaugh, 2007).

Με βάση τα δεδομένα αυτά σημαντικό πεδίο ως προς την προσέγγιση της κοινωνικής παρουσίας σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης αποτελεί η αναζήτηση τεχνικών αύξησης της αλληλεπίδρασης, ενώ καθοριστικός παράγοντας ως προς αυτό είναι η χρήση συνεργατικών και δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας. Οι Bower & Hedberg, (2010 όπ. αναφ στο Καρατζίδης 2013) αναφέρουν ότι οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι ενισχύουν έως και έξι (6) φορές περισσότερο από τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους τη δυναμική επίτευξης συζητήσεων και κατά συνέπεια την αλληλεπίδραση σε ένα περιβάλλον μάθησης.

Ιδιαίτερα σημαντικός στην προοπτική αυτή φαίνεται να είναι ο ρόλος της δημιουργικής μάθησης. Η δημιουργική μάθηση βασίζεται στην πλάγια σκέψη η οποία είναι μη ορθολογική και έχει σαν σκοπό την απόδραση από τις παλιές ιδέες και τη δημιουργία νέων (De Bono 2005).

Υπάρχουν πολυάριθμες τεχνικές, ενίσχυσης της πλάγιας σκέψης, όπως ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), ο αντίστροφος καταιγισμός ιδεών (reverse brainstorming), η μέθοδος SCAMPER, τα έξι καπέλα σκέψης (six thinking hats) κ.ά, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Πρόκειται για τεχνικές οι οποίες με την κατάλληλη προσαρμογή μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε διαδικτυακά περιβάλλοντα επιμόρφωσης (Κιουλάνης, 2016)

Ο καταιγισμός ιδεών αποβλέπει στην εξέταση ενός ζητήματος μέσα από την υποκίνηση των συμμετεχόντων, ώστε να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Στη διαδικασία της διαδικτυακής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης ο καταιγισμός ιδεών μπορεί κατά κύριο λόγο να εφαρμοστεί στο πλαίσιο μίας τηλεδιάσκεψης (σύγχρονη τηλεκπαίδευση), τόσο με την

παραδοσιακή του μορφή, όσο και με τη μορφή του αντίστροφου καταγισμού ιδεών (reverse brainstorming). Ο αντίστροφος καταγισμός ιδεών (reverse brainstorming) συνδυάζει το brainstorming και τεχνικές ανατροπής μιας υπόθεσης, στις περιπτώσεις που επιθυμούμε μία πιο εκτεταμένη χρήση του brainstorming για τη δημιουργία περισσότερων δημιουργικών ιδεών. Χρησιμοποιείται όταν το brainstorming δεν προσφέρει τόσες ιδέες όσες χρειάζονται με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η επίλυση των προβλημάτων (Κιουλάνης, 2016).

Η μέθοδος SCAMPER προέρχεται από το ακρωνύμιο - (Substitute, Combine, Adapt, Modify /Magnify /Minify, Put to other uses, Eliminate, Reverse /Rearrange) – (αντικαταστά, συνδυάζω, προσαρμόζω, τροποποιώ /μεγιστοποιώ/ελαχιστοποιώ, χρησιμοποιώ διαφορετικά, εξαλείφω, αντιστρέφω /ανακατατάσσω). Πρόκειται για μία διαδικασία η οποία συμβάλει στο να σκεφτούμε ποιες αλλαγές μπορούμε να κάνουμε σε υπάρχουσες καταστάσεις, ή πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε νέες. (Κομνηνού, 2012).

Η στρατηγική “Six Thinking Hats” δημιουργήθηκε από τον Edward de Bono, ως μία τεχνική, με βάση την οποία έχουμε τη δυνατότητα να προσδιορίσουμε τις επιπτώσεις κάποιας απόφασης, φωτίζοντάς τη από πολλές οπτικές γωνίες (De Bono, 2015).

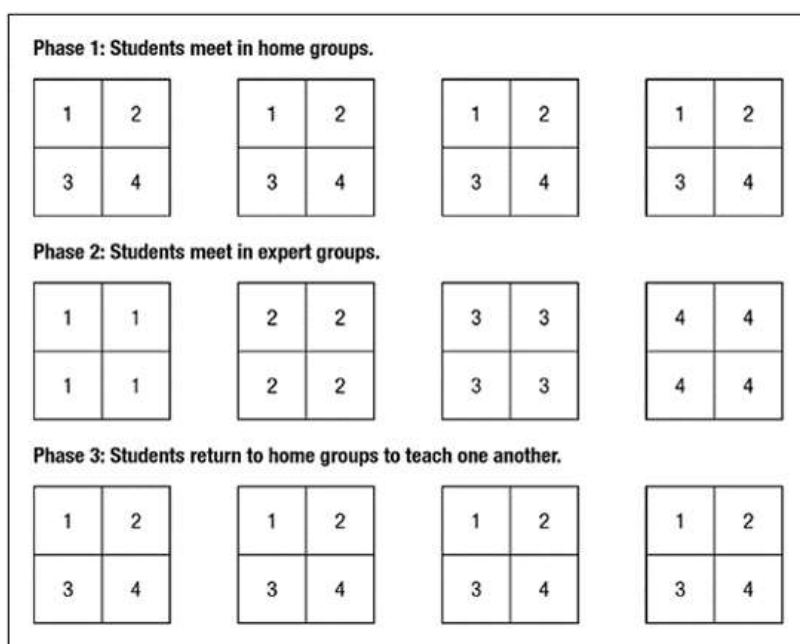
Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα διαδικτυακής εφαρμογής της μεθόδου αποτέλεσε το “Learning by six Thinking Hats”. Πρόκειται για ένα project το οποίο υλοποιήθηκε από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας κατά τη σχολική περίοδο 2012-2013 σε συνεργασία με το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών) και το Διορθόδοξο Κέντρο της Εκκλησίας της Ελλάδος, στο οποίο συμμετείχαν ως εγγεγραμμένοι χρήστες 830 εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα (Τ6th: 2012). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν μελετούσαν ένα ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και αναζητούσαν παράλληλα πληροφορίες από ιστοσελίδες που τους προτείνονταν για το σκοπό αυτό αναφορικά με θέματα που αναφέρονταν σε σύγχρονες διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως, η μάθηση μέσω σχεδιασμού (learning by design), και η διδασκαλία μέσω της τέχνης (Artful Thinking). Παράλληλα, αναστοχάζονταν αναφορικά με τα παραπάνω θέματα μέσα από έξι διαφορετικές οπτικές, (έξι ομάδες εργασίας) σε κάθε μία από τις οποίες είχε δοθεί, για λόγους συμβολισμού, ένα χρώμα-καπέλου (άσπρο, κίτρινο, πράσινο, κόκκινο, μαύρο και μπλε). Η ένταξη στις ομάδες είχε γίνει τυχαία και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονταν ανά ομάδα καθώς επιχειρούσαν να δουν το υλικό μέσα από την οπτική του καπέλου τους (Κιουλάνης, 2016)

Στο «Learning by six thinking hats» ανοίχθηκαν συνολικά πενήντα (50) συζητήσεις σε αντίστοιχα fora του μαθήματος, όπου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εργάζονταν χωρισμένοι σε είκοσι τέσσερις (24) ομάδες εργασίας. Συγκεκριμένα, υπήρχαν τέσσερις κύριες ομάδες οι οποίες αντιπροσώπευαν τις τέσσερις εποχές του έτους (Ανοιξη, Καλοκαίρι, Φθινόπωρο, Χειμώνας), ενώ κάθε εποχή αποτελούνταν από έξι (6) ομάδες, όπου κάθε ομάδα έφερε τον αντίστοιχο συμβολισμό του χρώματος καπέλου (άσπρο, κόκκινο, κίτρινο, μαύρο, πράσινο, μπλε) το οποίο εικονικά «φορούσε». Οι συναντήσεις των ομάδων γίνονταν κάθετα (συνεργασία ανά εποχή) και οριζόντια (συνεργασία ανά χρώμα καπέλου), γεγονός που συνέβαλε στο να συναντώνται όλοι με όλους (Κιουλάνης, 2016).



Οι ομάδες εργασίας στο «Learning by six thinking hats» αναπτύχθηκαν στη βάση της στρατηγικής Jigsaw (Tuparova, Tuparov, 2009). Όπως αναφέρουν οι Tuparova & Tuparov, (όπ.π), η στρατηγική Jigsaw αναπτύχθηκε για πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του 1970 από τον Elliot Aronson στο Πανεπιστήμιο του Τέξας και βασίζεται στα παρακάτω βήματα (Εικόνα 1).

- Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε 5-6 ανομοιογενείς ομάδες (phase 1) οι οποίες αντιστοιχούν σε αντίστοιχα fora εργασίας.
- Κάθε ομάδα χωρίζεται σε υπο-ομάδες οι οποίες αναλαμβάνουν να επεξεργαστούν ένα υπο – θέμα του γενικότερου θέματος. Για το σκοπό αυτό δημιουργούνται νέες ομάδες σε αντίστοιχα fora εργασίας (phase 2).
- Οι ομάδες συνεργάζονται, συγκεντρώνουν υλικό και επιχειρούν να δώσουν λύσεις στα υπό διερεύνηση ζητήματα.
- Τα μέλη επανέρχονται στις αρχικές τους ομάδες, στις οποίες επιστρέφουν τη γνώση και την εμπειρία που απέκτησαν από τη διαπραγμάτευση του θέματος στο προηγούμενο στάδιο (phase 3).



Εικόνα 5. Η στρατηγική Jigsaw

Ένας ιδιαίτερος παράγοντας στην ανάπτυξη της κοινωνικής παρουσίας στη διαδικτυακή μάθηση είναι ο ρόλος των εκπαιδευτών. Η Cohen (1986) κάνει ιδιαίτερο λόγο για το ρόλο των εκπαιδευτών τονίζοντας ότι αυτός λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς για τους συμμετέχοντες, ότι ενισχύει την κοινωνικότητα, την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από το μάθημα, την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, αλλά και την ίδια τη μάθηση.

Στην προοπτική αυτή ανέπτυξε το μοντέλο “Complex Instruction”, σύμφωνα με το οποίο η αλληλεπίδραση αναπτύσσεται μέσα από την ανάληψη διαφορετικών ρόλων και την αντίστοιχη ανάπτυξη δεξιοτήτων από τα μέλη μιας ομάδας. Ως προς την κατεύθυνση αυτή και αναφορικά με την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας σημαντικός επισημαίνει είναι ο ρόλος των εκπαιδευτών (Gunawardena, 1995). Ωστόσο η Cohen (ό.π) επισημαίνει παράλληλα ότι η σχέση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων συχνά εμφανίζεται ως ανταγωνιστική, καθώς η συνεχής επικοινωνία και η «στενή» παρακολούθηση των βημάτων μελέτης των εκπαιδευομένων από τους εκπαιδευτές αν και έχει ως στόχο την υποστήριξη των σπουδών τους, μπορεί τελικά να μειώνει μια από τις θεμελιώδεις αξίες της εκπαίδευσης από απόσταση που είναι η δημιουργία αυτόνομων εκπαιδευομένων.

Ωστόσο δε θα πρέπει να θεωρείται αυτονόητη η ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων όταν ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης απλά τις επιτρέπει. Για το λόγο αυτό οι Kreijns, Kirschner, & Jochems (2003) εισηγούνται τη σχεδίαση δραστηριοτήτων οι οποίες παράλληλα με τις γνωστικές δραστηριότητες, θα ενθαρρύνουν αυτή τη μορφή των αλληλεπιδράσεων. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη σχέσεων, απόψεων, κλίματος εμπιστοσύνης, αίσθησης της κοινότητας και τελικά στην ανάπτυξη μιας κοινότητας μάθησης (Μποφιλίου, 2013).

Η Μποφιλίου (2013) αναφέρει ότι η Nandi, et.all (2009) αναγνωρίζοντας τη σημασία των αλληλεπιδράσεων στα online fora και της ποιότητας της συζήτησης που αναπτύσσεται σε αυτά, προτείνουν ένα πλαίσιο για την αποτίμηση της ποιότητας του διαλόγου βάσει κριτηρίων που αφορούν τα μηνύματα που αναδεικνύουν, την κριτική σκέψη και τις νέες ιδέες και που προτείνουν πρόσθετες πηγές, ενώ παροτρύνουν τους άλλους σε συμμετοχή.

Η Salmon (2000) στο Μποφιλίου (2013) μελέτησε τις αλληλεπιδράσεις στην online διδασκαλία και μάθηση και κατέληξε στη σύνθεση ενός μοντέλου πέντε σταδίων, που περιγράφει τον τρόπο που εξελίσσονται οι αλληλεπιδράσεις, καθώς και το είδος των πληροφοριών που ανταλλάσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης.

Η βασική φιλοσοφία στην οποία στηρίζεται το μοντέλο της Salmon είναι ότι η online μάθηση εμπεριέχει πολλά περισσότερα από την απλή ανάληψη δράσης μπροστά από έναν υπολογιστή. Είναι μια διαδικασία πολύπλοκη και σύνθετη. Περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές διαδικασίες και διαδικασίες κινητοποίησης. Επί πλέον οι διδασκόμενοι παράλληλα με το αντικείμενο διδασκαλίας αποκτούν γνώσεις και σε μεταγνωστικό επίπεδο (Salmon, 2000).

Σύμφωνα με το μοντέλο της Salmon, στο πρώτο στάδιο ο κάθε ένας διδασκόμενος αλληλεπιδρά με έναν ή δύο άλλους. Μετά το στάδιο αυτό ο αριθμός των ατόμων με τα οποία ο κάθε ένας αλληλεπιδρά, αυξάνεται, καθώς αυξάνεται και η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων. Η φύση των αλληλεπιδράσεων και το είδος των πληροφοριών που ανταλλάσσονται μέσω των μηνυμάτων αλλάζουν από το ένα στάδιο στο άλλο. Με την κατάλληλη υποστήριξη από το διδάσκοντα, σχεδόν όλοι οι διδασκόμενοι μπορούν να

προχωρήσουν σε όλα τα στάδια, ωστόσο ο χρόνος παραμονής σε ένα στάδιο διαφέρει ανάλογα με τις γνώσεις και δεξιότητες των διδασκόμενων (Salmon, 2000).

Με στόχο την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και την ανάπτυξη ενός κοινωνικού περιβάλλοντος μάθησης, ο Κιουλάνης (2016) εισήγαγε το αλληλεπιδραστικό μοντέλο διαδικτυακής μάθησης ενηλίκων “Στοχαστική Αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων (Reflective Interaction through Virtual Participants - R.I.Vi.Ps) το βασικό σενάριο του οποίου συνδέεται με τέσσερις (4) εικονικούς συμμετέχοντες (Virtual Participants – VPs) τους VP1, VP2, VP3, και VP4 οι οποίοι συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν σε τους συμμετέχοντες (Participants) στη διαδικασία κινούμενοι σε συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια (Εικόνα 2). Αναλυτικότερα:

Ο Virtual Participant 1 (VP1) ενεργεί, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που διαθέτει στηριζόμενος/η στη συνήθεια δίχως διάθεση αιτιολόγησης ή κριτικής θεώρησης των γνώσεων, απόψεων και των πεποιθήσεων/παραδοχών που τον/την χαρακτηρίζουν. Απορρίπτει οτιδήποτε νέο και τον/την χαρακτηρίζει ο φόβος για οποιαδήποτε αλλαγή. Θεωρητικά προάγει τη μη στοχαστική (non reflective) μάθηση, τη μη μάθηση (non learning) και τη λελογισμένη δράση (Jarvis, 1997).

Ο Virtual Participant 2 (VP2) χαρακτηρίζεται από έντονη κριτική και στοχαστική διάθεση. Δε μοιάζει διατεθειμένος να δεχθεί τίποτε άκριτα και μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδρασή του με τους συμμετέχοντες παρασύρει κι εκείνους σε μία στοχαστική δραστηριότητα. Με τον τρόπο αυτό προωθεί το στοχασμό (reflection) (Boud, Keogh, και Walker, 2002), τη στοχαστική δράση (reflective action) τον κριτικό στοχασμό (critical reflection) και το στοχασμό κατά τη δράση (reflection in action) (Schon, (1991, 1994).

Ο Virtual Participant 3 (VP3) σκέφτεται έντονα τους πιθανούς κινδύνους, τα προβλήματα, τις δυσκολίες, τα μειονεκτήματα και τις αρνητικές επιπτώσεις που ενδεχομένως να ανακύπτουν σε κάθε περίπτωση. Η σκέψη του κινείται σε καθιερωμένα σχήματα και στερεότυπα (Vertical Thinking) (De Bono, 2015).

Ο Virtual Participant 4 (VP4) χαρακτηρίζεται από ευελιξία, θετική και δημιουργική σκέψη και τον ενδιαφέρει οτιδήποτε νέο δημιουργικό και εναλλακτικό. Σκέφτεται και λειτουργεί έξω από τους συμβατικούς κανόνες της καθημερινότητας καθώς βασίζεται σε ένα καινοτόμο τρόπο θεώρησης των πραγμάτων και προωθεί τη δημιουργική και πλάγια σκέψη (Lateral Thinking) (De Bono, 2015) με στοιχεία όπως η παραγωγή περισσότερων και καινοτόμων ιδεών, λύσεων και απαντήσεων.



Εικόνα 2. Reflective Interaction through Virtual Participants - R.I.Vi.Ps

3. Ανάλυση κοινωνικών δικτύων μέσω της θεωρίας των γράφων

Με σκοπό την λεπτομερέστερη ανάλυση του περιεχομένου των μηνυμάτων που αναπτύσσονται σε ένα κοινωνικό δίκτυο χρησιμοποιείται η ανάλυση των κοινωνικών δικτύων. Πρόκειται για μία μέθοδο που συνθέτει ένα θεωρητικό υπόβαθρο για την κατανόηση της δομής ενός δικτύου, αλλά και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο αυτού του δικτύου. Η ανάλυση κοινωνικών δικτύων θεωρείται γενικά χρήσιμη καθώς είναι ικανή να απεικονίζει την οπτικοποίηση των αλληλεπιδράσεων των ατόμων που συμμετέχουν σε ένα κοινωνικό δίκτυο (Easley & Kleinberg, 2010).

Η μελέτη των κοινωνικών δικτύων πραγματοποιείται σε ένα σημαντικό βαθμό μέσω της θεωρίας των γράφων. Οι γράφοι αποτελούν ένα μαθηματικό μοντέλο που αναπαριστά τη δομή ενός δικτύου. Κάθε γράφος είναι ουσιαστικά μία απεικόνιση αποτελούμενη από ένα σύνολο σημείων (κορυφών ή κόμβων) που συνδέονται με γραμμές (ακμές), οι οποίες αποτυπώνουν σχέσεις (Easley & Kleinberg, 2010). Στη σχέση αυτή οι χρήστες εμφανίζονται ως κόμβοι του γράφου και οι ακμές αντιστοιχούν στην αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών (του κάθε κόμβου).

Όλοι οι συμμετέχοντες στα fora αποτελούν τους κόμβους του γράφου. Τάξη του γράφου είναι ο αριθμός των κόμβων του, δηλαδή ο αριθμός των συμμετεχόντων και Μέγεθος του γράφου είναι ο αριθμός των ακμών του. Οι ακμές απεικονίζουν τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων. Το πάχος των ακμών παριστάνει το όγκο των αλληλεπιδράσεων που βασίζεται στον αριθμό των μηνυμάτων των αλληλεπιδρώντων, δηλαδή εκφράζει την ύπαρξη περισσότερων ανταλλαγών μηνυμάτων και άρα σχέσεων (Graphviz, 2016). Πυκνότητα ενός γράφου ορίζεται το πηλίκο των πραγματικών ακμών του

προς το συνολικό αριθμό των δυνατών ακμών, το οποίο περιγράφει το μέγεθος της σύνδεσης των κόμβων και αποτελεί μια ένδειξη για το βαθμό της συνεκτικότητας του δικτύου, δηλαδή το πόσο συνδεδεμένοι είναι μεταξύ τους οι συμμετέχοντες. Πρόκειται για δείκτη που παρουσιάζει τον αριθμό των ζευγαριών που επικοινωνήσαν σε σχέση με το σύνολο των ζευγαριών. Η πυκνότητα είναι μέγιστη όταν όλοι οι κόμβοι συνδέονται μεταξύ τους, ενώ συχνά τα μεγάλα δίκτυα (με πολλούς κόμβους) έχουν γενικά μικρότερες πυκνότητες από τα μικρότερα (Graphviz, 2016; Χλαπάνης, 2016; Μποφιλίου, 2013).

Η Συνολική Αλληλεπίδραση ενός κοινωνικού δικτύου προκύπτει από το άθροισμα των επιμέρους ενεργών αλληλεπιδράσεων (ενεργή αλληλεπίδραση) που εκφράζουν τη συνολική αλληλεπίδραση στην ίδια συζήτηση (Graphviz, 2016). Η Συνολική Πυκνότητα προκύπτει από τη Συνολική Αλληλεπίδραση δια τη μέγιστη δυνατή αλληλεπίδραση όλων των συμμετεχόντων στη διαδικασία. Η Ατομική Συγκέντρωση είναι το ποσοστό που υπολογίζεται από την ενεργή αλληλεπίδραση και είναι αντιστρόφως ανάλογο με αυτή. Δηλαδή όσο μικρότερη ατομική συγκέντρωση έχει ένας συμμετέχων τόσο περισσότερο αλληλεπίδρασε με το σύνολο των ενεργών χρηστών. Η συγκέντρωση μετρά το άθροισμα των επιμέρους συγκεντρώσεων των μελών του δικτύου. Η επιμέρους συγκέντρωση του κάθε συμμετέχοντα είναι 100% αν δεν έχει σταλεί κανένα μήνυμα και 0% αν έχει σταλεί σε όλους. (Graphviz, 2016; Χλαπάνης, 2016; Μποφιλίου, 2013).

Βαθμός εισόδου (in-degree) σε έναν γράφο ονομάζεται ο αριθμός των ακμών που καταλήγουν σε αυτόν. Βαθμός εξόδου (out-degree) σε έναν γράφο καλείται ο αριθμός των ακμών που ξεκινούν από αυτόν. Αφορά δηλαδή τα μηνύματα που αποστέλλει το συγκεκριμένο άτομο. Βαθμός ενός κόμβου είναι το άθροισμα των in-degree και out-degree. Διαδρομή είναι η απόσταση ενός κόμβου από έναν άλλο μετρούμενη με τον αριθμό των κόμβων που πρέπει να διανύσει κάποιος για να κινηθεί από τον ένα κόμβο στον άλλο. Με τα διάφορα μέτρα κεντρικότητας αναδεικνύονται εκείνα τα άτομα που είναι σημαντικά και επηρεάζουν όλο το δίκτυο. Σημαντικά μέτρα κεντρικότητας είναι η κεντρικότητα βαθμού (degree centrality), η κεντρικότητα εγγύτητας (closeness centrality) και η κεντρικότητα διαμεσολάβησης (between centrality). Η κεντρικότητα βαθμού είναι το άθροισμα όλων των κόμβων που είναι άμεσα συνδεδεμένοι με έναν κόμβο, δείχνει δραστηριότητα και διασημότητα. Όσο περισσότερες ακμές φεύγουν από έναν κόμβο τόσο αυξάνει η κεντρικότητα βαθμού. Η κεντρικότητα εγγύτητας βασίζεται στην έννοια της απόστασης του κόμβου από όλους τους άλλους. Αν ένας κόμβος είναι κοντά σε όλους τους άλλους, τότε είναι ανεξάρτητος και δεν χρειάζεται κανέναν άλλο κόμβο για να συνδεθεί με όλο το άλλο δίκτυο. Η κεντρικότητα διαμεσολάβησης είναι ο αριθμός των ζευγαριών που συνδέει ένας κόμβος τα οποία χωρίς αυτόν δεν θα συνδέονταν. Ο κόμβος με μεγάλη ικανότητα διαμεσολάβησης υφίσταται μεγάλη κυκλοφορία πληροφοριών δια μέσου του και μπορεί να επηρεάσει την ροή πληροφορίας στο δίκτυο, να την διευκολύνει ή να την εμποδίσει. Συνεκτικός (connected) ονομάζεται ο γράφος για τον οποίο υπάρχει διαδρομή από κάθε κόμβο σε κάθε άλλο κόμβο. Η συνεκτικότητα ενός δικτύου δείχνει το βαθμό αμοιβαιότητας και ανταλλαγών. Ένας γράφος χαρακτηρίζεται ισχυρά συνεκτικός αν υπάρχει ένα μονοπάτι από κάθε κόμβο σε κάθε

άλλο κόμβο και προς τις δύο κατευθύνσεις Graphviz, 2016; Χλαπάνης, 2016; Μποφιλίου, 2013).

Στη συνέχεια εκθέτουμε δεδομένα από την αξιολόγηση της κοινωνικής παρουσίας δύο κοινωνικών δικτύων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης του διαδικτυακού project “building the school of the future” το οποίο υλοποιήσαμε στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας (2016) κατά το σχολικό έτος 2015-2016 (Κιουλάνης, 2016).

Στο project συμμετείχαν τετρακόσιοι πενήντα επτά (457) εκπαιδευτικοί από σαράντα εννέα (49) περιοχές της Ελλάδας, οι οποίοι στη βάση ενός σεναρίου που κατηύθυνε τη διαδικασία, ανέλαβαν μία σειρά από πρωτοβουλίες προκειμένου να σχεδιάσουν και να προτείνουν το σχολείο του μέλλοντος. Ερευνητικά το project αποτέλεσε μία συντονισμένη διαδικασία μέσα από την οποία με την εφαρμογή τεχνικών δημιουργικής μάθησης επιχειρήθηκε η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Η παιδαγωγική διάσταση της διαδικασίας βασίστηκε στο θεωρητικό μοντέλο του εποικοδομητισμού (Αναστασιάδης, 2006; Μικρόπουλος et al., 2011), με βασικό στοιχείο τη μετατόπιση από τη διδασκαλία στη μάθηση μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Σε θεωρητικό επίπεδο η διαδικασία βασίστηκε στο στοχαστικό μοντέλο των Boud, Keogh, Walker (2002), στο οποίο κυριαρχούν η επιστροφή στην εμπειρία, η προσέγγιση των συναισθημάτων και η επαναξιολόγηση της εμπειρίας. Οι ομάδες εργασίας αναπτύχθηκαν στη βάση της στρατηγικής Jigsaw (Tuparova, Tuparov, 2009) στο πλαίσιο της οποίας και κατά τη διάρκεια του δευτέρου σταδίου (expert) χρησιμοποιήθηκε η στρατηγική “Six Thinking Hats” του Edward de Bono, (De Bono, 2015). Οι παράλληλες δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης σχεδιάστηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του project zero και της παλέτας (μοτίβα) του artful thinking (έντεχνος συλλογισμός) (Artful Thinking, 2016). Η αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε ενισχύθηκε με το στοχαστικό αλληλεπιδραστικό μοντέλο Reflective Interaction through Virtual Participants (Κιουλάνης, 2016), μέσα από το οποίο εικονικοί συμμετέχοντες (Virtual Participants) με συγκεκριμένους ρόλους αλληλεπιδρούσαν με τους συμμετέχοντες (Participants). Συνολικά η διαδικασία της μάθησης στηρίχθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων με ενίσχυση της σκέψης, της θεωρητικής εμβάθυνσης αλλά και η δράσης (Κιουλάνης, 2016).

Το τεχνολογικό πλαίσιο της διαδικασίας βασίστηκε στο πλαίσιο υποδομών και τεχνολογικών μέσων προσαρμοσμένων στη φιλοσοφία του Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment). Πρόκειται για ένα σύστημα ανοικτού κώδικα, με άδεια χρήσης λογισμικού GNU (General Public License), που παρέχεται ελεύθερα ως ανοικτό λογισμικό (Open Source). Η αρχιτεκτονική κατασκευής του Moodle επιτρέπει την προσθήκη, διαγραφή, και ενημέρωση έτοιμων αυτοτελών τμημάτων κώδικα (modules), τα οποία συμβαδίζουν με τις Νέες Τεχνολογίες (Καραμπίνης, 2010).

Για τη μέτρηση και την απεικόνιση των γράφων χρησιμοποιήθηκε το περιβάλλον Graphviz της AT&T (2016) το οποίο είναι ένα λογισμικό ανοικτού κώδικα (open source) και

χρησιμοποιείται για τη δημιουργία και απεικόνιση γράφων. Το προεπιλεγμένο εργαλείο που επιτρέπει το σχεδιασμό κατευθυνόμενων γράφων είναι το αρχείο dot. Το Graphviz στην ουσία δέχεται σαν είσοδο την περιγραφή του γράφου σε ένα απλό αρχείο κειμένου, γραμμένο με τέτοια σύνταξη που να μπορεί να εκτελεστεί από την dot μηχανή σχεδιασμού γράφων του Graphviz (Graphviz dot Layout Engine) και έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός αρχείου εικόνας με την απεικόνιση του γράφου της επικοινωνίας (Graphviz, 2016).

Με στόχο την εξαγωγή των πορισμάτων μέσα από την πλατφόρμα moodle έγινε εξαγωγή των δεδομένων σε ένα αρχείο excel. Το αρχείο περιείχε όλη την πληροφορία για τα fora στα οποία πραγματοποιήθηκαν οι αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων. Στην ουσία επρόκειτο για έναν πίνακα 28.612 εγγραφών, με πεδία την ημερομηνία και ώρα που πραγματοποιήθηκε η εγγραφή, την ip από την οποία πραγματοποιήθηκε η εγγραφή, το πλήρες όνομα κάθε συμμετέχοντα και την ενέργεια που έκανε στο φόρουμ (προβολή, προσθήκη, επεξεργασία, διαγραφή).

Για να πραγματοποιηθεί η ανάλυση θεωρήθηκε σκόπιμο να μετρηθεί η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων, δηλαδή τα threads των συμμετεχόντων, με άλλα λόγια η προσθήκη μιας συζήτησης (discussion) και η προσθήκη σχολίων (posts) μέσα στο forum. Έτσι από όλες τις ενέργειες που καταγράφηκαν στο forum και αποτυπώθηκαν στο αρχείο excel φιλτράραμε μόνο τις ενέργειες forum add discussion και forum add post. Έτσι το πλήθος των εγγραφών μειώθηκε στις 2.875 εγγραφές.

Η Συνολική Αλληλεπίδραση του κοινωνικού δικτύου (west) των 62 ατόμων που συμμετείχαν σ' αυτό ήταν 3.844 και προέκυψε από το άθροισμα των 99 επιμέρους ενεργών αλληλεπιδράσεων όπως αυτές αποτυπώθηκαν στο αρχείο west.txt. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι ο κάθε συμμετέχων αλληλοεπέδρασε με όλους τους συμμετέχοντες (ενεργή ατομική αλληλεπίδραση 62 από τους 62). Με βάση τη θεωρία η επιμέρους συγκέντρωση του κάθε συμμετέχοντα είναι 100% αν δεν έχει στείλει κανένα μήνυμα και 0% αν έχει στείλει σε όλους. Διαπιστώθηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες παρουσίασαν ατομική συγκέντρωση 0 % που υποδηλώνει το απόλυτο νούμερο της υψηλής αλληλεπίδρασης.

Στη συνέχεια παρατηρήσαμε τα συνολικά στοιχεία των SNA μετρήσεων, όπου διακρίνουμε και τη Συνολική Πυκνότητα η οποία προκύπτει από τη Συνολική Αλληλεπίδραση του κοινωνικού δικτύου δια τη μέγιστη αλληλεπίδραση, δηλαδή το μέγιστο αριθμό των αλληλεπιδράσεων που θα μπορούσαν να επιτευχθούν. Στην περίπτωση αυτή και καθώς η Μέγιστη Αλληλεπίδραση είναι ίση με τη Συνολική Αλληλεπίδραση του κοινωνικού δικτύου, καθώς όλοι αλληλεπίδρασαν με όλους, η Συνολική Πυκνότητα είναι 1. Σημειώνουμε ότι βάσει της θεωρίας όσο πιο κοντά στη μονάδα είναι η Συνολική Πυκνότητα, τόσο μεγαλύτερη ενεργή αλληλεπίδραση υπήρξε μεταξύ των συμμετεχόντων, γεγονός που σημαίνει ότι πραγματοποιήθηκε το απόλυτο της Συνολικής Πυκνότητας.

Στο γράφημα 1 είναι ορατά πολλά από τα στοιχεία της θεωρίας των γράφων τα οποία καταδεικνύουν την αυξημένη αλληλεπίδραση στο συγκεκριμένο στιγμιότυπο του forum.



Γράφημα 1. Ανάλυση κοινωνικού δικτύου

Συγκεκριμένα το πάχος των ακμών φανερώνει τον όγκο των αλληλεπιδράσεων που βασίζεται στον αριθμό των μηνυμάτων των αλληλεπιδρώντων, δηλαδή εκφράζει την ύπαρξη περισσότερων ανταλλαγών μηνυμάτων και άρα σχέσεων. Ο βαθμός εισόδου (in-degree) στο γράφο δηλαδή ο αριθμός των ακμών που καταλήγουν σε αυτόν και ο βαθμός εξόδου (out-degree) δηλαδή ο αριθμός των ακμών που ξεκινούν από αυτόν, είναι μεγάλος και οδηγεί το άθροισμα των in-degree και out-degree σε υψηλά επίπεδα.

Η κεντρικότητα βαθμού (degree centrality), ως το άθροισμα όλων των κόμβων που είναι άμεσα συνδεδεμένοι με κάθε κόμβο, είναι υψηλό στοιχείο το οποίο καταδεικνύει τη δραστηριότητα και τη διασημότητα των Virtual Participants στη διαδικασία. Είναι εμφανές ότι από κάθε κόμβο φεύγουν πολλές ακμές που αυξάνουν την κεντρικότητα βαθμού. Σημαντική είναι επίσης η κεντρικότητα εγγύτητας (closeness centrality) καθώς οι κόμβοι βρίσκονται κοντά σε όλους τους άλλους, στοιχείο το οποίο αυξάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των κόμβων οι οποίοι καθίστανται περισσότερο ανεξάρτητοι και δε χρειάζονται άλλους κόμβους για να συνδεθούν με όλο το άλλο δίκτυο.

Ενισχυμένη είναι επίσης η κεντρικότητα διαμεσολάβησης, δηλαδή ο αριθμός των ζευγαριών που συνδέει ένας κόμβος τα οποία χωρίς αυτόν δεν θα συνδέονταν. Φαίνεται να δημιουργούνται κόμβοι με μεγάλη ικανότητα διαμεσολάβησης οι οποίοι οδηγούν σε μεγάλη κυκλοφορία πληροφοριών σε σημείο που να επηρεάζουν την ροή πληροφορίας στο δίκτυο. Τέλος ο γράφος είναι Συνεκτικός (connected) με την έννοια ότι υπάρχει διαδρομή από κάθε κόμβο σε κάθε άλλο κόμβο, φανερώνοντας την αμοιβαιότητα των ανταλλαγών. Καθώς μάλιστα φαίνεται να υπάρχουν μονοπάτια από κάθε κόμβο σε κάθε άλλο κόμβο και προς τις δύο κατευθύνσεις ο γράφος χαρακτηρίζεται και ως ισχυρά συνεκτικός.

Συμπεράσματα

Η αλληλεπίδραση αποτελεί ένα καθοριστικό στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής διεργασίας ενώ στην ασύγχρονη διαδικτυακή μάθηση αποκτά βαρύνουσα σημασία για την επιτυχία κάθε δραστηριότητας και για την ενίσχυση της κοινωνικής παρουσίας μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία της μάθησης.

Προκειμένου να αναπτυχθεί ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης, απαιτείται ένας συνδυασμός αλληλεπιδράσεων μέσω των οποίων επιτυγχάνεται ένας κοινός στόχος και η μάθηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης, της δραστηριοποίησης και των πρωτοβουλιών που αναπτύσσονται.

Κάθε διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να δομείται γύρω από αυθεντικά προβλήματα που αναφέρονται στον πραγματικό κόσμο και τα μέλη του να εμπλέκονται σε κοινές δραστηριότητες και συζητήσεις, να ανταλλάσσουν πληροφορίες και να οικοδομούν σχέσεις που θα επιτρέπουν τη μάθηση στα όρια της συνεργασίας, του στοχασμού και της αλληλεπίδρασης.

Η παρουσία και η εμπλοκή των Virtual Participants στη διαδικασία της μάθησης, ενισχύει την αλληλεπίδραση και συμβάλλει στην ενίσχυση του κοινωνικού περιεχομένου της μάθησης.

Η κοινωνική διάσταση της μάθησης σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης ενισχύεται από το θεωρητικό μοντέλο του εποικοδομητισμού με βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο ότι παρατηρείται μια μετατόπιση από τη διδασκαλία στη μάθηση μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργασίας και αλληλεπίδρασης.

Οι δραστηριότητες που αυξάνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι απαραίτητες και πρέπει να αναζητούνται μέσα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευόμενους ώστε να είναι κοντά στα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες τους. Στο πλαίσιο αυτό οι τεχνικές δημιουργικής μάθησης έχουν έναν καθοριστικό ρόλο.

Η ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων δε θα πρέπει να θεωρείται αυτονόητη επειδή ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης απλά τις επιτρέπει και για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η σχεδίαση δραστηριοτήτων που θα ενθαρρύνουν τη μορφή των αλληλεπιδράσεων, παράλληλα με τις γνωστικές δραστηριότητες.

Στη διαδικασία της διαδικτυακής εξ αποστάσεως μάθησης η συνεργατική μάθηση ευνοείται κυρίως στο πλαίσιο ομάδων εργασίας. Οι εκπαιδευόμενοι, χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας, ανταλλάσσουν εμπειρίες ή εκπονούν ασκήσεις με σκοπό την πληρέστερη επεξεργασία της ύλης.

Ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), ο αντίστροφος καταιγισμός ιδεών (reverse brainstorming), η μέθοδος SCAMPER, τα έξι καπέλα σκέψης (six thinking hats) κ.ά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης και της δημιουργικής σκέψης, η οποία αναζητά ένα πλήθος εναλλακτικών και απρόσμενων λύσεων, ενώ

περιλαμβάνει σκόπιμη πνευματική προσπάθεια αλλαγής αυτοματοποιημένων συνηθειών οι οποίες έχουν διαμορφωθεί μέσα από συγκεκριμένα αντιληπτικά πλαίσια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Artful Thinking, (2016). Project zero homepage <http://www.pz.harvard.edu/>
- Boud, D., Keogh, R., and Walker, D., (2002). Reflection: Turning Experience into Learning. Kogan page, New York. Μετάφραση: Δήμητρα Ανδριτσάκου
- Bower, M. & Hedberg, G. J. (2010). A quantitative multimodal discourse analysis of teaching and learning in a web-conferencing environment. *Computers & Education* 54(2), 462-478.
- Cohen, E. (1986). Designing groupwork Strategies for the heterogeneous classroom, Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- De Bono, (2015). Lateral Thinking: Creativity Step by Step. Διαθέσιμο στο http://www.amazon.com/Lateral-Thinking-Creativity-Step/dp/0060903252/ref=la_B000AQ3GY6_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1461756626&sr=1-1 Ανακτήθηκε στις 26/2/2017
- Dillenbourg, P., (2000). Virtual Learning Environments. EUN conference 2000: Learning in the new millennium: building new education strategies for schools. Workshop on virtual learning environments
- Dori, Y. J., Barak, M. & Adir, N. (2003). A Web-based chemistry course as a means to foster freshmen learning. *Journal of Chemical Education* 80 (9) 1084-1092
- Easley & Kleinberg (2010) Networks, Crowds, & Markets: Reasoning About a Highly Connected World https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=atfCl2agdi8C&oi=fnd&pg=PR11&ots=LzUT1jjMxv&sig=hX_ygppxjawsQT8GwsQ-AX1xqpQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false Ανακτήθηκε στις 27/3/2017
- Garrison, D.R., & Arbaugh, J.B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet & Higher Education*, 10(3), 157-172.
- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105
- Graphviz (2016) <http://www.graphviz.org/> Ανακτήθηκε στις 16/1/2017
- Graves, L.N. (1992). 'Cooperative learning communities: Context for a new vision of education and society', *Journal of Education*, 174 (2), pp. 57-79

- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2/3), 147-166.
- Gunawardena, C.N., & Zittle, F. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8– 25.
- Jarvis P. (1997) *Ethics and the Education of Adults in Late*
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Groom Helm.
- Jarvis, P. (2004α). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα:
- Jarvis, P. (2004β). *Adult Education and Lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge Falmer.
- Kreijns, K., Kirschner, P., & Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19, 335–353.
- Light, P., Nesbitt, E., Light, V. & White, S. (2000). Variety is the spice of life: Student use of CMC in the context of campus based study. *Computers & Education* 34 (2000), pp. 257-267
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nandi, D., Chang, S., & Balbo, S. (2009). A conceptual framework for assessing interaction quality in online discussion forums. *Proceedings ASCILITE*.
- Richardson, J., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-87.
- Rogers, C. (1983) *Freedom to learn for the 80s* Columbus: Charles Merrill
- Salmon, G. (2000). *E-moderating*, Kogan Page
- Schon, D. A. (1991) *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*, New York: Teachers Press, Columbia University.
- Schon, D. A. (1994) *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Controversies*
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The Social Psychology of Telecommunications*. London: John Wiley & Sons.
- Stein, D.S., & Wanstreet C.E. (2003). Role of social presence, choice of online or face-to-face group format, and satisfaction with perceived knowledge gained in a distance learning environment. *Proceedings of the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult*
- T6th: 2012 . <http://elearning.didedra.gr>
- Tuparova, D, Tuparov, G. (2009). The “Jigsaw” Collaborative Method in Blended Learning Course “Computer Games and Education” – Realization in Moodle, http://www.icl-conference.org/dl/proceedings/2009/program/pdf/Contribution_071.pdf Ανακτήθηκε στις 15/11/2016

Walther, B. J. (2011). Visual cues in computer-mediated communication: Sometimes less is more. In A. Kappas & N. C. Kramer (Eds.), *Face-to-Face Communication over the Internet* (pp. 17-38). Cambridge: Cambridge University Press

Ελληνόγλωσσες

Αναστασιάδης, Π. (2006). Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση, στο *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.

Καραμπίνης, Α. (2010). Αξιολόγηση Περιβάλλοντος Moodle στη Σχολική Εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Καρατζίδης, Ν. (2013). Τηλεδιάσκεψη & Επικοινωνία/Αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων – Μία Βιβλιογραφική Επισκόπηση, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κιουλάνης, (2016) “Στοχαστική Αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων – Reflective Interaction through Virtual Participants (R.I.Vi.Ps): Ένα στοχαστικό-αλληλεπιδραστικό μοντέλο διαδικτυακής μάθησης ενηλίκων”. Μεταδιδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Κομνηνού, Ι. (2012). Διαδικτυακό μάθημα: Η δημιουργικότητα στη σχολική τάξη, Αθήνα: Διορθόδοξο Κέντρο της Εκκλησίας της Ελλάδος. Ανακτήθηκε στις 15 –Ιουνίου 2013. Διαθέσιμο στο http://dkee.att.sch.gr/Creative_classroom_final_report.pdf, σσ. 5-55

Μικρόπουλος, Γ. Κιουλάνης, Σ. Μουζάκης, Χ. Μπέλλου, Ι. Παπαχρήστος, Ν. Φραγκάκη, Μ. Χαλκίδης, Α. (2011). «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση». Εγκάρσια δράση, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μποφιλίου, Α. (2013). Η Αλληλεπίδραση σε on line περιβάλλοντα μάθησης. Τα φόρουμ συζήτησης: ένας χώρος συνεργασίας και μάθησης. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π

Χλαπάνης Γ. Ε (2006) «Δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης με αξιοποίηση των Τεχνολογιών των Επικοινωνιών: Μελέτη Περίπτωσης Υλοποίησης Επιμορφωτικού Προγράμματος Εκπαιδευτικών για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση». Διδακτορική Διοτριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις

In – service training of teachers: issues of definition and typology. Greek experience and the international trends

Σακκούλης Δημήτρης, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ν. Αχαΐας, Εκπαιδευτικός, Med, dsakkoulis@gmail.com

Ασημάκη Άννη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Επίκουρη καθηγήτρια, asimaki@upatras.gr

Βεργίδης Δημήτρης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Καθηγητής, vergidis@upatras.gr

Sakkoulis Dimitris, Teacher in Elementary Education, Med, dsakkoulis@gmail.com

Asimaki Anny, Department of Primary Education University of Patras, Assistant Professor, asimaki@upatras.gr

Vergidis Dimitris, Department of Primary Education University of Patras, Professor, vergidis@upatras.gr

Abstract: Teachers' in-service training constitutes a multifaceted activity within the context of the teachers' personal and professional development. In the present paper a conceptual clarification of the term is attempted, along with the construction of a typology for training practices. In addition, with the help of a brief historical review, both the diachronic and the synchronic elements that determined the particular framework within which teacher training in Greece was implemented and the specific typology was shaped, are highlighted. Furthermore, reference is made to the European and international economical-political environment in the shaping of the education policy implemented. Finally, in view of the related, developing dialogue, its key role in the improvement of the educational act is emphasized.

Key words: teachers' in-service training, teachers' professional development, quality assurance in education.

Περίληψη: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια πολυσχιδή δραστηριότητα στα πλαίσια της ατομικής και επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Στην παρούσα εργασία

επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου και η κατασκευή τυπολογίας επιμορφωτικών πρακτικών. Επίσης, με τη συμβολή σύντομης ιστορικής ανασκόπησης, αναδεικνύονται τα διαχρονικά και συγχρονικά στοιχεία που καθόρισαν το ιδιαίτερο πλαίσιο στο οποίο πραγματώθηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον ελλαδικό χώρο και διαμορφώθηκε η συγκεκριμένη τυπολογία. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στο ρόλο του ευρωπαϊκού και διεθνούς οικονομικού - πολιτικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της υλοποιούμενης επιμορφωτικής πολιτικής. Τέλος, εν όψει του εν εξελίξει σχετικού διαλόγου, τονίζεται ο «κομβικός» της ρόλος στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί, τις τελευταίες δεκαετίες, ένα ευρύτατα αναγνωρισμένο πεδίο μελέτης με εκτεταμένες αναφορές στη διεθνή βιβλιογραφία (Day, 1997· Hargreaves, 2000· Guskey, 2002· Evans, 2002· Villegas-Reimers, 2003· Scheerens, 2010· Frost, 2012· Hargreaves & Fullan, 2014). Συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση με τη βελτίωση της εκπαίδευσης (Guskey, 2002· Evans, 2002· Villegas – Reimers, 2003· Harris&Sass, 2011· Frost, 2012). Στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που σχεδιάζονται ανά τον κόσμο, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική παράμετρο (Villegas – Reimers, 2003). Στις προαναφερόμενες μεταρρυθμίσεις οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο «μεταβλητή» για την επιτυχία τους, αλλά ταυτόχρονα «αντικείμενο» και «υποκείμενο» της επιδιωκόμενης αλλαγής (Guskey, 2002· Villegas – Reimers, 2003).

Σύμφωνα με τον Day (1997), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια γραμμική διαδικασία, αλλά μια πολυδιάστατη δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης βιογραφικών στοιχείων, εμπειρίας, περιβαλλοντικών παραγόντων και δια βίου μάθησης. Συνδέεται με την παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με ποικίλες αλλαγές κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής και προσωπικής τους ζωής (Υφαντή& Βοζαΐτης, 2011). Περιλαμβάνει την προσωπική, επαγγελματική και την κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την υπηρεσιακή τους εξέλιξη και τη διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με το περιεχόμενο της εργασίας τους (Χατζηπαναγιώτου, 2001· Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011). Είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν συνεχώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία καθώς και από τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Αποβλέπει στην ενίσχυση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τις γνώσεις, τις ανθρώπινες και παιδαγωγικές τους διαστάσεις και τη σύνδεσή τους με τα κοινωνικά προβλήματα (Δούκας κ.ά., 2008). Είναι το σύνολο των συστηματικών δραστηριοτήτων που προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς για την εργασία τους και συμπεριλαμβάνει την αρχική εκπαίδευση, την εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή

επιμόρφωση και τη συνεχιζόμενη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη στα πλαίσια του σχολείου (Scheerens, 2010).

Οι προαναφερόμενες δραστηριότητες, σύμφωνα με τη Villegas – Reimers (2003), μπορεί να είναι «επίσημες» εμπειρίες (από μέντορες, εργαστήρια, σεμινάρια, διαλέξεις κ.ά.), αλλά και «ανεπίσημες» εμπειρίες γνωστικού ή κοινωνικού περιεχομένου, που συμβάλλουν στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη. Αποτελούν ένα από τα μέσα που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας στην υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων (Day, 1997). Το «πρώτο βήμα» για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η αρχική και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (Villegas – Reimers, 2003). Η επιμόρφωση, ως σύνολο δραστηριοτήτων που εντάσσονται στην ευρύτερη έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, αποτελεί συστηματική σειρά δραστηριοτήτων που συντελούν στην αλλαγή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών (Bayraktı, 2009).

Η επιμόρφωση είναι διαδικασία πλήρης ιδεολογικού και πολιτικού φορτίου και οι επιλογές του περιεχομένου και της πραγμάτωσής της, αντανακλούν την ισχύ των κοινωνικών δυνάμεων στο εκπαιδευτικό πεδίο. Οι εφαρμοζόμενες πρακτικές αντικατοπτρίζουν συγκεκριμένες αντιλήψεις για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό. Οι προσεγγίσεις που ακολουθούνται, απηχούν, ειδικότερα, αντιλήψεις για το είδος μάθησης που προκρίνεται, για τον επαγγελματικό ρόλο και το έργο των εκπαιδευτικών. Παραπέμπουν σε διαφορετικούς σκοπούς και διαφορετικά ερμηνευτικά παραδείγματα καθώς υποστηρίζεται ότι διαφοροποιημένες επιμορφωτικές διαδρομές οδηγούν σε διαφοροποιημένες δράσεις στο εκπαιδευτικό πεδίο (Ling, 2002· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Μαυρογιώργος, 2009).

Ωστόσο, η διαφορετική θεωρητική εστία εκκίνησης και η συνακόλουθη διαφοροποιημένη πραγμάτωση, δεν τροποποιούν τα εγγενή χαρακτηριστικά που ενυπάρχουν σε κάθε επιμορφωτική διαδικασία. Ειδικότερα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μορφή εκπαίδευσης που εντάσσεται στον ευρύτερο κύκλο της εκπαίδευσης ενηλίκων – ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 διατυπώθηκε το αίτημα της εφαρμογής των μεθόδων της εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης, 1995) – είναι οργανωμένη και στοχευμένη σειρά περιστατικών, ανθρωπιστικού περιεχομένου, που αποβλέπουν στη μάθηση και την κατανόηση από την πλευρά των συμμετεχόντων (Κόκκος, 2005, Σαλτερής, 2011). Έπεται της αρχικής εκπαίδευσης, σε χρονική απόσταση που ποικίλει από λίγους μήνες ως και δεκαετίες, απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς με εργασιακή εμπειρία ή νεοεισερχόμενους στο χώρο της εκπαίδευσης, πραγματοποιείται εντός ή εκτός του εργασιακού χώρου, κατά ή μετά το χρόνο εργασίας και, τέλος, υλοποιείται από επίσημους κρατικούς - εκπαιδευτικούς φορείς ή από άλλους - κρατικούς ή μη φορείς - που δραστηριοποιούνται εντός ή δορυφορικά του χώρου της εκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό, αφού αποτυπώσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως αυτή πραγματώνεται στον ελλαδικό χώρο τις τελευταίες δεκαετίες, να αναδείξει τον «κομβικό» ρόλο που μπορεί να παίξει στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι μας είναι:

- η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της *επιμόρφωσης*,
- η διάκρισή του από συναφείς έννοιες που συνυπάρχουν στο εκπαιδευτικό πεδίο,
- η σύντομη καταγραφή της διαχρονικής εξέλιξης της επιμόρφωσης στον ελλαδικό χώρο,
- η διαμόρφωση σχετικής τυπολογίας,
- η καταγραφή σχετικών στοιχείων του διεθνούς και ευρωπαϊκού οικονομικού – πολιτικού περιβάλλοντος και της συμβολής τους στη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, εστιάζοντας στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Στην εργασία μας, αρχικά, επιχειρούμε την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου *επιμόρφωση*, αναδεικνύοντας τις διαφοροποιήσεις του από συναφείς όρους στο εκπαιδευτικό πεδίο. Ακολουθεί, μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση της επιμόρφωσης στον ελλαδικό χώρο, καθώς και η προσπάθεια διαμόρφωσης μιας περιγραφικής τυπολογίας. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τις διεθνείς και ευρωπαϊκές τάσεις στην εκπαίδευση όπως και την επιρροή τους στο πεδίο της επιμόρφωσης στη χώρα μας. Η εργασία ολοκληρώνεται με ορισμένες κριτικές επισημάνσεις, ενώ τίγονται και ζητήματα σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εκπαιδευτική συγκυρία.

1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Καθώς η επιμόρφωση αποτελεί διαδικασία πολυσχιδή και πολυδιάστατη, η εννοιολογική αποσαφήνισή της καθορίζεται τόσο από τα ενδογενή χαρακτηριστικά, που κατά περίπτωση λαμβάνει, όσο και από τη θεωρητική αφετηρία προσέγγισής της. Τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν στην εισαγωγή, αποκαλυπτικά της πολυμορφίας των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, οδηγούν σε εννοιολογικές διαφοροποιήσεις και ποικιλία ορισμών. Η Γαβριηλίδου (1999), αναφερόμενη στην ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση, απαριθμεί σειρά φράσεων που χρησιμοποιούνται στην απόδοση του περιεχομένου του όρου αυτού. Επιμόρφωση μπορεί να σημαίνει, σύμφωνα με τα στοιχεία που συνέλεξε η ερευνήτρια, «ενημέρωση», «εμβάθυνση ή εξειδίκευση», «πρόσθετη μόρφωση», «προετοιμασία για προγραμματιζόμενες αλλαγές», «αναπλήρωση της παιδαγωγικής κατάρτισης», «προαγωγή επιθυμητών ικανοτήτων», «επαφή και ανταλλαγή απόψεων», «διαρκή μόρφωση», «αλλαγή ή τροποποίηση στάσης, νοοτροπίας ή ρόλου». Κατά τον Day (2003), η ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στοχεύει στην εντατική μάθηση, σε περιορισμένο χρονικό διάστημα.

Σύμφωνα με τους Porter (1975) και Henderson (1978) (όπως αναφέρονται από τον Μαυρογιώργο, 1983:38) η επιμόρφωση ορίζεται ως «*το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών*

κατά τη διάρκεια της θητείας τους». Η Χατζηπαναγιώτου (2001:27) ορίζει την επιμόρφωση ως «τις οργανωμένες διαδικασίες, θεσμοθετημένες και μη, που στοχεύουν στη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να είναι σε θέση, κατά τη διάρκεια της θητείας του, αφενός να βελτιώσει τις σχετικές με το διδακτικό του έργο γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις και αφετέρου να εξελίσσεται ο ίδιος ως άτομο. Απώτερος στόχος της επιμόρφωσης είναι να συμβάλει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση σε μια εκπαίδευση ποιότητας».

Εντάσσοντάς την επιμόρφωση στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και αξιοποιώντας τον σχετικό ορισμό του Βεργίδη για τη δια βίου εκπαίδευση (Βεργίδης, 2001)⁵, θεωρούμε ότι η επιμόρφωση περιλαμβάνει τις μορφωτικές δραστηριότητες, στις οποίες μετέχουν οι εκπαιδευτικοί – μετά την ολοκλήρωση των αρχικών τους σπουδών – και δεν τους παρέχουν αναγνωρισμένο τίτλο σπουδών. Οι προαναφερόμενες δραστηριότητες συγκροτούν εκπαιδευτικό συνεχές, το οποίο αλληλεπιδρά διαρκώς με το κοινωνικό – οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό «περιβάλλον» που πλαισιώνει το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της επιμόρφωσης είναι η ευελιξία της στο χώρο, το χρόνο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας (Σακκούλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2015).

1.1 Επιμόρφωση, κατάρτιση, μετεκπαίδευση, επαγγελματική ανάπτυξη: παράλληλη εμφάνιση όρων στο ελληνικό εκπαιδευτικό πεδίο

Η έννοια της επιμόρφωσης, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, συνδέεται συχνά με τις έννοιες *κατάρτιση* και *μετεκπαίδευση*. Οι έννοιες συχνά εμφανίζονται παράλληλα, ταυτίζονται ή αλληλεπικαλύπτονται. Θεωρούμε ότι η έννοια της επιμόρφωσης είναι συμπληρωματική με αυτή της κατάρτισης καθώς, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005), η κατάρτιση έχει εξειδικευμένους - περιορισμένους στόχους και προετοιμάζει τα άτομα για να εκτελούν ρόλους και έργα μηχανιστικού και τυποποιημένου χαρακτήρα, χωρίς να κατανοούν τις βαθύτερες διαστάσεις των ζητημάτων που εμπλέκονται. Βέβαια η διάκριση δεν είναι εύκολη, καθώς η εννοιολογική διχοτόμηση συναντά ισχυρά αντεπιχειρήματα (Κόκκος, 2005). Ο Freire, για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι η ταύτιση της κατάρτισης με την επαγγελματική ανάπτυξη «είναι αυτό που ακριβώς συμφέρει τις κυρίαρχες τάξεις: η αποπολιτικοποίηση της εκπαίδευσης» (Freire, 2003:43) (μετάφραση δική μας) και υπογραμμίζει τη σημασία της κριτικής κατανόησης της πραγματικότητας (ο.π.).

Η έννοια της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προηγήθηκε ιστορικά στα σχετικά κείμενα και ως το 1977 χρησιμοποιούνταν, σχεδόν αποκλειστικά, για την περιγραφή οποιασδήποτε επιμορφωτικής δραστηριότητας. Η έννοια της επιμόρφωσης, αν και εμφανίστηκε από τις

⁵«Η έννοια της διαβίου εκπαίδευσης φαίνεται να αποτελεί μια προσέγγιση των μορφωτικών δραστηριοτήτων όλων των μορφών (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης) και όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα». (Βεργίδης, 2001:138)

αρχές του 20ου αιώνα, επικράτησε μετά το 1978 (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006· Τζιντζίδης, 2010). Οι δύο έννοιες διαφοροποιούνται κυρίως ως προς τη διάρκεια, την εμβάθυνση, τη στόχευση, τη μαζικότητα και την αναγνώριση / ισχύ της επακόλουθης πιστοποίησης και του ανάλογου τίτλου, και όχι ως προς το περιεχόμενο και τις πρακτικές του φαινομένου που περιγράφουν. Η μετεκπαίδευση αναφέρεται σε επιμορφωτικές διαδικασίες με μεγαλύτερη διάρκεια (ένα ή δύο έτη) και περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων (Καραγιάννης, Στάγια & Τσιρίκου, 2004· Τζιντζίδης, 2010· Ξωχέλλης, 2011).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια της επιμόρφωσης συσχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2008· Δούκας κ.ά., 2008· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Ματθαίου, 2008· Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009· Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011· Γεωργιάδου κ.ά., 2011· Ξωχέλλης, 2011· Hargreaves & Fullan, 2014· Υφαντή, 2014). Μελετώντας τα σχετικά κείμενα διαπιστώνουμε ότι η διάκριση των εννοιών επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και επιμόρφωση, στην ελληνική βιβλιογραφία, δεν είναι σαφής. Σειρά κειμένων εντάσσουν την επιμόρφωση στην επαγγελματική ανάπτυξη, θεωρώντας ρητά τη δεύτερη υπερκείμενη έννοια (Ξωχέλλης, 2011· Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011· Δούκας κ.ά., 2008). Σε άλλα κείμενα υποστηρίζεται ότι οι όροι έχουν παραπλήσιο περιεχόμενο, αλληλεπικαλύπτονται ή αλληλοσυμπληρώνονται (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2008· Ματθαίου, 2008· Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009)⁶. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη δίνει έμφαση στις ευρύτερες μαθησιακές αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών, στον κριτικό αναστοχασμό των πρακτικών τους, στο μετασχηματισμό τους και στο αποτέλεσμα, ενώ ο όρος επιμόρφωση στη μαθησιακή διεργασία. Καταληκτικά, θεωρούμε ότι ο όρος *επιμόρφωση*, στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αποτελεί τον πλέον αναγνωρίσιμο και χρησιμοποιούμενο όρο για την απόδοση της συγκεκριμένης μορφωτικής διαδικασίας.

1.2 Επιμόρφωση, η χρήση του όρου στη διεθνή βιβλιογραφία

Όπως προαναφέραμε, ο όρος που επικρατεί στη διεθνή βιβλιογραφία και αποδίδει το σύνολο των δραστηριοτήτων προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Professional Development). Ο συγκεκριμένος όρος αντικατέστησε προοδευτικά όρους όπως ανάπτυξη του υπαλληλικού προσωπικού (staff development) ή ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση (in-service training), με τους οποίους περιγράφονταν βραχυχρόνιες δραστηριότητες επικαιροποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων (Villegas – Reimers, 2003). Η επαγγελματική ανάπτυξη των

⁶ Ο Ματθαίου (2008) αναφέρει χαρακτηριστικά: «Εξακολουθούμε να μιλάμε και σήμερα για επιμόρφωση, για *in-servicetraining* των εκπαιδευτικών, τη στιγμή που ο όρος θεωρείται πια παρωχημένος διεθνώς και τείνει να αντικατασταθεί στη βιβλιογραφία από άλλους, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Και επειδή η ονοματοθεσία δεν αποτελεί απλώς ευγενές άθλημα των γλωσσολόγων αλλά αποτυπώνει με τρόπο κωδικό τις εξελίξεις στην περιρρέουσα πραγματικότητα, η εμμονή στη χρήση ενός παρωχημένου όρου είναι αποκαλυπτική της αδυναμίας, της απροθυμίας ή ίσως και της άρνησής μας να αποδεχτούμε τη διαμορφωμένη νέα πραγματικότητα και να υιοθετήσουμε πολιτικές περισσότερο συμβατές με αυτή».

εκπαιδευτικών, εμπεριέχει σειρά δραστηριοτήτων ανάμεσα στις οποίες σημαντική θέση έχουν η εισαγωγική και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (Bayraktı, 2009).

Στη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνουμε γενικευμένη χρήση του όρου της επιμόρφωσης και συστηματική διερεύνηση του ρόλου της στη βελτίωση των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης (Day, 1997· Angrist & Lavy, 2001· Χατζηπαναγιώτου, 2001· Angelides, 2002· Νικολακάκη, 2003· Villegas – Reimers, 2003· Saiti & Saitis, 2006· Karagiorgi & Symeou, 2007· Yoonetal, 2007· Παπαναούμ, 2008· Bayraktı, 2009· Symeonidou & Phtiaka, 2009· Harris & Sass, 2011· Frost, 2012· Υφαντή, 2014· Dritis – Esseret, 2016). Όπως αναφέρει η Villegas – Reimers, (2003) το περιεχόμενο της έννοιας διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα, ανάλογα με το σύστημα αρχικής εκπαίδευσης των δασκάλων.

Ειδικότερα, στις περισσότερες αναπτυγμένες χώρες *«περιλαμβάνει το σύνολο των μορφωτικών δραστηριοτήτων, μετά την αρχική εκπαίδευση, που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και αποσκοπούν στη βελτίωση των επαγγελματικών γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεών τους προκειμένου να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους»* (Bolam, 1986, όπως αναφέρεται στο Villegas – Reimers, 2003:55). Εναλλακτικά, σε πολλές, αναπτυσσόμενες κυρίως, χώρες η επιμόρφωση αποτελεί τη μοναδική διαδικασία εκπαίδευσης των δασκάλων, πριν την είσοδό τους στο επάγγελμα, καθώς αυτοί δεν έχουν σχετικές σπουδές (Villegas – Reimers, 2003). Ανάλογα υποβαθμισμένα ταχύρρυθμα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, χωρίς προηγούμενη παιδαγωγική εκπαίδευση, αναφέρονται και σε αναπτυσσόμενες χώρες, όπως οι ΗΠΑ (Berry, 2001).

Ανεξάρτητα από τη μορφή που λαμβάνουν τα επιμορφωτικά προγράμματα στις αναπτυγμένες χώρες, από τις σχετικές έρευνες διαπιστώνουμε ότι αναπτύσσεται μια κοινή προβληματική. Συγκεκριμένα, διαπιστώνουμε ότι, στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, τα επιμορφωτικά προγράμματα, ως προς τους στόχους και το περιεχόμενο, διακρίνονται για τη γενικότητά τους. Επιπλέον, συχνά, αναφέρεται απουσία αποτελεσματικών μοντέλων, κυριαρχία εκθετικών μεθόδων, αποταμιευτικού χαρακτήρα μάθησης, έλλειψη ανατροφοδότησης και αναποτελεσματικότητα (Bayraktı, 2009). Τέλος, αν και το αίτημα για επαγγελματική ανάπτυξη είναι χρόνιο, παρατηρείται έλλειψη προγραμμάτων που να χαρακτηρίζονται από συνοχή, ενεργητική μάθηση, επαρκή διάρκεια, συλλογική συμμετοχή, έμφαση στη γνώση του περιεχομένου και μεταρρυθμιστική δυναμική (Yoonetal, 2007).

2. Διαχρονική εξέλιξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον ελληνικό χώρο

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ιστορικά, από τον 19^ο αιώνα, αποτέλεσε μηχανισμό για την αντιμετώπιση επαγγελματικών ελλείψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού και για την ιδεολογική του χειραγώγηση. Σε μια εποχή πίεσης για συγκρότηση εθνικής ταυτότητας νεοπαγών εθνικών κρατών και διεύρυνσης του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος με γοργούς ρυθμούς, το εκπαιδευτικό προσωπικό με περιορισμένα προσόντα αποτελούσε τροχοπέδη για το εκπαιδευτικό εγχείρημα. Ο 19^{ος} αιώνας κληροδότησε μια μορφή

επιμόρφωσης με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τόσο στην ευρωπαϊκή ήπειρο όσο και στον ελλαδικό χώρο (Ματθαίου, 2008).

Στην Ελλάδα, όπως αναφέρει ο Βεργίδης (2012), η επιμόρφωση θεσμοθετείται ουσιαστικά μετά τη μεταπολίτευση, στο πλαίσιο του αστικού εκσυγχρονισμού του κράτους. Η κοινωνική και πολιτική συγκυρία και η ισχυρή θέση των εκπαιδευτικών συνδικάτων, οδήγησαν στα πρώτα επιμορφωτικά σχήματα, που απευθύνονταν σε ευρύτερες ομάδες εκπαιδευτικών. Ως τότε, όπως θα δούμε στη συνέχεια, είχαν περιορισμένη απήχηση και συγκεκριμένη στοχοθεσία.

2.1 Περιοδολόγηση της επιμόρφωσης των δασκάλων στη χώρα μας

Έχοντας ως κριτήριο τον κυρίαρχο επιμορφωτικό φορέα κάθε περιόδου, την απήχηση της επιμόρφωσης στο σύνολο των εκπαιδευτικών, την επιμέρους στοχοθεσία της και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ιστορικής συγκυρίας, διακρίνουμε την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των δασκάλων στην Ελλάδα σε τέσσερις περιόδους:

α) 1880 – 1977: η περίοδος των Διδασκαλείων

Τη δεκαετία του 1880 έχουμε τις πρώτες συγκροτημένες προσπάθειες επιμόρφωσης – μετεκπαίδευσης των δασκάλων, σε μια εποχή που η αλληλοδιδασκτική μέθοδος υποχωρεί και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εισάγεται η συνδιδασκτική μέθοδος. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα⁷ γίνονται αποσπασματικές ενέργειες μετεκπαίδευσης «υποδεικνυόμενων» δασκάλων, των υποδιδασκάλων και των μη πτυχιούχων δασκάλων (Ευαγγελίου & Δημητρακοπούλου, 2004· Καραγιάννης κ.ά., 2004· Τζιντζίδης, 2010). Το 1922 (Νόμος 2875/1922) το Πανεπιστήμιο Αθηνών αναλαμβάνει τη διετή μετεκπαίδευση των δασκάλων⁸. Η επιλογή γίνεται με εξετάσεις, αφορά περιορισμένο αριθμό δασκάλων, υπάρχει υποχρεωτικό πρόγραμμα μαθημάτων, διδάσκουν καθηγητές του Πανεπιστημίου και ειδικοί επιστήμονες ενώ οι απόφοιτοι προορίζονται για ανώτερα στελέχη της δημοτικής εκπαίδευσης (Καραγιάννης κ.ά., 2004· Τζιντζίδης, 2010). Τα χαρακτηριστικά της μετεκπαίδευσης, όπως απαριθμούνται από τους Καραγιάννης κ.ά. (2004), είναι ο εγκυκλοπαιδισμός, η γερμανική αντίληψη για το Σχολείο, ο εναγκαλισμός της από τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο εξαιρετικά μικρός αριθμός μετεκπαιδευομένων και ο γεωγραφικός αποκλεισμός πολλών δασκάλων.

Η περίοδος αυτή διακόπτεται προσωρινά το 1964, με την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και την ένταξη της μετεκπαίδευσης στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του. Η

⁷ Η μετεκπαίδευση των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προηγείται χρονικά. Το 1910 νομοθετήθηκε για πρώτη φορά η μετεκπαίδευση με την ίδρυση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης στην Αθήνα (Υφαντή & Βοζαίτης, 2009).

⁸ Οι δάσκαλοι και οι διδασκάλισσες που μετεκπαιδεύτηκαν την περίοδο 1922-1964 είναι 2.069 (1.736 άνδρες – ποσοστό 84% και 333 γυναίκες – ποσοστό 16%) (Αμπαρτζής, κ.ά., 1999, όπως αναφέρεται στο Καραγιάννης, κ.ά. 2004).

επιβολή της δικτατορίας, το 1967, οδήγησε στην κατάργηση του Π.Ι.⁹ και την ίδρυση του «Εν Αθήναις Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαιδευσεως» («Μαράσλειου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης», από το 1972)¹⁰. Η μετεκπαίδευση ως τη δεκαετία του 1970 δύσκολα μπορεί να ενταχθεί στο συνεχές της ιστορίας της επιμόρφωσης στη χώρα μας. Ο αυστηρά περιορισμένος αριθμός των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθυνόταν, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της και η πασιδηλη ιδεολογική λειτουργία της, τη διαφοροποιούν από την επιμόρφωση στην υπηρεσία του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και της κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Τέλος, όπως προαναφέραμε, επρόκειτο για θεσμό παραγωγής εκπαιδευτικών στελεχών, ενώ σύμφωνα με τους Τζιντζίδη και Βεργίδη (2014:179) θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τα Διδασκαλεία «ελληνική αποκλειστικότητα και πρωτοτυπία, δεδομένου ότι στη διεθνή βιβλιογραφία δεν έχουν εντοπισθεί ανάλογοι θεσμοί σε άλλες χώρες».

β) 1977 - 1992: η περίοδος των Σχολών Επιμόρφωσης

Το 1977 ιδρύθηκαν οι δύο πρώτες Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ), που απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ακολούθησαν, το 1979, δύο Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ). Ως το 1983, στα μεγαλύτερα αστικά κέντρα της χώρας, δημιουργήθηκε δίκτυο από οκτώ ΣΕΛΜΕ και δέκα ΣΕΛΔΕ (Βεργίδη, 2012). Η εισαγωγή στις Σχολές Επιμόρφωσης ως το 1983 γινόταν αρχικά με εξετάσεις και στη συνέχεια με κλήρωση. Η φοίτηση στις Σχολές διαρκούσε ένα έτος και κατά την αποφοίτηση οι εκπαιδευτικοί έπαιρναν μέρος σε σχετικές εξετάσεις. Οι Σχολές Επιμόρφωσης λειτούργησαν ως το 1992 και κατά τη διάρκεια της λειτουργίας τους τα προγράμματά τους παρακολούθησαν περίπου 15.000 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων – κατά προσέγγιση – οι 5.000 ήταν δάσκαλοι (ο.π., 2012).

Οι Σχολές Επιμόρφωσης τελούσαν υπό την άμεση εποπτεία της πολιτικής εξουσίας, η οποία καθόριζε το προσωπικό και το πρόγραμμα σπουδών (Υφαντή & Βοζαίτης, 2009). Διατήρησαν χαρακτηριστικά της προηγούμενης περιόδου, όπως ο συγκεντρωτισμός και ο γραφειοκρατικός – σχολικός τρόπος λειτουργίας και εμφάνιζαν σειρά προβλημάτων, όπως η γεωγραφική κατανομή τους, η υποστελέχωσή τους, η ανεπαρκής ή/και ανύπαρκτη σύνδεσή τους με τα πανεπιστήμια και την έρευνα (Ξωχέλλης, 2011). Στα μειονεκτήματα του μοντέλου να αναφέρουμε και τη δυσλειτουργία που προκαλούσαν στα σχολεία, τις ελλείψεις τους στην υλικοτεχνική υποδομή και τα χαμηλού επιπέδου επιμορφωτικά προγράμματα, κυρίως στην περιφέρεια (Βεργίδη, 1995·Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η ίδρυση των ΣΕΛΔΕ δεν επηρέασε τη λειτουργία του Μαράσλειου Διδασκαλείου, δημιουργήθηκε όμως ένα διπλό δίκτυο: οι ΣΕΛΔΕ, με διευρυμένο αριθμό φοιτούντων

⁹Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επανιδρύθηκε το 1976 ως «Κέντρο Επιμόρφωσης και Μελετών της Εκπαίδευσης», (Κ.Ε.Μ.Ε.) και το 1985 μετονομάστηκε σε «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο» (Παμουκτσόγλου, 2003)

¹⁰ Το Μαράσλειο Διδασκαλείο λειτούργησε με την αρχική του μορφή ως το 1996. Με το Ν. 2327/95 άλλαξε ριζικά η οργάνωση της μετεκπαίδευσης και ιδρύθηκαν νέα Διδασκαλεία που υπάγονταν στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων. Το 2010 εισήχθησαν οι τελευταίοι/ες δάσκαλοι/ες και νηπιαγωγοί για μετεκπαίδευση στα Διδασκαλεία και το 2012 αναστάλη η λειτουργία τους.

εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα επέστρεφαν στις σχολικές τάξεις, και το Μαράσλειο Διδασκαλείο, με περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών, μελλοντικών στελεχών εκπαίδευσης (Βοζαίτης & Υφαντή, 2008).

γ) 1992 – 1995: η μεταβατική τριετία

Ο νόμος 1566/1985 (Νόμος Πλαίσιο) αποτέλεσε και για το χώρο της επιμόρφωσης τομή. Η επιμόρφωση δεν ήταν πλέον προνόμιο ή δικαίωμα, αλλά υποχρέωση και αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2012). Θεσπίστηκε για πρώτη φορά η λειτουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) και προβλέπονταν τρεις μορφές επιμόρφωσης: εισαγωγική, περιοδική και βραχείας διάρκειας (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006). Η έναρξη λειτουργίας των ΠΕΚ ξεκίνησε το 1992 και αφού είχαν μεσολάβησει αλλαγές στο πολιτικό σκηνικό της χώρας και συνακόλουθα στο θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης. Οι νέες συνθήκες διαμόρφωσαν και το νέο πλαίσιο. Η περίοδος μπορεί να χαρακτηριστεί *μεταβατική*, από τα μακρόχρονα επιμορφωτικά προγράμματα, για περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών, στα βραχύχρονα επιμορφωτικά σεμινάρια, με μαζική συμμετοχή εκπαιδευτικών (Δούκας κ.ά., 2008).

Τη διετία 1992 – 1994 η εφαρμοζόμενη επιμορφωτική πολιτική συνάντησε σημαντικές αντιδράσεις από την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας διατηρήθηκε, όπως και ο κεντρικός έλεγχος στους διδάσκοντες, το περιεχόμενο και τις δραστηριότητες. Επικράτησε ετεροκαθορισμένη, γραφειοκρατικού και προσθετικού χαρακτήρα επιμορφωτική πολιτική, χωρίς μετασχηματιστική δυναμική, με αποκλεισμό των εκπαιδευτικών από το σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Βοζαίτης & Υφαντή, 2008). Οι αδυναμίες που προαναφέρθηκαν, «*η αβάσταχτη ελαφρότητα της επιμορφωτικής πολιτικής*» (Βεργίδης, 1995:12), σε συνδυασμό με τις πολιτικές εξελίξεις της περιόδου, οδήγησαν στην εγκατάλειψη του συγκεκριμένου μοντέλου και την υιοθέτηση νέου μοντέλου ευέλικτων μορφών επιμόρφωσης (Ματθαίου κ.ά., 1999).

δ) 1995 – 2011: η «ευρωπαϊκή» περίοδος

Το 1995 ξεκίνησε η νέα φάση λειτουργίας των ΠΕΚ. Θεσμοθετήθηκαν ευέλικτα επιμορφωτικά προγράμματα και γενικεύτηκαν τα ταχύρρυθμα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα (ΤΠΕΠ), τα οποία οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν στον ελεύθερο χρόνο τους. Για παράδειγμα, μόνο την περίοδο 1998-1999 επιμορφώθηκαν στα ΠΕΚ, συμμετέχοντας σε ΤΠΕΠ, κατά προσέγγιση, 4.000 δάσκαλοι (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003). Σημαντικό στοιχείο αυτής της περιόδου είναι η άμεση εμπλοκή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην επιμορφωτική πολιτική, μέσω της χάραξης των αξόνων – στόχων, καθώς και της χρηματοδότησης. Την περίοδο αυτή παρατηρούμε ποικιλία επιμορφωτικών προγραμμάτων (εισαγωγική, ενδοσχολική, ταχύρρυθμη, μέσης διάρκειας), ενώ γίνονται και οι πρώτες επίσημες προσπάθειες καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (EURICON Ε.Π.Ε., 2007· Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέδρος Α.Ε., 2008· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Η ποικιλία των επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτυπώνεται στη μορφή, στο εύρος της θεματολογίας και του πληθυσμού – στόχου.

Φορείς που υλοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα αυτή την περίοδο είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα ΠΕΚ, τα Α.Ε.Ι., τα Τ.Ε.Ι., οι σχολικές μονάδες ή δίκτυα σχολείων, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, το Ε.Α.Π., η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών, επιστημονικά κέντρα ή Ινστιτούτα συνδικαλιστικών φορέων. Σημαντική επιμορφωτική δράση έχουν την ίδια περίοδο και φορείς Ειδικής Εκπαίδευσης, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και άλλων «καινοτόμων δράσεων» (Δούκας κ.ά., 2008).

Σημείο αναφοράς αυτής της περιόδου είναι η ίδρυση του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), το 2002 (Ν.2986/2002). Αποστολή του, μεταξύ άλλων, ήταν ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής και η υποβολή σχετικών προτάσεων στον Υπουργό Παιδείας, η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων, η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στα λίγα χρόνια της λειτουργίας του ανέπτυξε σχετικές δράσεις, αν και η συνύπαρξη δύο φορέων με παραπλήσια αποστολή (Ο.ΕΠ.ΕΚ. και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), θεωρούμε ότι συνέβαλε στην δυσλειτουργία ενός ήδη ασαφούς πεδίου. Όλο αυτό το διάστημα ο θεσμός των ΠΕΚ παρέμεινε ενεργός, σταδιακά όμως υποβαθμίστηκε και περιορίστηκε στην εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2012).

Το 2011 (Ν. 3966/2011) ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), το οποίο ενσωμάτωσε σειρά εποπτευόμενων φορέων του Υπουργείου Παιδείας, ανάμεσα στους οποίους ήταν ο ΟΕΠΕΚ και το Π.Ι. Με την συγχώνευση του Π.Ι. θεωρούμε ότι κλείνει ένας μεγάλος κύκλος στην ιστορία της επιμόρφωσης. Οι νέες δομές του Ι.Ε.Π., μετά από την αρχική περίοδο προσαρμογής και αναδιάταξης, αρχίζουν να χαράσσουν την επιμορφωτική πολιτική και να δίνουν τα πρώτα δείγματά της.

3. Μια τυπολογία των μορφών επιμόρφωσης στην Ελλάδα

Η μελέτη και ανάλυση των επιμορφωτικών πρακτικών θεωρούμε ότι απαιτεί την προηγούμενη «χαρτογράφηση» του χώρου και τη διαμόρφωση μιας τυπολογίας που θα αποτελεί «πλαίσιο αναφοράς» της εκπαιδευτικής πολιτικής (Βεργίδης, 1993α). Ανάλογα με τα κριτήρια που κάθε φορά επιλέγονται, προκύπτουν διάφορες τυπολογίες, που αναδεικνύουν τα διαφορετικά, κατά περίπτωση, χαρακτηριστικά της (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003).

Αν εστιάσουμε στον απώτερο στόχο της επιμόρφωσης, σε σχέση με τις επιδιωκόμενες αλλαγές στους εκπαιδευτικούς, διακρίνουμε τρεις επιμορφωτικές προσεγγίσεις: την *τεχνική* – «θεραπευτική», την *προσωποκεντρική προσέγγιση* και την *κριτική - χειραφετική προσέγγιση* (Ling, 2002· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Μπουζάκης, 2011).

Η πρώτη προσέγγιση αποσκοπεί στην παροχή θεωρητικών γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων που δεν κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και τις οποίες στη συνέχεια θα εφαρμόσουν στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως «παθητικοί αποδέκτες» πληροφοριών, που έχουν «αδυναμίες» και «ελλείψεις», τις οποίες θα «διαγνώσουν» οι «ειδικοί» και με κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα θα τις αντιμετωπίσουν (Ling, 2002· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Μαυρογιώργος, 2011· Μπουζάκης, 2011).

Η δεύτερη προσέγγιση δίνει έμφαση στο νόημα που τα υποκείμενα δίνουν στη δράση τους και όχι στην παθητική μίμηση προτύπων. Το κέντρο λήψης αποφάσεων μεταφέρεται από την εξωτερική αυθεντία στον εσωτερικό έλεγχο των εκπαιδευτικών. Επιδιώκει να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση του έργου τους μέσω του διαρκούς στοχασμού τους για το αντικείμενο της εργασίας τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η τρίτη προσέγγιση τονίζει το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο του σχολείου και το αντιμετωπίζει ως μοχλό κοινωνικής αλλαγής, ενώ ο εκπαιδευτικός προβάλλεται ως εν δυνάμει κοινωνικός μετασχηματιστής – πολιτικός ακτιβιστής. Τα προγράμματα που εντάσσονται σε αυτή την προσέγγιση στοχεύουν στη χειραφέτηση των εκπαιδευτικών από τις πιέσεις του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος και την ανάληψη δράσης για εκπαιδευτικό και κοινωνικό μετασχηματισμό. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται, μέσα από την κριτική ανάλυση, να συνειδητοποιήσουν τους δομικούς περιορισμούς που προσδιορίζουν την καθημερινή κοινωνική πρακτική. Η επιμόρφωση δημιουργεί τις συνθήκες μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται κριτικά για την κοινωνία, το σχολείο και την παιδαγωγική και προετοιμάζονται να παρέμβουν μετασχηματιστικά (Ling, 2002· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Μπουζάκης, 2011).

Οι προαναφερόμενες προσεγγίσεις δεν είναι αλληλοαποκλειόμενες. Στην πραγματικότητα προκρίνουν διαφορετικό βαθμό παρέμβασης των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο της εργασίας τους και στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου (Ling, 2002). Με κριτήριο τις σχέσεις επιμορφωτικών φορέων και επιμορφούμενων καθώς και τη σχέση του προγράμματος και του περιεχομένου της επιμόρφωσης με όλους τους εμπλεκόμενους στην οργάνωση και διεξαγωγή της, ο Βεργίδης (1993α) προτείνει τρεις βασικούς τύπους επιμόρφωσης: την *ετεροκαθοριζόμενη*, τη *συμμετοχική* και την *εκπαιδευτική έρευνα δράση*.

Στην ετεροκαθοριζόμενη επιμόρφωση το περιεχόμενο και το πρόγραμμα καθορίζονται ιεραρχικά – γραφειοκρατικά, από τον φορέα που οργανώνει την επιμορφωτική δράση. Η διαδικασία ανταποκρίνεται στη γενική ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, συνήθως χωρίς προηγούμενη διερεύνηση των αναγκών τους. Το πρόγραμμα επαναλαμβάνεται περιοδικά, βασικός παράγοντας της πραγμάτωσής του είναι οι επιμορφωτές ενώ οι επιμορφούμενοι είναι παθητικοί αποδέκτες. Στην ετεροκαθοριζόμενη επιμόρφωση διακρίνουμε δύο επιμέρους μορφές. Την ετεροκαθοριζόμενη επιμόρφωση *προσθετικού χαρακτήρα* - όπου απαντάται αποταμιευτικού χαρακτήρα μάθηση - και την *τεχνοκρατικού χαρακτήρα*, όπου μπορεί να έχουμε προηγούμενη διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, συνήθως εστιασμένη στα λειτουργικά προαπαιτούμενα της εκπαίδευσης, καθώς και τελική αποτίμηση του προγράμματος (Βεργίδης, 1993α).

Στη συμμετοχική επιμόρφωση το πρόγραμμα είναι «προϊόν» διαπραγμάτευσης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς δράσης. Η διαπραγμάτευση στηρίζεται στην ανάλυση των σημαντικών δεδομένων που αφορούν την εκπαίδευση και στη διερεύνηση των ατομικών και συλλογικών επιμορφωτικών αναγκών. Τα επιμορφωτικά προγράμματα χαρακτηρίζονται από ευελιξία καθώς η διαμορφωτική αξιολόγηση συμβάλει στην επαναδιαπραγμάτευση και τη λήψη απαραίτητων μέτρων για τη βελτίωσή τους (Βεργίδης, 1993α).

Η εκπαιδευτική έρευνα – δράση, τέλος, αποσκοπεί στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων που εμφανίζονται στο σχολείο. Είναι ενδοσχολική - ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση που θεμελιώνεται στην έρευνα και τη θεωρητική ανάλυση της εκπαιδευτικής διεργασίας, με παράλληλη εφαρμογή και βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι εξωτερικοί συνεργάτες-ερευνητές συμμετέχουν στη διαδικασία παρέχοντας γνώσεις και συλλέγοντας δεδομένα. Η εκπαιδευτική έρευνα δράση συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων και την εφαρμογή καινοτομιών, παράγοντας ταυτόχρονα νέα γνώση (Βεργίδης, 1993α).

Οι προαναφερόμενες τυπολογίες αποτελούν σημαντικό και χρήσιμο «εργαλείο» για την αποκωδικοποίηση της επιμόρφωσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής από την οποία εκπορεύεται. Στην προσπάθεια μας να «απεικονίσουμε» το εύρος της επιμόρφωσης, όπως αυτή υλοποιείται στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες, λαμβάνοντας υπόψη και τη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση, επιχειρήσαμε μια συνολική περιγραφική αποτύπωση των μορφών που εμφανίζονται. Κριτήρια ταξινόμησης αποτέλεσαν ο χώρος υλοποίησης, ο χρόνος διεξαγωγής, η χρονική διάρκεια, ο σκοπός και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, ο τρόπος οργάνωσης και υλοποίησης, η ομάδα – στόχος, καθώς και ο φορέας που σχεδιάζει και υλοποιεί το πρόγραμμα. Η προτεινόμενη τυπολογία θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς με βάση τα κριτήρια ταξινόμησης και τη μορφή του επιμορφωτικού προγράμματος, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, μπορούμε να αναλύσουμε οποιοδήποτε επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Πίνακας 1: Συνθετική τυπολογία μορφών επιμόρφωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πεδίο

| Κριτήρια ταξινόμησης | Μορφή επιμορφωτικού προγράμματος |
|--|---|
| 1. Η μορφή της οργανωτικής δομής | α. ιεραρχική – συγκεντρωτική β. πολυεστιακή – αποκεντρωμένη γ. αυτοδιαχειριζόμενη |
| 2. Ο χαρακτήρας της συμμετοχής | α. υποχρεωτική β. προαιρετική |
| 3. Το «επίκεντρο» της παρέμβασης | α. ατομοκεντρική (εστιάζει στον/ην εκπαιδευτικό) β. σχολαιοκεντρική (εστιάζει στη σχολική μονάδα) γ. ομαδοκεντρική (εστιάζει σε ομάδες εκπαιδευτικών ή και σε συνεργατικά δίκτυα σχολείων) |
| 4. Ο χώρος διεξαγωγής | α. ενδοσχολική (εντός της σχολικής μονάδας) β. με επίκεντρο μια σχολική μονάδα γ. εκτός της σχολικής μονάδας σε εκπαιδευτικούς / επιμορφωτικούς φορείς (π.χ. ΠΕΚ, Πανεπιστήμια κ.λ.π.) |
| 5. Η εργασιακή εμπειρία των συμμετεχόντων | α. εισαγωγική (νεοπροσληθέντες εκπαιδευτικοί) β. συνεχιζόμενη (εν ενεργεία εκπαιδευτικοί) |
| 6. Η χρονική διάρκεια του προγράμματος | α. βραχεία επιμόρφωση (ολιγόωρη, έως 10 ώρες) β. μέσης διάρκειας (από 11 ως 100 ώρες) γ. μακράς διάρκειας (περισσότερες από 100 ώρες) |

| Κριτήρια ταξινόμησης | Μορφή επιμορφωτικού προγράμματος |
|--|---|
| 7. Η επαναληψιμότητα του προγράμματος | α. εφάπαξ β. περιοδικά (επαναλαμβανόμενο σε τακτά χρονικά διαστήματα) |
| 8. Ο χρόνος διεξαγωγής του προγράμματος | α. εντός του εργασιακού ωραρίου β. εκτός του εργασιακού ωραρίου (απογεύματα, αργίες, διακοπές) |
| 9. Η ιδιότητα των συμμετεχόντων | α. στελέχη β. εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων γ. εκπαιδευτικοί συγκεκριμένης ειδικότητας / κλάδου |
| 10. Η μορφή της επικοινωνίας επιμορφωτή - συμμετεχόντων | α. δια ζώσης β. εξ αποστάσεως γ. μεικτή δ. e-learning σε κοινότητες μάθησης |
| 11. Οι επιμορφωτικές μέθοδοι | α. εκθετική ή παρουσίασης (διάλεξη, επίδειξη) β. βιωματική – συμμετοχική (εργαστήρια, παιχνίδια ρόλων, μικροδιδασκαλία, κ.ά.) γ. έρευνα δράση / ευρετική |

Συνοπτικά, στον Πίνακα 1 αποτυπώνεται το «μωσαϊκό» των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρατηρούνται στη χώρα μας. Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι η διαφοροποίηση ανάμεσα στις μορφές συχνά είναι δυσδιάκριτη, ενώ κάποιες αλληλεπικαλύπτονται. Τέλος, από την επιλογή δύο ή περισσότερων μορφών μπορεί να προκύψουν συνδυαστικές μορφές επιμόρφωσης (π.χ. βραχεία υποχρεωτική επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης).

Ανεξάρτητα από τις επιμέρους μορφές των επιμορφωτικών προγραμμάτων, παραδοσιακά, η ετεροκαθοριζόμενη, τεχνική – «θεραπευτική» προσέγγιση κυριαρχούσε στα επιμορφωτικά προγράμματα και, ως σήμερα, εξακολουθεί να έχει σημαντική θέση. Η προσέγγιση του χώρου της εκπαίδευσης κυρίως υπό το πρίσμα ψυχολογικών θεωριών, εμφανίζει τον εκπαιδευτικό να δρα σε έναν «αποστειρωμένο» κοινωνικά και πολιτισμικά χώρο, όπου τα δρώντα άτομα αλληλεπιδρούν, κενά κοινωνικού και πολιτισμικού φορτίου. Αποτέλεσμα ανάλογων προσεγγίσεων είναι η πεποίθηση ότι η τροποποίηση «ελαττωματικών» πρακτικών, η ενίσχυση «καλών» πρακτικών και η εκμάθηση νέων καινοτόμων πρακτικών θα επιφέρουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως τεχνολόγος της διδασκαλίας της επιστημονικής γνώσης στον οποίο ανήκει η τιμή της επιτυχούς διεκπεραίωσης αλλά και η ευθύνη της αποτυχίας. Απομονώνεται, δηλαδή, ένα στοιχείο της διαδικασίας και αποσιωπάται το πλαίσιο υλοποίησης και οι συνθήκες διαμόρφωσής του. Αποσιωπάται παράλληλα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του οποίου η σταθερότητα θεωρείται δεδομένη και ορθή. Ομοίως, σταθερή, ορθή και εξ ορισμού ετεροπροσδιορισμένη, θεωρείται και η δομή του σχολικού προγράμματος (Ματθαίου κ.ά., 1999: Μαυρογιώργος, 2009).

4. Τάσεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Τις τελευταίες δεκαετίες η διεθνώς ηγεμονεύουσα ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού αποτυπώνεται εναργώς και στο χώρο της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει ο Χαραμής (2011:99-100) «ο νεοφιλελευθερισμός κατέστη το κυρίαρχο πολιτικό και οικονομικό υπόδειγμα τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Το υπόδειγμα αυτό εκφράζει ένα σύνολο πολιτικών και πρακτικών που δίνουν τη δυνατότητα στα κυρίαρχα οικονομικά συμφέροντα των αγορών να ελέγχουν ολοένα και περισσότερο την κοινωνική και πολιτική δραστηριότητα».

Σύμφωνα με το Βεργίδη (1993α), ο νεοφιλελευθερισμός, καταργώντας το υλικό υπόστρωμα της κοινωνικής συνοχής και κοινωνικο – πολιτικής συναίνεσης, καλλιεργεί μια συναίνεση που στηρίζεται στο ελεύθερο ανταγωνισμό και τις προσωπικές στρατηγικές. Η προκύπτουσα εκπαιδευτική πολιτική στοχεύει στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της οικονομίας και στις προδιαγραφές της αγοράς: η ίδια η εκπαίδευση αποτελεί μέρος της αγοράς (Βεργίδη, 1993α). Υπό αυτό το πρίσμα, οι βασικές κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής για την επιμόρφωση είναι η ενίσχυση του κρατικού ελέγχου, η χρήση τεχνοκρατικού – ορθολογικού λόγου από τις εκπαιδευτικές αρχές, η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – οι οποίοι προσεγγίζονται ως «εκτελεστικά όργανα» που ασκούνται στην εφαρμογή οδηγιών – και η παρέμβαση των φορέων της αγοράς στη διαμόρφωση των αντίστοιχων προγραμμάτων (Βεργίδη, 1993β).

Η είσοδος λογικών και αρχών της αγοράς στο δημόσιο σχολείο οδηγεί στην ανάπτυξη ενός «αξιολογικού κράτους» που «κατευθύνει από απόσταση» το εκπαιδευτικό σύστημα. Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης και οι ιεραρχήσεις των επιμορφωτικών προγραμμάτων συντονίζονται με τις προτεραιότητες του νεοφιλελευθερισμού για την εκπαίδευση (Χαραμής, 2011).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε αυτό το πλαίσιο, αποτελεί σημαντική παράμετρο για τη διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση και την «αποτελεσματικότητα» του σχολείου. Διεθνείς οργανισμοί, που ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της πολιτικής των επιμέρους κρατών, μέσα από τους στόχους που διατυπώνουν και τα προγράμματα που εφαρμόζουν, υποστηρίζουν ότι η διασφάλιση της ποιότητας επιτυγχάνεται, εκτός των άλλων, και μέσα από την επιμόρφωση και την αξιολόγηση. Τόσο η UNESCO όσο και ο ΟΟΣΑ, σε κείμενά τους, τονίζουν την ανάγκη συνεχούς κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, για να επιτευχθεί ο στόχος της ποιότητας στην εκπαίδευση (Σταμέλος & Μπαρτζάκη, 2011)¹¹.

Ο νέος ρόλος που διαμορφώνεται για τους εκπαιδευτικούς εμπεριέχει την επιδίωξη για συνεχή μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής (lifelong learning) και σε κάθε χώρο της ζωής (lifewide learning). Το σχήμα «αρχική εκπαίδευση - ένταξη στο επάγγελμα – επιμόρφωση» δε

¹¹Σχετικά με την έννοια της «διασφάλισης ποιότητας» βλ. Βεργίδη, Δ. (2015). Ποιότητα στη δια βίου εκπαίδευση ενηλίκων. Σημασία, παραδοχές, προκλήσεις και προβλήματα εφαρμογής. Συνέδριο ΙΜΕ ΓΣΕΒΕ – ΙΝΕ ΓΣΕΕ: Δια βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία. Νέα δεδομένα, νέες προτεραιότητες παρεμβάσεων και κοινωνικών εταίρων. Αθήνα, 23 – 24 Νοεμβρίου 2015

θεωρείται πλέον αποτελεσματικό. Ο εκπαιδευτικός, ως δια βίου εκπαιδευόμενος και στοχαζόμενος επαγγελματίας, οφείλει να υιοθετεί την αντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης που κυριαρχεί και στις προσεγγίσεις της επιμόρφωσης (Villegas - Reimers, 2003· Δούκας κ.ά., 2008).

4.1 Ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) αποτελεί σημαντική παράμετρο των επιμέρους εθνικών πολιτικών των κρατών μελών της, στο βαθμό που τις συνδιαμορφώνει, μέσα από θεσμικά μέτρα και συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα (Βεργίδης, 2012). Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, στο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΕ 2009/С 119/02), υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών, δημογραφικών, περιβαλλοντικών και τεχνολογικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει η Ευρώπη και αποτελούν σημαντική συνιστώσα της στρατηγικής της για οικονομική ανάπτυξη (Scheerens, 2010).

Η αρχική εκπαίδευση και η δια βίου κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί ζωτικό στοιχείο για τον εκσυγχρονισμό των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕ 2007/С 300/07). Η αρχική εκπαίδευση και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται ότι μετατρέπει τη διδασκαλία σε ελκυστική επιλογή σταδιοδρομίας και συμβάλλει στην υλοποίηση των ευρωπαϊκών προτεραιοτήτων στον παγκόσμιο ανταγωνισμό (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2014· ΕΕ 2009/С 119/02).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλάζει προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής των πολιτών (Δούκας κ.ά. 2008). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν ικανότητες καινοτομίας και προσαρμοστικότητας, να έχουν κριτική στάση και να ανταποκρίνονται στις σύνθετες ανάγκες των μαθητών τους και του εκπαιδευτικού συστήματος (European Commission, 2013). Προβλέπονται, επίσης, τα προσόντα και οι ικανότητες που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τις: γνώσεις, δεξιότητες και προδιαθέσεις (αξίες, πεποιθήσεις, στάσεις και δεσμεύσεις) (ό.π., 2013). Οι πολλαπλές απαιτήσεις από το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού συνδέονται αφενός με νέες θεωρητικές κατασκευές, αφετέρου με καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές, που προϋποθέτουν τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς, 2015:273).

Οι χώρες μέλη της Ε.Ε. οφείλουν να διαμορφώσουν τις απαραίτητες συνθήκες που θα εξασφαλίσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να συγκροτήσουν τα πλαίσια των επαγγελματικών δεξιοτήτων που απαιτεί ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού. Τα προαναφερόμενα πλαίσια αφορούν σε συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές και πρέπει να ακολουθούν συγκεκριμένα πρότυπα ποιότητας (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2014). Για τη παροχή «διδασκαλίας υψηλής ποιότητας» σε όλη τη

διάρκεια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, τα κράτη μέλη πρέπει να διαμορφώσουν ευέλικτα επιμορφωτικά προγράμματα, που θα αξιοποιούν την προηγούμενη εμπειρία, θα ενισχύουν τις διεπιστημονικές συνεργασίες και θα αναβαθμίζουν τις ψηφιακές δεξιότητες. Τα προγράμματα κατάρτισης οφείλουν, μεταξύ των άλλων, να αναδείξουν μεθόδους που βοηθούν αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν εγκάρσιες δεξιότητες, όπως ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός, η εκμάθηση τρόπων μάθησης, η επιχειρηματικότητα, η δημιουργική και παραγωγική σκέψη καθώς και τρόπους – πρακτικές ενίσχυσης των γλωσσικών δεξιοτήτων (ο.π., 2014).

Στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων κατάρτισης δύναται να συμμετέχουν οι φορείς κατάρτισης, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι φορείς της αγοράς και οι λοιποί κοινωνικοί εταίροι. Τόσο η αρχική κατάρτιση όσο και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, θα πρέπει να βασίζονται στα πορίσματα της παιδαγωγικής έρευνας και να εφαρμόζουν μεθόδους μάθησης που προέρχονται από την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ο.π., 2014).

Καταληκτικά, διαπιστώνουμε ότι η ευρωπαϊκή πολιτική για την επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στην κυρίαρχη διεθνώς προσέγγιση για την επιμόρφωση και κατάρτιση, όπως αυτή αναλύθηκε στην προηγούμενη υποενότητα. Η εκπαίδευση θεωρείται σημαντική παράμετρος της οικονομικής ανάπτυξης στα πλαίσια του διεθνούς ανταγωνισμού και τα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης καλούνται να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς για να υλοποιήσουν τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές.

5. Κριτικές επισημάνσεις

Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε την οριοθέτηση της επιμόρφωσης, ως μορφωτική διαδικασία ενταγμένη στη δια βίου εκπαίδευση, με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία τη διαφοροποιούν από τις συναφείς έννοιες της κατάρτισης, της μετεκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Επίσης, η ιστορική ανασκόπηση που επιχειρήσαμε ανέδειξε τα διαχρονικά και συγχρονικά στοιχεία τα οποία συνδιαμόρφωσαν το ιδιαίτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώθηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον ελλαδικό χώρο και παρήγαγαν τη συγκεκριμένη τυπολογία. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερος φαίνεται ότι είναι ο ρόλος του ευρωπαϊκού και διεθνούς οικονομικού και πολιτικού περιβάλλοντος, όπως αυτός αποτυπώνεται στην κατά περίπτωση υλοποιούμενη εκπαιδευτική πολιτική.

Η ετεροχρονισμένη θεσμοθέτηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας (Βεργίδης, 2012) δεν κατάφερε να καλύψει το «χαμένο έδαφος» στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μακρόπνοης επιμορφωτικής πολιτικής. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει διαμορφώσει ακόμη σταθερή και συνεκτική επιμορφωτική πολιτική και μακροπρόθεσμη στρατηγική επιμόρφωσης, προσαρμοσμένη στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η γραφειοκρατική δομή και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ανακλάται και στα επιμορφωτικά προγράμματα που εξακολουθούν να είναι εστιασμένα στο τεχνοκρατικό μοντέλο (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009).

Όπως προαναφέραμε, στην πλειονότητα των υλοποιούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων κυριαρχεί η ετεροκαθοριζόμενη, τεχνική – «θεραπευτική» προσέγγιση. Οι επιμορφωτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται αναπαράγουν παγιωμένες σχολικές πρακτικές και περιορίζονται σε ένα πρώτο επίπεδο εμπάθισης στην «ήδη κατεκτημένη γνώση» και δεν ανταποκρίνονται στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών του σχολείου και στις προτιμήσεις των επιμορφούμενων (Βεργίδης κ.ά.,2011).

Η επιμόρφωση σήμερα φαίνεται ότι βρίσκεται σε κομβικό σημείο, απότοκο των αλλαγών που συμβαίνουν στο χώρο της εκπαίδευσης. Το υπάρχον μοντέλο έχει κορεστεί και έχει εξαντλήσει το όρια του. Στα πλαίσια του εν εξελίξει σχετικού διαλόγου (ΥΠΠΕΘ, 2016) η επιμόρφωση αποτελεί ζήτημα υπό διαπραγμάτευση χωρίς να διαφαίνονται συγκεκριμένες επιλογές. Τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν στα σχετικά «Πορίσματα» αποτελούν τη βάση για το νέο, υπό διαμόρφωση πλαίσιο.

Θεωρούμε ότι οι δομικές επιβολές και οι μετασηματισμοί αναδιατάσσουν τις δυνάμεις του εκπαιδευτικού πεδίου και η επιμόρφωση θα κληθεί να συμμετάσχει ενεργά στη διαμόρφωση του «τοπίου» των επόμενων δεκαετιών. Ο βαθμός συμμετοχής της, η μορφή που αυτή θα λάβει και τα περιεχόμενά της θα εξαρτηθούν από την έκβαση της εν εξελίξει διεγκυστίνας για τον έλεγχο του πεδίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angelides, P. (2002). A Collaborative Approach for Teachers' In-service Training. *Journal of Education for Teaching*, 28(1), 81-82, DOI:10.1080/02607470220125822
- Angrist, J. & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence From Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369. DOI: 10.3386/w6781
- Bayrakci, M. (2009). In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: a Comparative Analysis of Institutions and Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10 – 22
- Berry, B. (2001). No Shortcuts to Preparing Good Teachers. *Educational Leadership*, 58(8), 32 – 36.
- Day, C. (1997). In-service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. *Journal of In-Service Education*, 23(1), 39 – 54. DOI: 10.1080/13674589700200002
- Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Drits – Esser, D., Gess – Newsome, J., & Stark, L. (2016). Examining the sustainability of teacher learning following a year-long science professional development programme for in-service primary school teachers. *Professional Development in Education*, 1-22 (article in press) DOI: 10.1080/19415257.2016.1179664

- EE 2007/C 300/07 (2007). Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνεργομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2007, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, 12.12.2007
- EE 2009/C 119/02 (2009). Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, 28.5.2009
- EE 2010/C 135/02(2010). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 11^{ης} Μαΐου 2010 σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, 26.5.2010
- EURICON ΕΠΕ, (2007). Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes, (July 2013).European Commission/ Education and training
- Evans, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123 – 137, DOI:10.1080/03054980120113670
- Freire, P. (2003). *Pedagogy of the heart*. New York: The continuum International Publishing Group Inc
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205 – 227, DOI: 10.1080/19415257.2012.657861
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381 – 391. DOI: 10.1080/135406002100000512
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182. DOI: 10.1080/713698714
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Πατάκης
- Harris, D. & Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7–8), 798–812. DOI: 10.1016/j.jpubeo.2010.11.009
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2007). Teachers' in- service training needs in Cyprus. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 175-194, DOI: 10.1080/02619760701275487
- Ling, L. M. (2002). A tale of two teachers: Teachers' responses to an imposed curriculum reform. *Teacher Development*, 6(1): 33–46, DOI: 10.1080/13664530200200155
- Saiti, A. & Saitis, C. (2006). In-Service Training for Teachers Who Work in Full-Day Schools – Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 29 (4), 455-470.
- Scheerens, J. (2010). Teachers' professional development: Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the

OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS), Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teachers' education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 543 – 550. DOI: 10.1016/j.tate.2009.02.001
- Villegas – Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues & Answers.REL 2007 – No. 033*. Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1).
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2011). Εμπειρική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 734-745). Αθήνα: Πεδίο
- Βεργίδης, Δ. (1993α). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Α' μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69, 42 – 49.
- Βεργίδης, Δ. (1993β). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Β' μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 70, 67 – 73.
- Βεργίδης, Δ. (1995). Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα. Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.). *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σελ. 477 – 494). Αθήνα: Σείριος
- Βεργίδης, Δ. (2001). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική. Στο Χάρης, Κ.Π., Πετρουλάκης, Ν. & Νικόδημος, Σ. (επιμ.) *Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου* (σελ. 127 – 144), Αθήνα: Ατροπός
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και κοινωνία Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 29, 97 – 126
- Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2003). Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΥΠΠΟ – ΓΓΕΕ
- Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλμάς, Θ., Βοζαΐτης, Γ. κ.ά. (2011). Οι επιμορφωτικές πρακτικές στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και αντίχρεση προοπτικής* (σελ. 11-27). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- Βοζαΐτης, Γ., & Υφαντή, Α. (2008). Η κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, 68-84
- Γαβριηλίδου, Μ. (1999). Ο ρόλος του σχολείου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τοαγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 104, 92 – 96

- Γεωργιάδου, Α., Πηλιούρας, Π., Βαλμάς, Θ., Σκιά, Κ., Σαλαγιάννη, Μ., & Σαλίχος, Μ. (2011). Ζητήματα του επιμορφωτικού προγράμματος και του επιμορφωτικού υλικού. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής* (σελ. 52–64). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σελ. 358 – 390). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέρδος Α.Ε. (2008). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Ευαγγελίου, Μ., & Δημητρακοπούλου, Β. (2004). Η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το 1920 μέχρι σήμερα. Εισήγηση στο 3ο Διεθνές Συνέδριο: Ιστορία Εκπαίδευσης, 1–3 Οκτωβρίου 2004, Πάτρα. Ανάκτηση από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3>
- Καραγιάννης, Γ., Στάγια, Π., & Τσιρίκου, Μ. (2004). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ιστορική πορεία της επιμόρφωσης. Εισήγηση στο 3ο Διεθνές Συνέδριο: Ιστορία Εκπαίδευσης, 1-3 Οκτωβρίου 2004, Πάτρα. Ανάκτηση από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3>
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Καψάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 1(3), 257-273
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Ματθαίου, Δ. (2008). Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού – Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις. Εισήγηση στο 20ο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα «Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις - Αποτελέσματα - Προοπτικές», 19-20 Ιουνίου 2008, Βόλος. Ανάκτηση από: http://users.uoa.gr/~dmatth/02_conferences.html
- Ματθαίου, Δ., Αγγελάκος, Κ., Κωστάκος, Α., Μάρκου, Π., Μπενέκου, Ε., & Σπυροπούλου, Δ. (1999). Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: Μελέτη της Πιλοτικής Εφαρμογής των Ταχύρρυθμων Προαιρετικών Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της Χώρας κατά το Χρονικό Διάστημα Οκτωβρίου 1995 – Ιουνίου 1996. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 7-32
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές Επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινίσεις - Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο – Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Η «Άλλη»-αντί(-παλη) – Πρόταση. Στο Γαγάτση, Α. κ.α. (επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο, Πρακτικά Συνεδρίου* (σελ. 27-41). ΥΠΠ,ΠΙ: Λευκωσία
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται λες και δεν είναι ενήλικες; Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση*

και *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 608 – 621). Αθήνα: Πεδίο

- Μπουζάκης, Σ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: εθνικές και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 602 – 607). Αθήνα: Πεδίο
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19
- Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 593 – 601). Αθήνα: Πεδίο
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Επιμόρφωσης & Αξιολόγησης (2010). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Ομάδα πληθυσμού έρευνας: Εκπαιδευτικοί, μέρος 1^ο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Φρυδά, Ε. (επιμ.) *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο* (σελ. 54 – 61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Πασιάς, Γ. Κ. (2015). Συγκριτική εκπαίδευση. Τόποι και λόγοι. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Θεσμοί Αξιολόγησης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ο Ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1990-1993). 2ο Διεθνές Συνέδριο «Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου αιώνα» Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/pamouktsoglou.htm>
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρώτης σχολικής ηλικίας και η συμβολή της στη διαμόρφωση της ατομικής τους θεωρίας αγωγής. Ανακοίνωση στο 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ο.Μ.Ε.Ρ. - Δ.Π.Θ., Αλεξανδρούπολη 16-18 Οκτωβρίου 2015 (Πρακτικά Συνεδρίου υπό έκδοση)
- Σαλτερής, Ν. (2011). Ο επιμορφωτής της εισαγωγικής επιμόρφωσης: επιλογή, προφίλ και αξιολόγηση. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής* (σελ. 65-73). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- Σταμέλος, Γ., & Μπαρτζάκη, Μ. (2011). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: πραγματικότητα και δυνατότητες. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 789-800). Αθήνα: Πεδίο
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2014). Σχέδιο συμπερασμάτων του Συμβουλίου για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Βρυξέλλες, 2 Μαΐου 2014. Ανάκτηση από: <http://register.consilium.europa.eu>
- Τζιντζίδης, Α. (2010). Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Διδακταλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής Πατρών κατά τις τρεις πρώτες περιόδους λειτουργίας του (1998-2000, 1991-2001 και 2000-2002). Επιστημολογικό εμπόδιο και επαγγελματική εξέλιξη. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο

Πατρών, 2011). Ανάκτηση από: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/4458>

- Τζιντζίδης, Α. & Βεργίδης, Δ. (2014). Η συμβολή της μετεκπαίδευσης των δασκάλων στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. *Επιστήμες Αγωγής*, 2 – 3, 178 – 194
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία. Πορίσματα. Ανάκτηση από: http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/PORISMATA_DIALOGOU_2016.pdf
- Υφαντή, Α. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολιτικές και πρακτικές στην Ελλάδα. Αθήνα: Διάδραση.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, 3, 31 – 46
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Βεργίδης, Δ. & Υφαντή, Α. (επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρητικές αφηρηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου*(σελ. 95–116). Αθήνα: Ύψιλον / βιβλία.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Χαραμής, Π. (2011). Τα ΠΕΚ σήμερα: εμπειρίες και προοπτική. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανάγνωση προοπτικής* (σελ. 98–106). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ

**Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδακτική υποστήριξη
μαθητών υψηλών ικανοτήτων μάθησης**

Secondary education teachers' beliefs on the teaching support of high ability students

Θεόδωρος Κόκκινος, Διδάσκων Π.Δ. 407/80, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, *theokokkinos@yahoo.gr*

Theodoros Kokkinos, Instructor PD 407/80, University of Thessaly, *theokokkinos@yahoo.gr*

Abstract: The purpose of this study is to investigate beliefs of secondary school teachers on factors of effective teaching support for high ability students. The participants (N = 41) served in schools of Attica and participated in a structured interview process. Research items explored practices used by them for the teaching of Modern Greek Language to their students (n = 86), who later during that school year (2010) excelled in the Pan-Hellenic Exams. Also, the participants were asked about the changes that should be made in school life for the effective teaching support of high learning ability students, in general. The findings showed that participants mentioned, as supportive of high ability students' needs, mainly traditional teaching behaviors suggesting that they don't seem to have realized differentiated teaching parameters. On the other hand, they proposed changes that should be made relating mainly to differentiation parameters such as the enrichment of the curriculum and of the teaching-learning process. Implications for the reform of the curriculum as well as the teachers' training are discussed.

Keywords: Teachers beliefs, high ability students, teaching method, Secondary education.

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες αποτελεσματικής διδακτικής υποστήριξης μαθητών με υψηλές ικανότητες μάθησης. Οι συμμετέχοντες (N = 41) υπηρετούσαν σε σχολεία του Νομού Αττικής και συμμετείχαν σε διαδικασία δομημένης συνέντευξης. Τα ερωτήματα της έρευνας στόχευαν στην αναζήτηση των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιήθηκαν από αυτούς για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας σε μαθητές τους (n = 86), οι οποίοι αργότερα κατά το σχολικό έτος πραγματοποίησης της έρευνας (2010) διακρίθηκαν στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Επίσης, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στη σχολική ζωή, σε γενικές

γραμμές, ώστε οι ανάγκες των μαθητών υψηλών ικανοτήτων μάθησης να υποστηριχθούν αποτελεσματικά. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αναφέρουν ως υποστηρικτικές των αναγκών της συγκεκριμένης μαθητικής ομάδας κυρίως παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές, στοιχείο που υποδεικνύει ότι δεν φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει παραμέτρους διαφοροποίησης της διδακτικής πράξης. Από την άλλη πλευρά, προτείνουν αλλαγές που αφορούν κυρίως διδακτικές δράσεις διαφοροποιημένου χαρακτήρα όπως ο εμπλουτισμός του προγράμματος σπουδών και της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Τέλος, συζητούνται προεκτάσεις των ευρημάτων σχετικά με αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών καθώς και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που θα συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη της συγκεκριμένης μαθητικής ομάδας.

Λέξεις κλειδιά: αντιλήψεις εκπαιδευτικών, μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης, διδακτική μεθοδολογία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Οι μαθητές Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης (Υψ.Ι.Μ.) παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση σε σχέση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό σε ότι αφορά τα μαθησιακά, τα ηγετικά και τα κοινωνικο-συναισθηματικά τους χαρακτηριστικά, τη δημιουργικότητα και τα κίνητρα (Moltzen, 2004).

Για την αποτελεσματική, επομένως, διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ. υπογραμμίζεται από τις σχετικές ερευνητικές μελέτες η οργάνωση της διδακτικής πράξης με βάση δραστηριότητες διαφοροποιημένου χαρακτήρα (George, 2005; Tomlinson, 2008) με στόχο την ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών και μεταγνωστικών λειτουργιών, της δημιουργικότητας αλλά και των κινήτρων (Hennessey, 2004; Johnsen, Haensly, Ryser, & Ford, 2002; Ματσαγγούρας, 2008).

Από τη σχετική βιβλιογραφία προτείνεται η ενίσχυση των ανώτερων νοητικών και μεταγνωστικών λειτουργιών των μαθητών Υψ.Ι.Μ. κυρίως μέσα από ενέργειες διευκόλυνσης της αυτόνομης μελέτης και της αυτοαξιολόγησης, της έμφασης σε δραστηριότητες ανώτερου επιπέδου πολυπλοκότητας καθώς και ενθάρρυνσης των συνεργατικών δομών εντός και εκτός της σχολικής τάξης (Croft, 2003). Επίσης, συνιστάται οι μαθητές Υψ.Ι.Μ. να εμπλέκονται σε διαδικασίες υποστήριξης της δημιουργικότητας, κυρίως μέσω δραστηριοτήτων (α) ενίσχυσης των ασυνήθιστων ιδεών και απαντήσεων, (β) ανάπτυξης ελευθερίας της σκέψης αλλά και δυνατότητας επιλογής όσον αφορά το περιεχόμενο, τη μέθοδο, το αποτέλεσμα και το πλαίσιο της διδασκαλίας, καθώς και (γ) αποδέσμευσης από αμοιβές εξωτερικού τύπου όπως οι συμβατικές διαδικασίες αξιολόγησης (Fasko, 2001; Rogers, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί, όμως, ενώ παρουσιάζονται καταρχήν διατεθειμένοι να εντάξουν τη διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας στις διδακτικές τους πρακτικές με στόχο την αποτελεσματική διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ., εντούτοις αναφέρουν ορισμένους ανασταλτικούς παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να ταξινομηθούν σε τρία πεδία:

(α) στο ρόλο του εκπαιδευτικού, (β) σε γραφειοκρατικές/οργανωτικές παραμέτρους καθώς και (γ) στη συγκρότηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Σε ό,τι αφορά το πρώτο πεδίο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εστιάζουν κυρίως στο ελλιπές γνωστικό τους υπόβαθρο ως προς τα χαρακτηριστικά των μαθητών Υψ.Ι.Μ. αλλά και προς τις διδακτικές μεθόδους που κρίνονται κατάλληλες για την υποστήριξή τους (Azano et al., 2011; Kampylis, Berki, & Saariluoma, 2009). Επίσης, αναφέρονται στα μειωμένα περιθώρια διδακτικής πρωτοβουλίας εμφανίζοντας έτσι μια τάση μετάθεσης του αποτελεσματικού χειρισμού των συγκεκριμένων μαθητών σε δομές εκτός του πεδίου της προσωπικής τους ευθύνης (Persson, 1998). Σε ό,τι αφορά το πεδίο των γραφειοκρατικών / οργανωτικών παραμέτρων, ως βασικός ανασταλτικός παράγοντας κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς η ανάγκη προετοιμασίας των μαθητών για συγκεκριμένες διαδικασίες τυπικής αξιολόγησης εθνικής ή διεθνούς εμβέλειας (π.χ. Διεθνές Απολυτήριο, Πανελλήνιες Εξετάσεις κ.λπ.) και αυτό κυρίως λόγω της πίεσης που αισθάνονται για την όσο το δυνατόν πληρέστερη κάλυψη της διδακτέας ύλης, στοιχείο που περιορίζει σημαντικά τις δυνατότητες διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας (Moon, Brighton, & Callahan, 2002; Scot, Callahan, & Urquhart, 2008). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν τόσο στη σημαντική έλλειψη ροής χρηματικών πόρων για την εξασφάλιση του απαραίτητου υλικού που θα επιτρέψει την υλοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών δραστηριοτήτων (Thomas B. Fordham Institute, 2008) όσο και στην ανεπάρκεια δομών διάχυσης των ερευνητικών ευρημάτων στη διδακτική πράξη. Επιπλέον, ανασταλτικά θεωρούν ότι λειτουργεί η περιορισμένη διοικητική υποστήριξη των σχολικών μονάδων καθώς και η μη συστηματική παρατήρηση και στήριξη του διδακτικού τους έργου (Pfeiffer, 2003). Σε σχέση με το τρίτο πεδίο επισημαίνεται (α) η έλλειψη βάθους, εύρους και ξεκάθαρης στόχευσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, (β) η ανυπαρξία προτεινόμενων δραστηριοτήτων εμπλουτισμού της διδακτέας ύλης και (γ) η ανάγκη για συμπλήρωση του προγράμματος με γνωστικά αντικείμενα που βασίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Τέλος, από τις απαντήσεις τους αναδεικνύεται η αμφισβητούμενη καταλληλότητα των διδακτικών εγχειριδίων καθώς και η σημαντική έλλειψη διαθέσιμου χρόνου για το σχεδιασμό και την υλοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών δράσεων (Brighton, Hertberg, Callahan, Tomlinson, & Moon, 2005).

Το αποτέλεσμα της επίδρασης των συγκεκριμένων ανασταλτικών παραγόντων είναι είτε η πραγματοποίηση «βασικών διδακτικών συμπεριφορών» (core teaching behaviors) είτε, στην καλύτερη περίπτωση, διαφοροποιητικές τροποποιήσεις μικρής κλίμακας και σποραδικού χαρακτήρα (Archambault et al., 1993; Council of State Directors of Programs for Gifted & National Association for Gifted Children, 2011; Moon, Callahan, Tomlinson, & Miller, 2002; Westberg, Archambault, Dobyms, & Salvin, 1993). Η πλειοψηφία, μάλιστα, των διδασκόντων φαίνεται να εκλαμβάνει τη μετάδοση βασικών δεξιοτήτων στους μαθητές Υψ.Ι.Μ. ως επαρκή συνθήκη για τη διδακτική τους υποστήριξη, κυρίως λόγω της ήδη συντελεσμένης κατάκτησης από εκείνους των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Moon, Tomlinson, & Callahan, 1995; Tomlinson et al., 1995).

Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν διδακτικές επιλογές που σχετίζονται με τη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων και την ενεργοποίηση γνωστικών λειτουργιών χαμηλού επιπέδου (π.χ. έγκαιρη κάλυψη και υψηλή συχνότητα επανάληψης της διδακτέας ύλης, επιβράδυνση του μαθησιακού ρυθμού, ανάθεση μικρής κλίμακας εργασιών, παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης). Επίσης, όπως προκύπτει από τις σχετικές μελέτες, το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου δείχνει να κατανέμεται σε δασκαλοκεντρικές διδακτικές δραστηριότητες (Gentry, Rizza, & Owen, 2002; Rash & Miller, 2000; Ratcliff et al., 2012) και όχι σε ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (π.χ. ομαδοποίηση με βάση πολλαπλά κριτήρια, συμπύκνωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, ενθάρρυνση πρακτικών ανεξάρτητης μελέτης, χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης). Αποτέλεσμα των συγκεκριμένων ενεργειών είναι η αναντιστοιχία ανάμεσα στη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών Υψ.Ι.Μ. και στο επίπεδο και στο ρυθμό της διδακτικής εργασίας στην ετερογενή τάξη του ενιαίου σχολείου (Assouline, Colangelo, Heo, & Dockery, 2013) που φαίνεται να καταλήγει στην έλλειψη υποστήριξης των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών Υψ.Ι.Μ. (VanTassel-Baska, 2004).

Οι διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές δεν απουσιάζουν απλά από την καθημερινή διδακτική πράξη· το σημαντικό είναι ότι δεν φαίνεται να συμπεριλαμβάνονται και στη διδακτική κουλτούρα των διδασκόντων. Σύμφωνα με τους Brighton, Hertberg, Callahan, Tomlinson, & Moon (2005) κυρίαρχη πεποίθηση των εκπαιδευτικών είναι το πρακτικά ανεφάρμοστο της διαφοροποιημένης προσέγγισης, στη γενική τουλάχιστον εκπαίδευση. Θεωρούν ότι οι μοναδικοί που ίσως ωφελούνται από τη διαφοροποίηση της διδακτικής πράξης είναι οι μαθητές με αναπηρία ή/και μαθησιακές δυσκολίες και καθόλου οι μαθητές Υψ.Ι.Μ. Η συγκεκριμένη διδακτική αντίληψη, μάλιστα, φαίνεται να μη συναρτάται ούτε με το επίπεδο διδακτικής εμπειρίας αλλά ούτε και με την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας που αφορούν τους μαθητές Υψ.Ι.Μ. (Bain, Pappas, & Bourgeois, 2003; Davalos & Griffin 1999; Mills, 2003; Tan, 2001).

Ακόμη και στις περιπτώσεις, όμως, όπου παρατηρείται διαφοροποιημένη διδακτική δραστηριότητα οι σχετικές ενέργειες περιορίζονται σε δράσεις μικρής κλίμακας (Westberg, Archambault, Dobyns, & Salvin, 1993) που σπανιότερα αφορούν τους μαθητές Υψ.Ι.Μ. σε σχέση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό της τάξης (Archambault, Westberg, Brown, Hallmark, Emmons, & Zhang 1993). Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμπίπτουν με τα πορίσματα της ερευνητικής δραστηριότητας της Tomlinson (1995), η οποία αποκαλύπτει ότι πρόκειται για ελάχιστονες δράσεις μικρού βεληνεκούς, που εστιάζουν κυρίως σε ανάθεση πρόσθετου όγκου εργασίας στους μαθητές, παρά προσεκτικά σχεδιασμένες δραστηριότητες, κατάλληλες για τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Γι' αυτό το λόγο αποκαλούνται από την ερευνήτρια «πρακτικές μικρο-διαφοροποίησης», οι οποίες πάνω στο συνεχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πρέπει να καταλήγουν στη «μακρο-διαφοροποίηση».

Όπως προκύπτει από την επισκόπηση των διεθνών ερευνητικών μελετών, οι προτάσεις στις οποίες καταλήγουν οι διδάσκοντες για την αποτελεσματικότερη διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ. εμπίπτουν κυρίως σε μετατροπές/τροποποιήσεις στο Αναλυτικό

Πρόγραμμα Σπουδών. Συγκεκριμένα, φαίνεται να αποδέχονται την παροχή εξειδικευμένων εκπαιδευτικών ευκαιριών (Gari & Mylonas, 2004) υπογραμμίζοντας μάλιστα την ανάγκη για διευρυμένη χρήση τεχνικών όπως: (α) η επιτάχυνση του μαθησιακού ρυθμού στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, (β) η συμπύκνωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, (γ) ο εμπλουτισμός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και των διδακτικών διαδικασιών (Pfeiffer, 2003; Polyzopoulou, Kokaridas, Patsiaouras, & Gari, 2014) καθώς και (δ) η ομοιογενής ομαδοποίηση των μαθητών με βάση την εκδηλωμένη ικανότητα (Thomas B. Fordham Institute, 2008). Ακόμη, τονίζουν την ανάγκη καλλιέργειας μεταγνωστικών δεξιοτήτων αλλά και τη σημασία της ανεξάρτητης εργασίας των μαθητών πάνω σε θέματα ελεύθερης επιλογής (Moon, Tomlinson, & Callahan, 1995).

2. Η παρούσα μελέτη

2.1 Ερευνητική μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες αποτελεσματικής διδακτικής υποστήριξης μαθητών Υψ.Ι.Μ. στο επίπεδο του Λυκείου. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η μελέτη (α) των αντιλήψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την ύπαρξη ανασταλτικών παραγόντων σχετικά με τη διδακτική υποστήριξη μαθητών Υψ.Ι.Μ. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, (β) των υποστηρικτικών διδακτικών τους ενεργειών προς μαθητές Υψ.Ι.Μ. και (γ) των προτάσεών τους για την αποτελεσματικότερη διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ.

Για την υλοποίηση των στόχων της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε η διερεύνηση μαθητικού δείγματος με υψηλή επίδοση σε επίσημη διαδικασία αξιολόγησης. Λόγω της ανυπαρξίας επίσημων εθνικών προτύπων (standards) αξιολόγησης των χαρακτηριστικών των Υψ.Ι.Μ., αποφασίστηκε να διερευνηθεί μαθητικό δείγμα με άριστη επίδοση στη Νεοελληνική Γλώσσα κατά τη διαδικασία των Πανελλήνιων Εξετάσεων. Με την εξασφάλιση πρόσβασης στους πίνακες βαθμολογίας μέσω διαδικασιών αδειοδότησης από την αρμόδια υπηρεσία (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων), προσεγγίστηκαν οι διδάσκοντες φιλόλογοι των μαθητών που άριστευσαν (βαθμός 18-20) κατά τις Πανελλήνιες Εξετάσεις το 2010.

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 και η επιλογή του μαθητικού δείγματος πραγματοποιήθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία. Στην ερευνητική διαδικασία συμμετείχαν 45 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έλαβαν μέρος σε δομημένη συνέντευξη κατά την οποία διερευνήθηκαν τα χαρακτηριστικά 87 μαθητών τους συνολικά (n = 87) που φοιτούσαν σε 25 σχολεία από όλες τις διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανήκε κυρίως στο γυναικείο φύλο (63.6%) και διέθετε αρκετά μεγάλη διδακτική εμπειρία (11-20 έτη υπηρεσίας 25.3%, 21-30 έτη υπηρεσίας 63.2%, 31+ έτη

υπηρεσίας 11.5%). Επίσης, οι συμμετέχοντες υπηρετούσαν σε Γενικά Ενιαία Λύκεια (ΓΕΛ) (73.6%), σε Πρότυπα-Πειραματικά ΓΕΛ (12.6%) και σε Ιδιωτικά ΓΕΛ (13.8%). Σημειώνεται ότι δεν κατέστη εφικτή η συμμετοχή εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.).

Ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε δύο ερωτήματα ανοικτού τύπου. Μετά από ενημέρωση των συμμετεχόντων για το σκοπό και τη μέθοδο της έρευνας, τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούσαν τις καταλληλότερες, κατά τη γνώμη τους, διδακτικές τους ενέργειες με στόχο την αποτελεσματική διδακτική υποστήριξη των μαθητών τους Υψ.Ι.Μ. (ερ. 1: «Υπήρχε κάποια μέθοδος/τεχνική/μέσο στη διδασκαλία σας που θεωρείτε ότι υποστήριζε τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή;») καθώς και τους ανασταλτικούς παράγοντες και τις προτάσεις τους για την αποτελεσματικότερη διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ. γενικότερα (ερ. 2: «Κατά τη γνώμη σας θα έπρεπε να αλλάξει κάποιο στοιχείο της σχολικής ζωής, ώστε οι διδακτικές ανάγκες των μαθητών Υψ.Ι.Μ. να υποστηριχθούν αποτελεσματικότερα;»).

Κατά την πιλοτική εφαρμογή του οδηγού συνέντευξης, πραγματοποιήθηκαν δέκα συνεντεύξεις με συμμετέχοντες από σχολεία έξι διευθύνσεων (πλην της Δυτικής) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής.

Κατά το κύριο μέρος της έρευνας, για την επεξεργασία των δεδομένων που προήλθαν από τις απαντήσεις στα ερωτήματα του ερευνητικού εργαλείου, συγκροτήθηκε σύστημα θεματικών κατηγοριών, το οποίο υπέστη ποσοτική ανάλυση. Για τη διασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας της συγκεκριμένης ανάλυσης εργάστηκαν δύο κωδικογράφοι, οι οποίοι εμφάνισαν υψηλό βαθμό συμφωνίας μεταξύ τους και στα δύο ερωτήματα ($K_1 = .638, p < .05$, $K_2 = .712, p < .001$) ικανοποιώντας τις βασικές αρχές της αξιοπιστίας και της ομοιογένειας. Στη συνέχεια, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε τρία επίπεδα: (α) περιγραφική απεικόνιση των κατανομών συχνότητας των κατηγοριών, (β) έλεγχος για την ύπαρξη συστηματικών διαφορών στις συχνότητες των κατηγοριών σε σχέση με μεταβλητές που προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία (όπως η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών) αλλά και με μεταβλητές που δεν εντοπίζονται στη διεθνή ερευνητική δραστηριότητα (αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών και τύπος σχολείου υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών) όπως επίσης και (γ) έλεγχος για την ύπαρξη συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών.

2.2 Αποτελέσματα της έρευνας

2.2.1 Υποστηρικτικές διδακτικές πρακτικές

Οι θεματικές κατηγορίες στις οποίες κατανέμονται τα ερευνητικά δεδομένα για τη συγκεκριμένη μεταβλητή διαμορφώνονται ως εξής (βλ. πίν. 1): Σχεδόν ολόκληρη η κατανομή διαμοιράζεται ανάμεσα στις βασικές/παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές (59.8%) (π.χ. ανάθεση ανάγνωσης πρόσθετου κειμενικού υλικού, ανάθεση εκτέλεσης πρόσθετων εργασιών,

διαλογική μορφή μαθήματος κ.λπ.) και στις πρακτικές μικρο-διαφοροποίησης (37.9%) (π.χ. διαθεματική προσέγγιση, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, δραστηριότητες ενεργοποίησης ανώτερων νοητικών λειτουργιών κ.λπ.).

Σε ό,τι αφορά την κατανομή των θεματικών κατηγοριών σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων σημειώνεται ότι οι συμμετέχοντες τόσο του πρώτου (έως 20 έτη υπηρεσίας) όσο και του τρίτου επιπέδου (πάνω από 30 έτη υπηρεσίας) ανέφεραν στην πλειοψηφία τους βασικές/παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές (85.7% και 70% αντίστοιχα) ως υποστηρικτικές των μαθητών τους Υψ.Ι.Μ., ενώ οι συμμετέχοντες του δεύτερου επιπέδου (έως 30 έτη υπηρεσίας) έδωσαν προβάδισμα στις πρακτικές μικρο-διαφοροποίησης (50.9%).

Για την κατανομή συχνοτήτων των κατηγοριών σε σχέση με το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών των συμμετεχόντων προκύπτει ότι η πλειοψηφία εκείνων με μεταπτυχιακές σπουδές στην Παιδαγωγική ή/και στην Ψυχολογία αλλά και εκείνων με μεταπτυχιακές σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο ανέφερε βασικές/παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές (56.3% και 54.2% αντίστοιχα). Για την πληρέστερη διερεύνηση, μάλιστα, της συγκεκριμένης μεταβλητής ως προς το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών των συμμετεχόντων κρίθηκε απαραίτητο να συμπεριληφθούν και οι συμμετέχοντες χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, οι οποίοι βρέθηκαν να αναφέρουν, επίσης κατά πλειοψηφία, βασικές/παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές (83.3%).

Σε σχέση με τον τύπο σχολείου υπηρεσίας, σημειώνεται ότι η πλειοψηφία των υπηρετούντων σε ΓΕΛ ανέφερε βασικές/παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές (68.8%) ως υποστηρικτικές των αναγκών των μαθητών τους Υψ.Ι.Μ., ενώ μόλις το 31.2% του συγκεκριμένου επιπέδου σημείωσε πρακτικές μικρο-διαφοροποίησης. Αντίθετη εικόνα επικρατεί στους συμμετέχοντες που υπηρετούσαν σε Πρότυπο-Πειραματικό ΓΕΛ, αφού μόλις το 30% ανέφερε βασικές/παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές και ακριβώς το διπλάσιο (60%) σημείωσε πρακτικές μικρο-διαφοροποίησης. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που υπηρετούσε σε Ιδιωτικό ΓΕΛ ανέφερε πρακτικές μικρο-διαφοροποίησης (58.3%).

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων θεματικών κατηγοριών

| | <i>f</i> | % |
|--|----------|------|
| Διδακτικές μέθοδοι ^α | | |
| Βασικές /παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές | 52 | 59.8 |
| Πρακτικές μικρο-διαφοροποίησης | 33 | 37.9 |
| Ανυπαρξία υποστήριξης | 1 | 1.1 |
| | <i>f</i> | % |
| Προτάσεις ^β | | |
| Εμπλουτισμός του Αναλυτικού Προγράμματος | 24 | 39.3 |
| Εμπλουτισμός της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας | 15 | 24.6 |

| | | |
|---------------------------------------|----|------|
| Οργανωτικές / γραφειοκρατικές αλλαγές | 15 | 24.6 |
| Ρόλος εκπαιδευτικού | 7 | 11.5 |

^a n = 86. ^b n = 41.

2.2.2 Προτεινόμενες αλλαγές

Οι θεματικές κατηγορίες που συγκροτήθηκαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της συγκεκριμένης μεταβλητής, παρουσιάζονται κατά συχνότητα εμφάνισης ως εξής (βλ. πίν. 1): Ο εμπλουτισμός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (π.χ. αλλαγές στο διδακτικό εγχειρίδιο, όμιλοι ενδιαφερόντων, συμπλήρωση με νέα γνωστικά αντικείμενα κ.λπ.) παρουσιάζει το υψηλότερο ποσοστό (39.3%). Έπειτα, ακολουθούν ο εμπλουτισμός της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας (π.χ. καινοτόμες προσεγγίσεις/τεχνικές διαφοροποίησης, διερευνητική/ανακαλυπτική μάθηση, χρήση νέων τεχνολογιών κ.λπ.) και οι οργανωτικές/γραφειοκρατικές αλλαγές (αποδέσμευση του Λυκείου από το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, χαμηλή αναλογία μαθητών και εκπαιδευτικών, συστηματικότερη αρχική και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση κ.λπ.) με το ίδιο ποσοστό (24.6%), ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού βρίσκεται στην τελευταία θέση (11.5%).

Σε ό,τι αφορά την κατανομή συχνότητας των θεματικών κατηγοριών της συγκεκριμένης μεταβλητής ως προς τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων, προκύπτει ότι η πλειοψηφία εκείνων του πρώτου επιπέδου (έως 20 έτη υπηρεσίας) ανέφερε προτάσεις που άπτονται του εμπλουτισμού της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας (61.5%). Αντίθετα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων του δεύτερου επιπέδου (έως 30 έτη υπηρεσίας) τάχθηκε υπέρ του εμπλουτισμού του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (73.9%). Τέλος, στην πλειοψηφία τους, οι συμμετέχοντες του τρίτου επιπέδου (πάνω από 30 έτη υπηρεσίας) υποστήριξαν την ανάγκη για τον εμπλουτισμό του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας και των οργανωτικών/γραφειοκρατικών αλλαγών με το ίδιο ποσοστό (8.3%).

Για την κατανομή συχνότητας των θεματικών κατηγοριών ως προς το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών των συμμετεχόντων σημειώνεται ότι η πλειοψηφία τόσο εκείνων με μεταπτυχιακές σπουδές στην Παιδαγωγική ή/και στην Ψυχολογία όσο και στο γνωστικό αντικείμενο ανέφερε προτάσεις που εμπίπτουν στην κατηγορία του εμπλουτισμού του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (55.6% και 58.3% αντίστοιχα). Υπογραμμίζεται ότι και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές αναφέρθηκε σε προτάσεις που εμπίπτουν στην ίδια θεματική κατηγορία (37.5%).

Σχετικά με τον τύπο σχολείου υπηρεσίας προκύπτει ότι η πλειοψηφία τόσο των συμμετεχόντων που υπηρετούσαν σε ΓΕΛ όσο και εκείνων που υπηρετούσαν σε Πρότυπα-Πειραματικά ΓΕΛ ανέφερε τον εμπλουτισμό του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (με το ίδιο ποσοστό 57.1%) ως την κυριότερη αλλαγή που πρέπει κατά τη γνώμη τους να συντελεστεί, ώστε οι μαθητές Υψ.Ι.Μ. να υποστηριχθούν αποτελεσματικά.

Από την ανάλυση για τον εντοπισμό συστηματικών διαφορών στις συχνότητες των θεματικών κατηγοριών της μεταβλητής σχετικά με τις υποστηρικτικές διδακτικές πρακτικές (βλ. πίν. 2), προέκυψε σημαντική διαφορά ως προς τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων ($\chi^2= 9.942, p < .05, \eta^2= .116$). Δηλαδή, το 11.6% των διαφορών στην κατανομή των κατηγοριών εξηγείται από τη μεταβλητή των ετών υπηρεσίας (διδακτική εμπειρία). Από τον post hoc έλεγχο διαπιστώθηκε ότι η διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των συμμετεχόντων του πρώτου (έως 20 έτη υπηρεσίας) και του δεύτερου επιπέδου (έως 30 έτη υπηρεσίας) ($\chi^2= 9.227, p < .05$). Επίσης, βρέθηκε σημαντική διαφορά και ως προς τον τύπο σχολείου υπηρεσίας των συμμετεχόντων ($\chi^2= 13.874, p < .01, \eta^2= .163$), όπου το 16.3% των διαφορών στην κατανομή των κατηγοριών εξηγείται από τη μεταβλητή του τύπου σχολείου υπηρεσίας των συμμετεχόντων. Όπως προέκυψε από τον post hoc έλεγχο, η διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των συμμετεχόντων που υπηρετούσαν σε ΓΕΛ και εκείνων των Πρότυπων-Πειραματικών ΓΕΛ ($\chi^2= 10.479, p < .01$). Σύμφωνα με τις σχετικές κατευθυντήριες γραμμές (Cohen, 1988; Miles & Shevlin, 2001), τα συγκεκριμένα μεγέθη επίδρασης είναι αρκετά αυξημένα.

Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή των προτεινόμενων αλλαγών δεν προέκυψαν διαφορές σε σημαντικό επίπεδο.

Ακόμη, από την ανάλυση για τη διερεύνηση ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2= 5.896, \Phi= .384, \text{Cramer's } V= .271, p = .969$).

Πίνακας 2. Έλεγχος ύπαρξης συστηματικής διαφοράς μεταξύ των συχνοτήτων των θεματικών κατηγοριών ως προς τα έτη υπηρεσίας, το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών και τον τύπο σχολείου υπηρεσίας των συμμετεχόντων

| | Έτη υπηρεσίας | | | | Μεταπτυχιακές σπουδές | | | | Τύπος σχολείου υπηρεσίας | | | |
|------------------------------------|---------------|------|------------|----------|-----------------------|------|------------|----------|--------------------------|------|------------|----------|
| | χ^2 | Phi | Cramer's V | η^2 | χ^2 | Phi | Cramer's V | η^2 | χ^2 | Phi | Cramer's V | η^2 |
| Διδακτικές μέθοδοι ^α | 9.942* | .344 | .243 | .116 | 8.460 | .317 | .224 | | 13.874** | .402 | .284 | .163 |
| Προτεινόμενες αλλαγές ^β | 15.143 | .608 | .430 | | 13.982 | .584 | .413 | | 16.164 | .628 | .444 | |

^α $n = 86$. ^β $n = 41$.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

3. Συζήτηση

Από την επισκόπηση των αποτελεσμάτων της επεξεργασίας για τη μεταβλητή των υποστηρικτικών διδακτικών πρακτικών προκύπτει σαφής τάση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προς βασικές/παραδοσιακές διδακτικές συμπεριφορές. Οι συστηματικές διαφορές, όμως, που εντοπίστηκαν σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων αναδεικνύουν την επίδραση του παράγοντα της διδακτικής εμπειρίας στην ικανότητα υλοποίησης διαφοροποιημένων διδακτικών δράσεων, εύρημα που δεν συμπίπτει με τα περισσότερα διεθνή ερευνητικά πορίσματα (Bain, Pappas, & Bourgeois, 2003; Mills, 2003; Tan, 2001).

Επίσης, η σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε ανάμεσα στους συμμετέχοντες που υπηρετούσαν σε ΓΕΛ και σε Πρότυπα-Πειραματικά ΓΕΛ ως προς την υλοποίηση διαφοροποιημένων διδακτικών δράσεων για την υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ., υποδεικνύει την επιρροή που ασκεί στον εκπαιδευτικό η κουλτούρα του σχολείου αλλά και τις δυνατότητες που παρουσιάζονται στα Πρότυπα-Πειραματικά σχολεία μέσω ευέλικτων σχημάτων διαφοροποίησης (π.χ. δημιουργία ομίλων) για την αποτελεσματικότερη διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ.

Σε ό,τι αφορά τις προτεινόμενες από τους συμμετέχοντες αλλαγές για την αποτελεσματικότερη διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ., το προβάδισμα που βρέθηκε σχετικά με τον εμπλουτισμό του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας αναδεικνύει την αναγκαιότητα συνολικότερης αναμόρφωσης του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να εξασφαλίζονται σε συστηματική βάση δυνατότητες εμπλουτισμού και συμπλήρωσής του με γνωστικά αντικείμενα που άπτονται του ενδιαφέροντος των μαθητών. Τα συγκεκριμένα ευρήματα, μάλιστα, συμφωνούν και με εκείνα διεθνών ερευνών (Brighton, Hertberg, Callahan, Tomlinson, & Moon, 2005; Gari & Mylonas, 2004; Moon, Tomlinson, & Callahan, 1995; Persson, 1998). Επίσης, αν αθροιστούν τα ποσοστά που συγκεντρώνει η θέση για την ανάγκη εμπλουτισμού του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με αυτά που αναφέρονται στην ανάγκη οργανωτικών/γραφειοκρατικών αλλαγών, καθίσταται προφανές ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν πως το πεδίο των αλλαγών για την αποτελεσματικότερη διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ. αποτελεί στοιχείο «εκτός» της επιστημονικής και παιδαγωγικής τους ευθύνης. Οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν, έμμεσα, ενδεδειγμένες ενέργειες που παραπέμπουν στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι στον προσωπικό σχεδιασμό της διδασκαλίας, σε μια απόπειρα απεμπλοκής τους και μεταβίβασης των μηχανισμών αλλαγής σε περισσότερο απρόσωπες δομές και κέντρα αποφάσεων εκτός της σχολικής τάξης. Η συγκεκριμένη τάση, μάλιστα, δεν αποτελεί ελληνική πρωτοτυπία, αφού προκύπτει και από διεθνή ερευνητικά συμπεράσματα (Moon, Brighton, & Callahan, 2002; Scot, Callahan, & Urquhart, 2008).

Η απουσία συστηματικών διαφορών, όμως, των θεματικών κατηγοριών της συγκεκριμένης μεταβλητής σε σχέση με τα έτη και τον τύπο σχολείου υπηρεσίας, καθώς και το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών των συμμετεχόντων παρακινεί σε περαιτέρω μελέτη που θα αναδείξει συνολικότερα την επιρροή που ασκούν οι τρεις συγκεκριμένοι παράγοντες στη διαδικασία συνειδητοποίησης των αλλαγών που πρέπει να πραγματοποιηθούν για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι ακόμη και στο περιγραφικό επίπεδο, παρατηρείται, σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία (έως 30 έτη υπηρεσίας), διάθεση μετακίνησης των συμμετεχόντων από το πεδίο των αλλαγών στο διδακτικό έργο προς αλλαγές που αφορούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Στους συμμετέχοντες, όμως, του τρίτου επιπέδου (πάνω από 30 έτη υπηρεσίας) φαίνεται να προκύπτει μια τάση σχετικοποίησης του πεδίου πραγματοποίησης των αλλαγών. Τα συγκεκριμένα ευρήματα δεν συμπίπτουν με τα σχετικά διεθνή ερευνητικά αποτελέσματα (Bain, Bourgeois, & Pappas, 2003; Davalos & Griffin, 1999; Mills, 2003; Tan, 2001).

Ακόμη, σε ό,τι αφορά την κατανομή των θεματικών κατηγοριών σε σχέση με το αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών και τον τύπο σχολείου υπηρεσίας των συμμετεχόντων, εντύπωση προκαλεί η σαφής τάση των εκπαιδευτικών προς εμπλουτισμό του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Το συγκεκριμένο εύρημα υποδεικνύει την αναγκαιότητα εμπλουτισμού του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με νέα γνωστικά αντικείμενα, περισσότερη ευελιξία αλλά και υποδείξεις για διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις. Ενισχύεται, μάλιστα, και από την αναφορά στην αναγκαιότητα εμπλουτισμού ακόμα και εκ μέρους των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών των Πρότυπων-Πειραματικών ΓΕΛ όπου το πλαίσιο ήδη προσφέρει δυνατότητες ευελιξίας (π.χ. δημιουργία ομίλων).

Συνολικά, πρέπει να σημειωθεί ότι τα ευρήματα της μελέτης μπορούν να αποδοθούν στην έλλειψη της απαραίτητης θεωρητικής κατάρτισης των συμμετεχόντων σχετικά με τη διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ., εύρημα που συμφωνεί και με αντίστοιχα συμπεράσματα από το διεθνή και τον ελληνικό χώρο (Azano et al., 2011; Kampylis, Berki, & Saarihuoma, 2009; Polyzopoulou, Kokaridas, Patsiaouras, & Gari, 2014). Επίσης, αναδεικνύεται η επιρροή που ενδεχομένως ασκείται στον εκπαιδευτικό της πράξης, ως προς το σχεδιασμό και την υλοποίηση του διδακτικού έργου, από τις απαιτήσεις που θέτει το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο σύστημα φαίνεται να τοποθετεί τη διδασκαλία σε ένα κανονιστικό πλαίσιο αλλά και να περιορίζει την πρόθεση των διδασκόντων για διαφοροποίηση παραμέτρων της διδασκαλίας. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με την πλειοψηφία ερευνητικών πορισμάτων σε διεθνές επίπεδο (Archambault et al., 1993; Moon, Callahan, Tomlinson, & Miller, 2002; Moon, Tomlinson, & Callahan, 1995; Tomlinson, 1995; Tomlinson et al., 1995; Westberg, Archambault, Dobyns, & Salvin, 1993).

Πρέπει να αναφερθεί, τέλος, ότι για τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προκύπτουν συγκεκριμένοι περιορισμοί. Η επιλογή των μαθητών του δείγματος, λόγω της έλλειψης επίσημων προτύπων εκτίμησης χαρακτηριστικών των μαθητών Υψ.Ι.Μ. στον ελληνικό χώρο, πραγματοποιήθηκε με κριτήριο την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στις εξετάσεις εθνικού επιπέδου συγκεκριμένου σχολικού έτους. Η

παραδοχή αυτή αναδεικνύει την επιρροή που προκύπτει στη σχολική εργασία από την ιδιομορφία της ελληνικής εκπαιδευτικής συνθήκης λόγω εδραιωμένων εκπαιδευτικών αναπαραστάσεων, πεποιθήσεων και αξιών (π.χ. στοιχεία που αξιολογούνται θετικά στις εξετάσεις εθνικού επιπέδου, υποβάθμιση δημιουργικών χαρακτηριστικών των μαθητών κ.λπ.). Θα πρέπει, ακόμη, να ληφθεί υπόψη ο ενδεχόμενος αποκλεισμός από το δείγμα μαθητών με μη εκδηλωμένες υψηλές ικανότητες μάθησης. Περιορισμοί, επίσης, προκύπτουν από τη γεωγραφική διασπορά του δείγματος (Νομός Αττικής), τον αριθμό και το γνωστικό αντικείμενο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Φιλολόγοι) καθώς και το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών (Γ' Λυκείου), δεδομένα τα οποία ενδεχομένως εγείρουν σκεπτικισμό σχετικά με τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι η παρούσα μελέτη είναι η πρώτη σχετική έρευνα που πραγματοποιείται για τους μαθητές Υψ.Ι.Μ. στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα που θα περιλαμβάνει και πιο σύγχρονα δεδομένα θα συμβάλει στην ευρύτερη διερεύνηση των συγκεκριμένων παραμέτρων με στόχο τον αποτελεσματικό διδακτικό σχεδιασμό για το σύνολο των μαθητών.

4. Προτάσεις

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης παρακινούν στην εμπέδωση της αναγκαιότητας για τη συστηματική εκπαίδευση και τη συγκροτημένη επιμορφωτική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά, τις εκπαιδευτικές και ψυχολογικές ανάγκες καθώς και την αποτελεσματική διδακτική υποστήριξη των μαθητών Υψ.Ι.Μ. Σύμφωνα με τα διεθνή ερευνητικά συμπεράσματα, η συστηματική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ασκεί σημαντική επίδραση τόσο στην ικανότητα όσο και στην αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού να διαφοροποιεί το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να υποστηρίζει αποτελεσματικότερα τη συγκεκριμένη μαθητική ομάδα (Johnsen, 2012; Wycoff, Nash, Juntune, & Mackay, 2003). Όμως, παρά το γεγονός ότι στον ελληνικό χώρο έχει αναγνωριστεί -σε θεσμικό επίπεδο- η αναγκαιότητα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης προς τη μαθητική ομάδα των Υψ.Ι.Μ. και έχει δημοσιευθεί η πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για «ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι.» (Ν. 3699 / 2008, ΦΕΚ 199Α), ωστόσο οι σχετικές διατάξεις δεν έχουν ακόμη ενεργοποιηθεί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Archambault, F. X. Jr., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Emmons, C. L., & Zhang, W. (1993). *Regular Classroom Practices with Gifted Students: Results of a National Survey of Classroom Teachers* (Research Monograph No. 93102). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

- Assouline, S. G., Colangelo, N., Heo, N., & Dockery, L. (2013). High-ability students' participation in specialized instructional delivery models: Variations by aptitude, grade, gender and content area. *Gifted Child Quarterly*, 57(2), 135-147.
- Azano, A., Missett, T. C., Callahan, C. M., Oh, S., Brunner, M., Foster, L., & Moon, T. R. (2011). Exploring the relationship between fidelity of implementation and academic achievement in a third-grade gifted curriculum: A mixed-methods study. *Journal of Advanced Academics*, 22(5), 693-719.
- Bain, S. K., Pappas, D., & Bourgeois, S. J. (2003). Linking theoretical models to actual practices: A survey of teachers in gifted education. *Roeper Review*, 25(4), 166-172.
- Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Tomlinson, C., & Moon, T. (2005). *The Feasibility of High End Learning in Academically Diverse Middle Schools* (Research Monograph 05210). Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Council of State Directors of Programs for Gifted & National Association for Gifted Children. (2011). *2010-2011 State of the States in Gifted Education: National Policy and Practice Data*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Croft, L. J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. In N. Colangelo & G. A. Davies (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed., pp. 558-571). Boston: Pearson Education.
- Davalos, R. & Griffin, G. (1999). The impact of teachers' individualization practices on gifted students in rural, heterogeneous classrooms. *Roeper Review*, 21(4), 308-314.
- Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3 & 4), 317-327.
- Gari, A. & Mylonas, K. (2004). Educational values within the Greek secondary education community and educational provision for the gifted. In *9th Conference of the European Council for High Ability*. Pamplona, Spain.
- Gentry, M., Rizza, M. G., & Owen, S. V. (2002). Examining challenge and choice in classrooms: The relationships between teachers and their students and comparisons between gifted students and others. *Gifted Child Quarterly*, 46(2), 145-155.
- George, P. S. (2005). A rationale for differentiating instruction in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 185-193.
- Hennessey, B. A. (2004). *Developing Creativity in Gifted Children: The Central Importance of Motivation and Classroom Climate* (Research Monograph 04202). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Johnsen, S. K. (2012). Standards in gifted education and their effects on professional competence. *Gifted Child Today*, 35(1), 49-57.
- Johnsen, S. K., Haensly, P. A., Ryser, G. R., & Ford, R. F. (2002). Changing general education classroom practices to adapt for gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 45-63.

- Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15-29.
- Miles, J. & Shevlin, M. (2001). *Applying Regression and Correlation: A Guide for Students and Researchers*. London: Sage.
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 272-281.
- Moltzen, R. (2004). Characteristics of gifted children. In D. McAlpine & R. Moltzen (Eds.), *Gifted and Talented: New Zealand Perspectives* (2nd ed., pp. 67-92). Palmerston North, New Zealand: Kanuka Grove Press.
- Moon, T. R., Brighton, C. M., & Callahan, C. M. (2002). *State Standardized Testing Programs: Friend or Foe of Gifted Education?*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Moon, T. R., Callahan, C. M., Tomlinson, C. A., & Miller, E. M. (2002). *Middle School Classrooms: Teachers' Reported Practices and Student Perceptions* (Research Monograph 02164). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Moon, T. R., Tomlinson, C. A., & Callahan, C. M. (1995). *Academic Diversity in the Middle School: Results of a National Survey of Middle School Administrators and Teachers* (Research Monograph 95124). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Persson, R. S. (1998). Paragons of virtue: Teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9(2), 181-196.
- Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 161-169.
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A. & Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 211-221.
- Rash, P. K. & Miller, A. D. (2000). A survey of practices of teachers of the gifted. *Roeper Review*, 22(3), 192-194.
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Knight, C., Disney, G., Savage-Davis, E., Sheehan, H., & Hunt, G. H. (2012). No need to wait for superman: A case study of one unique high school. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(4), 391-411.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A Synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.
- Scot, P. T., Callahan, C. M., & Urquhart, J. (2008). Paint-by-number teachers and cookie-cutter students: The unintended effects of high-stakes testing on the education of gifted students. *Roeper Review*, 31(1), 40-52.
- Tan, A. G. (2001). Singaporean teachers' perception of activities useful for fostering creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 35(2), 131-146.

- Thomas B. Fordham Institute (2008). *High-Achieving Students in The Era of No Child Left Behind*. Washington, DC: Author.
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 77-87.
- Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, 66(3), 26-30.
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Moon, T. R., Tomchin, E. M., Landrum, M., Imbeau, M., Hunsaker, S. L., & Eiss, N. (1995). *Preservice Teacher Preparation in Meeting the Needs of Gifted and Other Academically Diverse Students* (Research Monograph 95134). Storrs, CT: The University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- VanTassel-Baska, J. (2004). Assessing classroom practice: The use of a structured observation form. In J. VanTassel-Baska & A. Feng (Eds.), *Designing and Utilizing Evaluation for Gifted Program Improvement* (pp. 87-108). Waco, TX: Prufrock Press.
- VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211-217.
- Westberg, K. L., Archambault, F. X. Jr., Dobyms, S. M., & Salvin, T. J. (1993). *An Observational Study of Instructional and Curricular Practices Used with Gifted and Talented Students in Regular Classrooms* (Research Monograph 93104). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Wycoff, M., Nash, W. R., Juntune, J. E., & Mackay, L. (2003). Purposeful professional development: Planning positive experiences for teachers of the gifted and talented. *Gifted Child Today*, 26(4), 34-41 & 64.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (Επιμ.) (2008). *Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199Α) «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) του εκπαιδευτικού ως παράγοντας συγκρότησης του εαυτού: εμπειρική προσέγγιση.

Greek teacher's job satisfaction as a factor of self-formation; empirical approach

Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου, Εκπαιδευτικός ΠΕ06-09, Μεταδιδακτορικός Ερευνητικός Εταίρος Πολιτικών Επιστημών ΑΠΘ, Ειδικός Επιστήμων ΠΔ/407 Πανεπιστημίου Μακεδονίας, paraoiko@sch.gr

Anthony Paraeconomidou, Teacher, PostDoc researcher Aristotle University of Thessaloniki, Lecturer University of Macedonia, paraoiko@sch.gr

Abstract: This study presents a part of a postdoctoral research that deals with the levels of job satisfaction of Greek teachers. At first, the concept of professional satisfaction and its significance were elucidated. Emphasis was given on the relation between this concept and its impact on teachers' self esteem. On the whole, Greek teachers are satisfied with many aspects of their profession even though some differentiations were observed in relation with the recognition they enjoy from the society. Also, some significant differentiations were observed in relation with the gender and their marital status.

Key words: teacher, job satisfaction, self esteem.

Περίληψη: Η εργασία αυτή παρουσιάζει ένα μέρος μίας μεταδιδακτορικής έρευνας η οποία παρουσιάζει τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Καταρχάς έγινε μία σκιαγράφηση της έννοιας της επαγγελματικής ικανοποίησης και της σημασίας που έχει στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν τα ευρήματα της έρευνας σε δείγμα 720 εκπαιδευτικών. Σε γενικές γραμμές, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από πολλές πτυχές του επαγγέλματος τους. Παρατηρήθηκαν παρόλα αυτά διαφοροποιήσεις όσον αφορά την ικανοποίηση που απολαμβάνουν από την αναγνώριση του έργου τους από την κοινωνία. Επίσης, παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με την ικανοποίηση που απολαμβάνουν από την εργασία τους σε σχέση με το φύλο και την οικογενειακή τους κατάσταση.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός, επαγγελματική ικανοποίηση, αυτοεκτίμηση.



Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ευρέως ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της ανάπτυξης του ατόμου. Ένας από τους βασικότερους στόχους της είναι η παραγωγή εκπαιδευμένου ανθρώπινου κεφαλαίου, το οποίο θα αποτελέσει μέρος της αναπτυξιακής δυναμικής κάθε χώρας. Για να επιτευχθεί ένας τέτοιος στόχος απαιτείται ικανοποιημένο εργατικό δυναμικό στον κάθε τομέα. Οι εργαζόμενοι, οι οποίοι έχουν επιτύχει υψηλό βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, δαπανούν την ενέργεια και το χρόνο τους στην εργασία τους, με αποτέλεσμα ένα υψηλό επίπεδο παραγωγικότητας (Scott, 2004). Όπως αναφέρει η Koustelios (2001), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι το πιο ενδιαφέρον πεδίο για πολλούς ερευνητές, οι οποίοι μελετούν τη στάση των εργαζόμενων αναφορικά με την εργασία τους. Εξαιτίας της καλύτερης επιτέλεσης των καθηκόντων από τους ικανοποιημένους εργαζόμενους, αποτελεί υψηλή προτεραιότητα από όλους τους οργανισμούς η επίτευξη των επιθυμητών στόχων με την αύξηση της ικανοποίησης. Για τον Armstrong (2006), οι θετικές στάσεις προς την εργασία και το περιβάλλον της, δείχνουν επαγγελματική ικανοποίηση. Οι Zembylas και Papanastasiou (2006), θεώρησαν την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ως συνάρτηση των αντιλαμβανόμενων σχέσεων ανάμεσα στο τι ζητάει κάποιος από τη διδασκαλία και τι αντιλαμβάνεται κανείς ότι προσφέρει η διδασκαλία σε έναν εκπαιδευτικό. Ο Hongying (2008) προσθέτει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στη συνολική στάση και στις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις εργασιακές συνθήκες και στο επάγγελμα τους.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί την αιχμή του δόρατος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για κάθε αλλαγή που απαιτείται στο σχολείο (π.χ. για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις). Η απαίτηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος υψηλής ποιότητας εξαρτάται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι και οι ίδιοι είναι υψηλής ποιότητας (Jyoti & Sharma, 2009). Το υψηλό ηθικό του εκπαιδευτικού, η καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου και οι εξειδικευμένες διδακτικές δεξιότητες αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες της διδασκαλίας και της μάθησης (Bolin, 2007).

Ο Majasan (1995) όρισε τον εκπαιδευτικό ως τον επαγγελματία που διδάσκει, νοθετεί, καθοδηγεί και γενικά εκπαιδεύει τους νέους με στόχο την υγιή ανάπτυξη και τη σταθερότητα κατά την ενήλικη ζωή. Η εργασία του δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία κύριος σκοπός της εργασίας του εκπαιδευτικού είναι το πλάσιμο της ζωής των νέων ανθρώπων, η καθοδήγησή τους, η παροχή κινήτρων και η διαμόρφωση των χαρακτήρων τους. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εμπεριέχει τη διδασκαλία, την παροχή γνώσης και καινοτομίας και γενικά την καθοδήγηση των μαθητών. Ένας εκπαιδευτικός στην τάξη «μεταφράζει» την εκπαιδευτική του φιλοσοφία και τους στόχους του σε γνώση και δεξιότητες. Για τους παραπάνω λόγους οι εκπαιδευτικοί παίζουν τον πιο αποφασιστικό ρόλο στη διδακτική πράξη και γενικότερα στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη των μαθητών (Ofoegbu, 2004 · Παπαοικονόμου, 2014).

Η ποιότητα των εκπαιδευτικών, η δέσμευση στο ρόλο τους, η επαγγελματική τους ικανοποίηση και τα κίνητρα τους είναι οι προσδιοριστικοί παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί δρουν ως μοντέλα ρόλων, από τη στιγμή που αποτελούν τους πυλώνες της κοινωνίας (Jyoti & Sharma, 2009), οι οποίοι βοηθούν τους μαθητές τους, όχι μόνο να αναπτυχθούν, αλλά και να γίνουν οι πιθανοί ηγέτες της επόμενης γενιάς και να επωμιστούν τις ευθύνες που τους αναλογούν. Η ικανοποίηση από το επάγγελμα έχει πολύ σημαντικές συνέπειες: σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ευτυχισμένοι, αφοσιωμένοι και δεσμευμένοι στο ρόλο τους (Ofoegbu, 2004). Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να είναι επαγγελματικά αποτελεσματικοί και ικανοποιημένοι στην εργασία τους. Όπως υποστηρίζεται από τους Jaiyeoba και Jibril (2008), οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιτυχία ή η αποτυχία του συστήματος εξαρτάται κυρίως από τους ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους ικανοποιημένους διευθυντές και προϊσταμένους. Οι εκπαιδευτικοί ειδικά, ξοδεύουν ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους με τους μαθητές τους στην τάξη, και εξαιτίας αυτού έχουν σημαντική επίδραση στην επιτυχία τους (Correnti, Miller & Rowan, 2002 · Jyoti & Sharma, 2009).

Η ύπαρξη ικανών εκπαιδευτικών με την απαιτούμενη γνώση, τις δεξιότητες και τις στάσεις είναι ο παράγοντας κλειδί για την παροχή εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου. Παρόλα αυτά, αν δεν είναι ικανοποιημένοι επαγγελματικά η παραγωγικότητα τους μπορεί να επηρεαστεί λόγω επαγγελματικής εξουθένωσης, απουσίας, απάθειας ή αποχής. Υποστηρίζοντας αυτήν την ιδέα ο Lusser (1990) έδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητα και στην αποδοτικότητα ενός οργανισμού. Συνεισφέρει επίσης στην παραγωγή υψηλού επιπέδου προϊόντων και υπηρεσιών, όπως επίσης και στη διατήρηση χαμηλών επιπέδων εξουθένωσης και αποχής. Σύμφωνα με τα παραπάνω ο Shann (2001) θεωρεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν εκτιμητή της δέσμευσης του εκπαιδευτικού, με άμεση συνέπεια την υψηλή αυτοεκτίμηση και απώτερη την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η δέσμευση αναφέρεται στην προσκόλληση ενός ατόμου στην εργασία του και στον οργανισμό στον οποίο εργάζεται. Αναφέρεται στον κοινωνικό-ψυχολογικό δεσμό ενός ατόμου με την ομάδα ή τον οργανισμό, τους στόχους του και τις αξίες του (Meyer & Allen, 1991). Η σφυρηλάτηση της δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς είναι σημαντική, διότι ο δεσμευμένος εκπαιδευτικός μένει περισσότερο στο επάγγελμα του και επιτελεί το ρόλο του καλύτερα. Αντίστοιχα, η δέσμευση και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τα κίνητρα, το ηθικό και την επαγγελματική ικανοποίηση. Αντίθετα με τα παραπάνω, οι λιγότερο ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί δείχνουν την απογοήτευση στο περιβάλλον εργασίας τους. Αναφορικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης ο Robbins (2005) θεωρεί ότι οι χαμηλή ποιότητα εμποδίζει τη χρήση της εκπαίδευσης ως ένα αποτελεσματικό μέσο οικονομικής ανάπτυξης στα χρόνια μιας όλο και πιο επιταχυνόμενης παγκοσμιοποίησης. Οι μη ικανοποιημένοι εργαζόμενοι αποτελούν τον μεγαλύτερο κίνδυνο καθώς οδηγούνται στην αποτυχία εκπλήρωσης των σκοπών και των στόχων του σχολείου. Σύμφωνα με το Hoy & Miskel (1996), μία έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης εκ μέρους του εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα τη συχνή απουσία του από το σχολείο, την επιθετική συμπεριφορά προς τους συναδέλφους και τους μαθητές, πρόωμη αποχώρηση από την εργασία

και την ψυχολογική αποξένωση από την εργασία του. Όλα αυτά τα αρνητικά αποτελέσματα οδηγούν και στην κακή και αναποτελεσματική διδασκαλία που αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άλλες έρευνες έδειξαν ότι η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης συνοδεύεται από συναισθήματα κατάθλιψης, απελπισίας, θυμού, περιφρόνησης και ματαιότητας (Pinder, 2008). Επιπρόσθετα, έχει διαπιστωθεί και η σύνδεση της έλλειψης επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της σχολικής αποτυχίας των μαθητών (Hargreaves, 1994).

Οι δυνατότητες προαγωγής των εκπαιδευτικών είναι πιθανόν να ασκούν σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση. Υποστηρίζοντας την άποψη αυτή ο Robbins (1998) φρονεί ότι οι δυνατότητες προαγωγής συνεισφέρουν τα μέγιστα στην προσωπική ανάπτυξη, στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας και στην αναπτυγμένη κοινωνική θέση (social status). Οι μειωμένες δυνατότητες υπηρεσιακής εξέλιξης των εκπαιδευτικών επηρεάζουν και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (outputs) αρνητικά. Σύμφωνα με το Luthans (1998), οι μισθοί δεν βοηθούν απλά τους ανθρώπους να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες· επίσης, αποτελούν εργαλείο στην ικανοποίηση των «υψηλότερων» αναγκών τους. Τα χρηματικά και τα άλλα παρόμοια κίνητρα δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης. Σύμφωνα με τους Boone & Kuntz (1992), η προσφορά υψηλής και δίκαιης αποζημίωσης στους εργαζόμενους, η οποία σχετίζεται με την εργασία που προσφέρουν στον οργανισμό, θα πρέπει να είναι ο βασικός στόχος κάθε συστήματος μισθοδοσίας. Στην κατηγορία της αποζημίωσης περιλαμβάνονται και οι ιατρικές και ασφαλιστικές παροχές, οι συντάξεις, τα δώρα, οι άδειες μετ' αποδοχών και τα οδοιπορικά ταξιδιών. Γενικά, τα σχολεία δεν θα λειτουργήσουν ομαλά ούτε θα επιτύχουν τους στόχους τους αν δεν είναι και οι εκπαιδευτικοί ευχαριστημένοι με την εργασία τους.

Είναι προφανές ότι στόχος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι η προετοιμασία ικανών πολιτών οι οποίοι θα βοηθήσουν την πολιτική, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Ο παραπάνω στόχος θα επιτευχθεί όταν τα «εξαρτήματα» των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι σε καλή κατάσταση. Το σημαντικότερο εργαλείο της εκπαιδευτικής πράξης, το οποίο αποτελεί την αιχμή του δόρατος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο ικανοποιημένος και δεσμευμένος με το ρόλο του εκπαιδευτικός (Naylor, 1999). Σύμφωνα με το Luthans (1998), αν οι άνθρωποι εργάζονται σε ένα καθαρό και φιλικό περιβάλλον, τους είναι πιο ευχάριστη η προσέλευση στην εργασία. Αν συμβαίνει το αντίθετο, τους είναι δύσκολο να επιτυγχάνουν αποτελέσματα. Όταν οι ανάγκες τους δεν ικανοποιούνται, τα άτομα μπορεί να επηρεαστούν ψυχολογικά, ηθικά και οικονομικά.

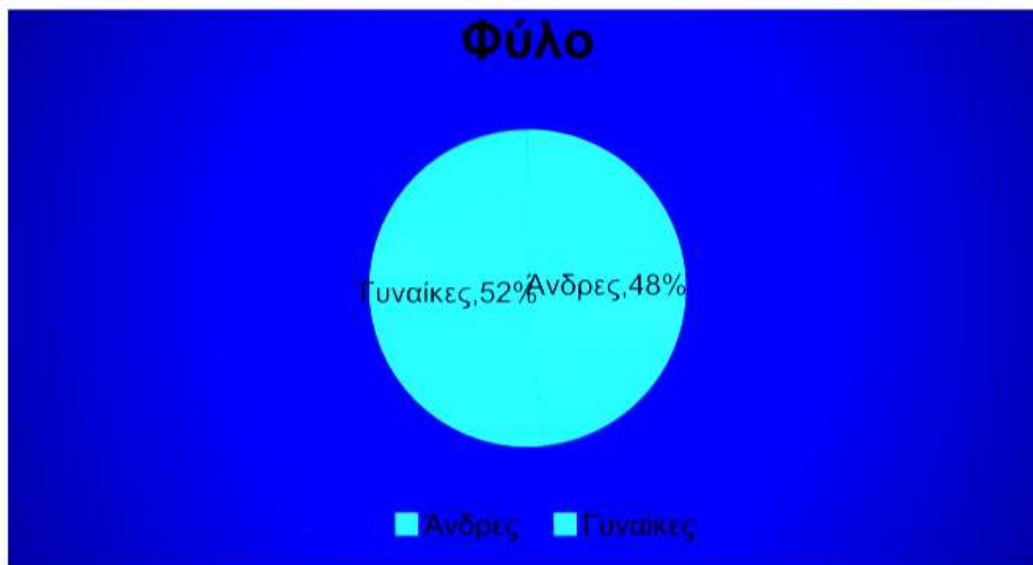
Σχετικός με τον παραπάνω είναι και ο άξονας του κοινωνικού περιβάλλοντος, ο οποίος έχει σημαντικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά των εργαζομένων (Marks, 1994). Αν το ηθικό των εκπαιδευτικών πλήττεται, είναι απίθανο να αναμένεται αφοσίωση στην εργασία τους. Όπως ανέφεραν οι Wright & Kim (2004), οι εκπαιδευτικοί είναι ο σημαντικότερος παράγοντας στο σχολείο, και για αυτό η υποστήριξη της υπηρεσιακής εξέλιξης των εκπαιδευτικών με στόχο την ικανοποίησή τους αποτελεί καίριο ζητούμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

1. Στόχος της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα το κύριο ερώτημα που επιδιώκεται να απαντηθεί αφορά το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα τους. Δεδομένου ότι ο κύριος παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο εκπαιδευτικός, είναι σαφές ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα του οποίου το εκπαιδευτικό δυναμικό χαρακτηρίζεται από ισχυρά κίνητρα και υψηλό βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, διαθέτει την πιο ευνοϊκή προϋπόθεση εκπαιδευτικής παραγωγικότητας. Πιο συγκεκριμένα, τέθηκαν ερωτήματα που αφορούσαν το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το ωράριο εργασίας, τις συνθήκες εργασίας, την ικανοποίηση από τα περιθώρια αυτονομίας, από το συνδυασμό με την οικογένεια, από την παιδαγωγική σχέση με το μαθητή, την ικανοποίηση από τις δυνατότητες επιστημονικής και διοικητικής εξέλιξης και την ικανοποίηση που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από την αναγνώριση που αποκομίζει από την κοινωνία. Η επιλογή των συγκεκριμένων διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης στηρίχθηκε σε ευρύτερη έρευνα που εκπονήθηκε από τους Haas & Park (2010) στις ΗΠΑ και αφορούσε την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Σε δεύτερη φάση εξετάστηκαν παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους.

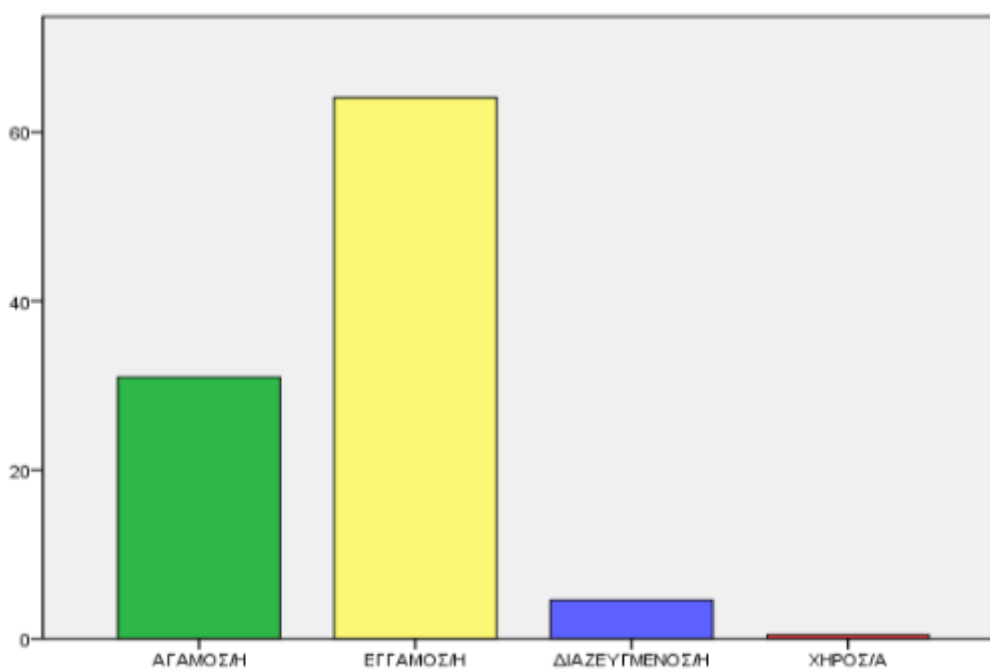
2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα κινήθηκε σε δύο άξονες: καταρχάς αποτυπώθηκε το μέγεθος της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις διάφορες πτυχές του επαγγέλματος τους και σε δεύτερη φάση διερευνήθηκε η επίδραση του φύλου και της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα τους και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων τους. Πιο συγκεκριμένα το φθινόπωρο του 2015 ρωτήθηκαν με ερωτηματολόγιο 720 Έλληνες εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων. Για τη διερεύνηση του ερευνητικού προβλήματος θεωρήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η επισκόπηση (survey) που παρά τους περιορισμούς της, θεωρείται πλεονεκτικότερη άλλων ερευνητικών εργαλείων προκειμένου να συμμετάσχει στην έρευνα ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων από όλη την Ελλάδα (Heier & Rosemann, 1972). Η κατασκευή του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε σε παρόμοιες διεθνείς έρευνες που είχαν ως αντικείμενο σχετικά θέματα με την επαγγελματική ικανοποίηση πανεπιστημιακών δασκάλων και επιστημόνων στις Ηνωμένες Πολιτείες (Haas & Park, 2010). Συνολικά στάλθηκαν περίπου 2000 ερωτηματολόγια και απάντησε το 36,3% που αποτελεί και το τελικό δείγμα. Το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί, σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, αρκετά ικανοποιητικό για έρευνες με ερωτηματολόγια (Κελπανίδης, 2002). Το γεγονός αυτό το ενισχύουν οι ιδιόρρυθμες ελληνικές συνθήκες, δηλαδή το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένα αίσθημα δυσπιστίας για κάθε είδους έρευνα (Ξωχέλλης, 2000). Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος χ^2 (Ζαχαροπούλου, 1999). Η κατανομή του φύλου των εκπαιδευτικών ήταν ως εξής:



Γράφημα 1. Το φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Σημαντικός παράγοντας της ανάλυσης μας αποτέλεσε και η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος, η οποία παρουσιάζεται στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 2. Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

Η τελευταία ανεξάρτητη μεταβλητή, της οποίας η επίδραση εξετάστηκε, ήταν αυτή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων των εκπαιδευτικών. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει γονείς οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει τις εγκύκλιες σπουδές. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει αναλυτικά τις κατανομές:

Πίνακας 1. Μορφωτικό επίπεδο γονέων εκπαιδευτικών

| | ΠΑΤΕΡΑΣ | | ΜΗΤΕΡΑ | |
|---------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Συχνότητα | Ποσοστό % |
| Δημοτικό | 358 | 51,7 | 380 | 55,6 |
| Γυμνάσιο | 66 | 9,5 | 86 | 12,6 |
| Λύκειο | 131 | 18,9 | 132 | 19,3 |
| Πανεπιστήμιο | 137 | 19,8 | 85 | 12,4 |
| Σύνολο | 692 | 100,0 | 683 | 100,0 |
| Δεν απαντώ | 28 | | | |
| Σύνολο | 720 | | | |

3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Η παραγοντική ανάλυση (factor analysis) που προηγήθηκε έδειξε ισχυρές φορτίσεις σε τρεις ομάδες μεταβλητών. Δημιουργήθηκαν έτσι τρεις άξονες, οι οποίοι αφορούσαν α) την ικανοποίηση από τα απτά καθημερινά δεδομένα του επαγγέλματος τους όπως το ωράριο εργασίας και οι συνθήκες εργασίας, β) την ικανοποίηση που αφορά εσωτερικούς λόγους όπως τα περιθώρια αυτονομίας, ο συνδυασμός με την οικογένεια, η παιδαγωγική σχέση με το μαθητή και την αναγνώριση που απολαμβάνει από την κοινωνία και γ) την ικανοποίηση από τις δυνατότητες επαγγελματικής και διοικητικής εξέλιξης. Οι παραπάνω άξονες συμφωνούν σε γενικές γραμμές με τους άξονες που χρησιμοποίησαν οι Haas & Park (2010). Ένας από τους ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας είναι αυτός που υπολογίστηκε από τον Cronbach (1951) και ονομάζεται Cronbach's α (alpha), ή δείκτης εσωτερικής συνέπειας (internal consistency coefficient). Εξ ορισμού, ο δείκτης αξιοπιστίας ανεβαίνει καθώς αυξάνεται η μέση συσχέτιση μεταξύ των items. Όσο περισσότερα items περιλαμβάνει μία κλίμακα, τόσο αυξάνεται η ακρίβεια του δείκτη αξιοπιστίας που θα υπολογιστεί. Σε όλους τους άξονες εξετάστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha ο οποίος εμφανίστηκε ικανοποιητικός.

Όσον αφορά το ωράριο εργασίας η μεγάλη πλειοψηφία είναι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένη (62,1% και 31,5% αντίστοιχα). Αντίθετα δεν φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας αφού το 42,1% είναι λίγο ή καθόλου ικανοποιημένο, ενώ το 42,4% είναι αρκετά ικανοποιημένο. Οι παρακάτω πίνακες παρουσιάζουν αναλυτικά τις κατανομές:

Πίνακας 2. Ικανοποίηση από τα απτά καθημερινά δεδομένα του επαγγέλματος

| | Ωράριο εργασίας | | Συνθήκες εργασίας | |
|------------------------|-----------------|-----------|-------------------|-----------|
| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Συχνότητα | Ποσοστό % |
| Καθόλου ικανοποιημένος | 16 | 2,4 | 73 | 11,0 |
| Λίγο ικανοποιημένος | 26 | 3,9 | 206 | 31,1 |
| Αρκετά ικανοποιημένος | 209 | 31,5 | 281 | 42,4 |
| Πολύ ικανοποιημένος | 412 | 62,1 | 103 | 15,5 |
| Σύνολο | 663 | 100,0 | 663 | 100,0 |
| Δεν απαντώ | 57 | | 57 | |
| Σύνολο | 720 | | 720 | |

Cronbach's alpha 0,879

Ο δεύτερος άξονας παρουσιάζει πιο «εσωτερικούς» λόγους, οι οποίοι δείχνουν ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά και πολύ ικανοποιημένοι και από τα περιθώρια αυτονομίας σε ποσοστό 76,1%, ενώ πολύ και αρκετά ικανοποιημένοι είναι από το συνδυασμό του επαγγέλματος με την οικογένεια σε ποσοστό 90,8%. Σε πολύ υψηλά επίπεδα κυμαίνεται και η ικανοποίηση που προέρχεται από την παιδαγωγική σχέση με το μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, πολύ και αρκετά ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 87%. Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι μειωμένη είναι η ικανοποίηση που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την αναγνώριση τους από την κοινωνία. Ένα 54,6% δεν είναι καθόλου ή είναι λίγο ικανοποιημένοι γεγονός που δείχνει και τα εσωτερικά προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός αναφορικά με την εργασία του και την αποδοχή του από την κοινωνία. Οι παρακάτω πίνακες δείχνουν τις κατανομές αναλυτικά:

Πίνακας 3. Ικανοποίηση που αφορά εσωτερικούς λόγους

| | Περιθώρια αυτονομίας | | Συνδυασμός με την οικογένεια | |
|------------------------|----------------------|-----------|------------------------------|-----------|
| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Συχνότητα | Ποσοστό % |
| Καθόλου ικανοποιημένος | 34 | 5,1 | 13 | 2,0 |
| Λίγο ικανοποιημένος | 125 | 18,9 | 46 | 7,1 |
| Αρκετά ικανοποιημένος | 304 | 45,9 | 248 | 38,4 |
| Πολύ ικανοποιημένος | 200 | 30,2 | 338 | 52,4 |
| Σύνολο | 663 | 100,0 | 645 | 100,0 |
| Δεν απαντώ | 57 | | 75 | |
| Σύνολο | 720 | | 720 | |

| | Παιδαγωγική σχέση με το μαθητή | | Αναγνώριση από την κοινωνία | |
|------------------------|-----------------------------------|-----------|-----------------------------|-----------|
| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Συχνότητα | Ποσοστό % |
| Καθόλου ικανοποιημένος | 7 | 1,1 | 138 | 22,6 |
| Λίγο ικανοποιημένος | 79 | 11,9 | 273 | 32,0 |
| Αρκετά ικανοποιημένος | 309 | 46,7 | 184 | 30,8 |
| Πολύ ικανοποιημένος | 267 | 40,3 | 34 | 14,6 |
| Σύνολο | 662 | 100,0 | 629 | 100,0 |
| Δεν απαντώ | 58 | | 91 | 22,6 |
| Σύνολο | 720 | | 720 | |

Cronbach's alpha 0,879

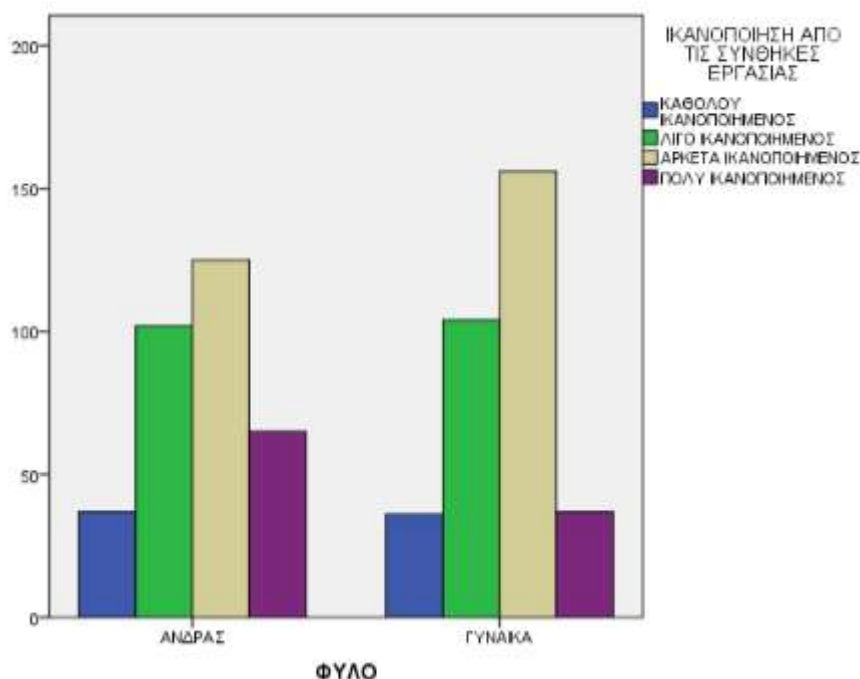
Τέλος, ο τρίτος άξονας παρουσίασε την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης. Με τον όρο επαγγελματική ανέλιξη εννοούμε τις δυνατότητες επιστημονικής και διοικητικής ανάπτυξης. Όσον αφορά την επιστημονική ανέλιξη ένα σημαντικό ποσοστό 56,6% δεν είναι καθόλου ή είναι λίγο ικανοποιημένο, ενώ ένα ακόμη υψηλότερο ποσοστό 65,3% έχει την ίδια στάση απέναντι στις δυνατότητες διοικητικής ανέλιξης. Ο πίνακας παρακάτω παρουσιάζει αναλυτικά τον τρίτο άξονα των ερωτήσεων:

Πίνακας 4. Ικανοποίηση από τις δυνατότητες επαγγελματικής και διοικητικής εξέλιξης

| | Επιστημονική ανέλιξη | | Διοικητική ανέλιξη | |
|------------------------|----------------------|-----------|--------------------|-----------|
| | Συχνότητα | Ποσοστό % | Συχνότητα | Ποσοστό % |
| Καθόλου ικανοποιημένος | 129 | 19,6 | 138 | 21,9 |
| Λίγο ικανοποιημένος | 244 | 37,0 | 273 | 43,4 |
| Αρκετά ικανοποιημένος | 212 | 32,2 | 184 | 29,3 |
| Πολύ ικανοποιημένος | 74 | 11,2 | 34 | 5,4 |
| Σύνολο | 659 | 100,0 | 629 | 100,0 |
| Δεν απαντώ | 61 | | 91 | |
| Σύνολο | 720 | | 720 | |

Cronbach's alpha 0,760

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι σημαντικά σημαντικές σχέσεις που παρατηρήθηκαν σε σχέση με το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι οι μεταβλητές είναι κατηγορικές, χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος χ^2 . Αναφορικά με τον πρώτο άξονα, στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα προέκυψε από τη συσχέτιση των συνθηκών εργασίας και του φύλου. Πιο συγκεκριμένα οι άνδρες φάνηκαν να είναι πιο ικανοποιημένοι σε ποσοστό 19,8% σε σύγκριση με τις γυναίκες των οποίων το ποσοστό είναι 11,1% ($\chi^2=45.980$, $df=2$, $p=0,003 < \alpha$). Το παρακάτω γράφημα δείχνει αυτήν τη συσχέτιση.



Γράφημα 3. Σχέση φύλου και ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας

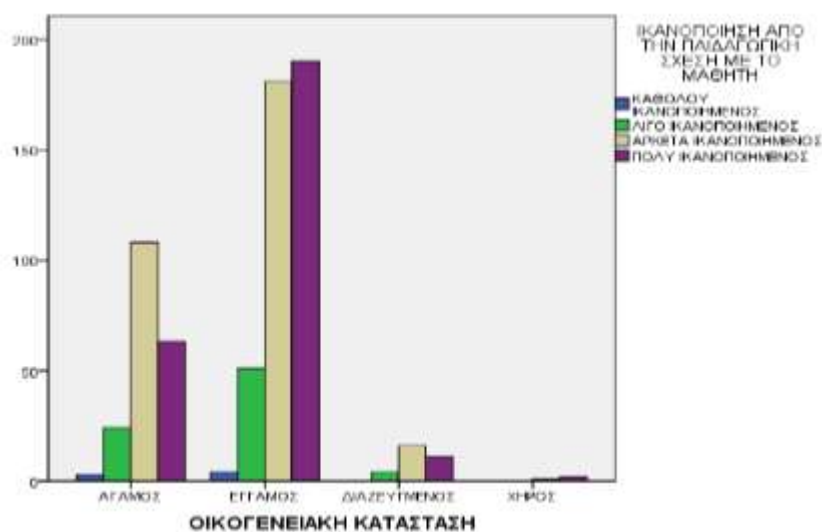
Όσον αφορά το δεύτερο άξονα στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρατηρήθηκε ανάμεσα στο φύλο και στα περιθώρια αυτονομίας με τους άνδρες πάλι να είναι πολύ ικανοποιημένοι σε ποσοστό 36,5% σε σύγκριση με το αντίστοιχο 23,7% των γυναικών ($\chi^2=19.780$, $df=3$, $P=0,003<a$). Επίσης, στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρήθηκε ανάμεσα στο φύλο και στην ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την κοινωνία. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 17,1% είναι πολύ ικανοποιημένοι από την αναγνώριση που απολαμβάνουν από την κοινωνία σε σύγκριση με το αντίστοιχο 11,8% των γυναικών. Ο πίνακας παρακάτω δείχνει αναλυτικά τις κατανομές:

Πίνακας 5. Σχέση φύλου και ικανοποίησης από την αναγνώρισης από την κοινωνία

| | Ικανοποίηση από την αναγνώριση που απολαμβάνεις από την κοινωνία | | | | Σύνολο |
|---------------|--|----------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|
| | Καθόλου ικανοποιημένος | Λίγο ικανοποιημένος | Αρκετά ικανοποιημένος | Πολύ ικανοποιημένος | |
| Ανδρας | 79 24,2% | 102 31,2% | 90 27,5% | 56 17,1% | 327 100,0% |
| Γυναίκα | 70 21,1% | 109 32,9% | 113 34,1% | 39 11,8% | 331 100,0% |
| Σύνολο | 149 22,6% | 211 32,1% | 203 30,9% | 95 14,4% | 658 100,0% |

Τέλος, η συσχέτιση φύλου και του τρίτου άξονα δεν έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στο φύλο και στην ικανοποίηση αναφορικά με τις δυνατότητες διοικητικής ανέλιξης.

Η δεύτερη ανεξάρτητη μεταβλητή που εξετάστηκε ήταν η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών. Παρατηρήθηκαν ορισμένα στατιστικά σημαντικά ευρήματα τα οποία αφορούσαν καταρχάς τους έγγαμους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι πολύ ικανοποιημένοι από τα περιθώρια αυτονομίας σε ποσοστό 33,7% σε σύγκριση με το αντίστοιχο 26,3% των άγαμων εκπαιδευτικών ($\chi^2=23.980$, $df=3$, $p=0,003<a$). Επίσης ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί είναι πολύ ικανοποιημένοι από την παιδαγωγική σχέση με το μαθητή σε ποσοστό 44,6% σε σύγκριση με το αντίστοιχο 31,8% των άγαμων συναδέλφων τους ($\chi^2=11.700$, $df=2$, $p=0,001<a$).



Γράφημα 4. Σχέση οικογενειακής κατάστασης και ικανοποίησης από τη σχέση με το μαθητή

Τέλος, όσον αφορά την τελευταία ανεξάρτητη μεταβλητή που εξετάστηκε, αυτή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, σε μία μόνο περίπτωση παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί των οποίων ο πατέρας κατέχει πτυχίο πανεπιστημίου είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας σε ποσοστό 40% σε σύγκριση με το αντίστοιχο 25% των εκπαιδευτικών με πατέρα με απολυτήριο λυκείου και το 27% των εκπαιδευτικών με πατέρα με απολυτήριο δημοτικού ($\chi^2=15.890$, $df=3$, $p=0,002<a$). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατάγονται από περισσότερο μορφωσιογενή περιβάλλοντα φαίνεται να είναι γενικά λιγότερο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας αφού μόλις το 11% είναι πολύ ικανοποιημένο σε σύγκριση με το 20% και το 24% των εκπαιδευτικών με πατέρα απόφοιτο γυμνασίου και δημοτικού αντίστοιχα.

Συμπεράσματα

Η εργασία αυτή παρουσίασε ένα μέρος μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε το φθινόπωρο του 2015 και αφορούσε το επαγγελματικό προφίλ των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης αναλύθηκε σε τρεις άξονες που αφορούσαν πρακτικά θέματα, όπως το ωράριο και τις συνθήκες εργασίας, εσωτερικά θέματα, όπως τα περιθώρια αυτονομίας, ο συνδυασμός με την οικογένεια και η παιδαγωγική σχέση με το μαθητή αλλά και θέματα εξέλιξης τόσο σε επιστημονικό επίπεδο όσο και σε διοικητικό.

Το γενικό συμπέρασμα της εργασίας αυτής είναι ότι παρά τα όποια προβλήματα και τις διαφοροποιήσεις οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους. Παρόλες τις αντιξοότητες, οι εκπαιδευτικοί αγωνίζονται κάθε εργάσιμη ημέρα να προσφέρουν ό,τι καλύτερο στους μαθητές τους. Η ικανοποίηση που απολαμβάνουν από το επάγγελμά τους, τους οδηγεί να ταυτιστούν με τον εκπαιδευτικό ρόλο (Παπαϊκονόμου, 2011). Στο ίδιο συμπέρασμα έχουν καταλήξει και άλλες σχετικές έρευνες (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009 · Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος, & Πιντζοπούλου, 2006). Προβλήματα παρατηρήθηκαν στο μέρος που αφορά την αναγνώριση του έργου τους από την κοινωνία, γεγονός που καταδεικνύει την προβληματική σχέση του δημόσιου σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας (Παπαϊκονόμου, 2016). Οι εξειδικευμένες αναλύσεις έδειξαν επίσης ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοποιημένοι όσον αφορά τις συνθήκες εργασίας και τα περιθώρια αυτονομίας. Το παραπάνω εύρημα μπορεί να δικαιολογηθεί από την επιβάρυνση των γυναικών εκπαιδευτικών λόγω των πολλών ρόλων που καλούνται να επιτελέσουν στην καθημερινότητά τους (Φρόση, Κουϊμτζή & Παπαδήμου, 2001). Επίσης, μολονότι το ποσοστό είναι χαμηλό, οι άνδρες είναι πιο ικανοποιημένοι από την αναγνώριση που απολαμβάνουν από την κοινωνία. Επίσης, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί δείχνουν να εκτιμούν περισσότερο την παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές.

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να ρίξει φως στον παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από το ρόλο τους. Δόθηκε έμφαση και στις διαστάσεις της αλλά και στους παράγοντες που μπορούν να την προβλέψουν, με την ελπίδα ότι αυτό θα συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση αυτού του επαγγελματικού χώρου και στην προσπάθεια να βελτιωθεί η εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών και η απόδοσή τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν ωστόσο και τα αρνητικά ευρήματα που σχετίζονται με παράγοντες όπως η μειωμένη ικανοποίηση που απολαμβάνουν από την αναγνώριση του έργου τους από την κοινωνία, παρόλο που, κατά κοινή ομολογία, επιτελούν ένα από τα σημαντικότερα λειτουργήματα σε μία κοινωνία: με ποιο τρόπο πρέπει να γίνεται ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής έτσι ώστε να μην δημιουργούν το αίσθημα της «σχετικής στέρησης» στους Έλληνες εκπαιδευτικούς συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στην υπόλοιπη Ευρωπαϊκή Ένωση.

Στη σύγχρονη κοινωνία η έκρηξη των επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η διαμόρφωση της κοινωνίας της πληροφορίας και της

πληροφορικής, είναι στοιχεία τα οποία επιδρούν στο χώρο της εκπαίδευσης και τον αλλάζουν. Παρά τη μεγάλη σημασία των παραπάνω εξωτερικών παραγόντων στο επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η αιχμή της εκπαιδευτικής διαδικασίας παραμένει ο εκπαιδευτικός. Η παρούσα έρευνα κατέδειξε τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους ταυτότητα. Εκπαιδευτική πολιτική προσανατολισμένη στη βελτίωσή της θέσης των εκπαιδευτικών θα συνεισφέρει στην μεγαλύτερη εμπλοκή τους με το επάγγελμά τους με απώτερο στόχο την αύξηση της παραγωγικότητάς τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resource management practice, (10 Edition)* London, Kogan Page Publishing, p. 264.
- Bolin, F. (2007). A study of teacher job satisfaction and factors that influence it. *Chinese Educational Society*, 40(5):47-64.
- Boone, L., & Kuntz, D. (1992). *Contemporary marketing. Texas: Dryden Press.*
- Correnti, R., Miller, R.J. & Rowan, B. (2002). What large-scale survey research tells us about teacher effects on student achievement: insights from the prospects study of elementary schools. *Teachers College Record*, 104(8):1525-67.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Haas, M. & Park, S. (2010). To Share or Not to Share? Reference Group Norms and Information Withholding Among Life Scientists, *Organization Science*, 21: 854-872.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*: London, Cassell.
- Heller, K. & Rosemann, R. (1974). *Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen*, Stuttgart.
- Hongying, S. (2008). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40(5):11-16.
- Hoy, W. & Miskel, C. (1996). *Educational administration: theory, research, and practice.* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Jaiyeoba, A. & Jibril, A. (2008). A study of job satisfaction of secondary school administrators in Kano state, Nigeria. *An International Multi-Disciplinary Journal*, 2(2): 94-107.
- Jyoti, J. & Sharma, R. (2006). Job satisfaction among school teachers. *IIMB Management Review*, 18(4):349-363.
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354–358.
- Lusser, R. (1990). *Human relations in organizations: A skill – building approach.* Boston: Richard D. Irwin Inc.

- Luthans, F. (1998). *Organizational behavior*. (8th ed.). India: McGraw-Hill.
- Majasan, J. (1995). *The teachers' profession. A manual for professional excellence*. Ibadan: Spectrum Books Limited
- Marks, S. (1994). *Intimacy in the public realm: The case of co-workers*. USA: Social Forces Co.
- Meyer, J. & Allen, N. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Naylor, J. (1999). *Management*. Harlow: Prentice hall.
- Ofoegbu, F. (2004). Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. *College Student Journal*, 38(1):81-89.
- Pinder, C. (2008). *Work motivation in organizational behavior*. (2nd ed.). New York: Psychology Press.
- Robbins, S. (2005). *Essentials of Organizational Behavior*. New Jersey: Pearson.
- Scott, M. (2004). Perceptions of Fundamental Job Characteristics and their level of Job Satisfaction. Mississippi State University Extension Service Agents: *Unpublished Masters*
- Shann, M. (2001). Professional commitment and job satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Education Research*, 92(2):67-75.
- Wright, B. & Kim, S. (2004). Participation's influence on job satisfaction: The importance of job characteristics. *Review of Public Personnel Administration* 24 (1): 18-40.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 357-374.
- Ζαχαροπούλου, Λ. (1999). Στατιστική, Ζήτηρος, Θεσσαλονίκη.
- Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3 (2), 18-28
- Κελπανίδης, Μ. (2000). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (2000). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.
- Παπαϊκονόμου, Α. (2011). *Ρόλος και εαυτός (self): Η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού*, Θεσσαλονίκη, Διδακτορική διατριβή (Αδημοσίευτη).
- Παπαϊκονόμου, Α. (2014). *Μια κοινωνιολογική θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαϊκονόμου, Α. (2016). *Σχολείο, Πολιτική και Πολιτικοποίηση: Θεωρία και Έρευνα*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154

Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μελέτη Επισκόπησης)*, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.), Θεσσαλονίκη.

Εθνομαθηματικές προσεγγίσεις με τη βοήθεια αρχαίων ημερολογίων

Ethnomathematical approaches based on ancient calendars

Γεράσιμος-Χρήστος Ασωνίτης, Μεταπτυχιακός Φοιτητής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας,
gerasimos.chr@outlook.com

Gerasimos-Christos Asonitis, Postgraduate Student in University of Nicosia, gerasimos.chr@outlook.com

Abstract: The society, in recent decades, is characterized by growing immigration population, making it multicultural. New strategies are required for the smooth integration of the new citizens within their daily activities, including their education. Specifically, for the course of Mathematics, a new term examining the way the cultural background of a person is related with the way the person comprehends and uses Mathematics in daily basis, has been created by Ubiratan D'Ambrosio in 1987 and is called Ethnomathematics. There has been researching over the years on how ethnomathematical approaches could be inserted in class, for helping students increase their performance and reach higher grades in Mathematics. Our paper is intending to introduce ancient calendars as an ethnomathematical approach, by analyzing four ancient calendars: the *Attic calendar*, the *calendar of Romulus*, the *calendar of Numa* and the *old Icelandic calendar misseri*, introducing, moreover, a didactic proposal which may increase students' interest for Mathematics and help them understand how each civilization used Mathematics for managing the time.

Keywords: Ethnomathematics, ethnomathematical approaches, ancient calendars

Περίληψη: Η κοινωνία, τις τελευταίες δεκαετίες, χαρακτηρίζεται από την αυξανόμενη μετανάστευση πληθυσμών, γεγονός που την καθιστά πολυπολιτισμική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναζητούνται νέες στρατηγικές ενσωμάτωσης των νέων πολιτών σε διάφορες πτυχές της καθημερινότητάς τους. Όσον αφορά την εκπαίδευση και ειδικότερα το μάθημα των Μαθηματικών, έχει δημιουργηθεί ένας νέος κλάδος, ο οποίος συσχετίζει την κουλτούρα των διάφορων πολιτισμών με τα Μαθηματικά και με τον τρόπο που αυτοί τα αντιλαμβάνονται και τα χρησιμοποιούν στις καθημερινές δραστηριότητές τους. Ο κλάδος αυτός ονομάζεται Εθνομαθηματικά και επινοήθηκε σχετικά πρόσφατα, το 1987, από τον Ubiratan D'Ambrosio. Μάλιστα έχουν γίνει αρκετές έρευνες που εξετάζουν κατά πόσο

διάφορες εθνομαθηματικές προσεγγίσεις μπορούν να συνεισφέρουν στην εκμάθηση του μαθήματος των Μαθηματικών και να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν αρτιότερες επιδόσεις στο μάθημα αυτό. Έτσι, στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η ένταξη των αρχαίων ημερολογίων στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μία εθνομαθηματική προσέγγιση, παρουσιάζοντας επιπλέον μία διδακτική πρόταση που δύναται να συντελέσει θετικά στο μάθημα των Μαθηματικών.

Λέξεις κλειδιά: Εθνομαθηματικά, εθνομαθηματικές προσεγγίσεις, αρχαία ημερολόγια

Εισαγωγή

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η συνεχώς αυξανόμενη μετανάστευση πληθυσμών, που έχει πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, έχει επηρεάσει και διαφοροποιήσει την κοινωνία σε πολλά επίπεδα (Ασωνίτης, 2015). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι χώρες υποδοχής να μετατρέπονται σε πολυπολιτισμικές και νέες κουλτούρες να εισέρχονται και να εγκαθίστανται σε αυτές. Ως εκ τούτου, οι ιθύνοντες της εκπαίδευσης, που διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση των νέων πολιτών ενός κράτους, καλούνται να μεριμνήσουν για την ομαλή ένταξη των μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009). Φυσικά για να καταστεί εφικτή αυτή η κινητοποίηση, οι φορείς της εκπαίδευσης οφείλουν να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τα πιστεύω, τα ήθη, τα έθιμα και γενικότερα την κουλτούρα που «φέρουν» μαζί τους τα νέα μέλη της κοινωνίας (Γεραρής, 2011).

Αυτό θα έχει ως επακόλουθο, τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο να προσεγγίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνονται πλήρως αντιληπτά από τους αλλοδαπούς μαθητές. Όσον αφορά το μάθημα των Μαθηματικών, συνήθως είναι η αντίληψη ότι αυτό δεν επηρεάζεται από το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Όπως αναφέρει ο Ξενοφώντος (2014), οι υποστηρικτές της προαναφερθείσας άποψης χαρακτηρίζουν τα Μαθηματικά ως *απολιτισμικά* ή *πανπολιτισμικά*. Παρόλα αυτά, υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν την αντίθετη άποψη και επιδιώκουν να μελετήσουν τη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ πολιτισμού και κατανόησης του μαθήματος των Μαθηματικών (Θεοδώρου & Λεμονίδης 2005; Μηλιώνης & Σταθοπούλου, 2005). Αυτή λοιπόν η προσπάθεια της συσχέτισης πολιτισμού και Μαθηματικών ανέδειξε μία καινούρια έννοια που φέρει το όνομα *Εθνομαθηματικά*, η οποία ορίστηκε αρχικά από τον D' Ambrosio (1987) ως οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται από τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες, στην προσπάθειά τους να αντιληφθούν και να χρησιμοποιούν τα Μαθηματικά.

Βεβαίως, αρκετοί είναι οι ερευνητές που κατά καιρούς έχουν ασχοληθεί με τη χρησιμότητα αλλά και την ένταξη εθνομαθηματικών προσεγγίσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρούν μάλιστα ότι τέτοιου είδους προσεγγίσεις είναι ικανές να αυξήσουν την επίδοση των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών (Achor, Imoko & Uloko, 2009), καθώς επίσης και να δημιουργήσουν σε αυτούς, σταδιακά, θετικές στάσεις για το εν λόγω μάθημα (Ismael &

Mosimege, 2004). Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν κάποια παραδείγματα τέτοιων προσεγγίσεων, όπως είναι η διδασκαλία των Μαθηματικών με τη βοήθεια της παραδοσιακής τέχνης για την ορθότερη κατανόηση εννοιών στο μάθημα της Γεωμετρίας (Θεοδώρου & Λεμονίδης 2005), η χρήση καθημερινών προβλημάτων που συνδέονται άμεσα με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών (Borba, 1990), καθώς και η ένταξη «εγχώριων» παιχνιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Ismael & Mosimege, 2004). Γενικότερα, θα μπορούσε να συντελεστεί η συμπερίληψη της πολιτισμικής κληρονομιάς, της θρησκείας, της μουσικής αλλά και των εορτών των διαφόρων πολιτισμών στο μάθημα αυτό (Shirley, 2001).

Στην παρούσα εργασία προτείνεται η αξιοποίηση του ημερολογίου ως εργαλείο για την καλύτερη διδασκαλία των Μαθηματικών. Ο D' Ambrosio (2001) υποστηρίζει ότι «Η κατασκευή των ημερολογίων, δηλαδή η μέτρηση και η καταγραφή του χρόνου, είναι ένα εξαιρετικό παράδειγμα εθνομαθηματικών» (σ.12). Άλλωστε η ανάγκη κατασκευής των ημερολογίων αρχικά δημιουργήθηκε από την προσπάθεια των ανθρώπων να κατανοήσουν την ύπαρξη αλλά και τη μέτρηση του χρόνου και ως εκ τούτου κάθε πολιτισμός, ανάλογα με τις συνθήκες διαβίωσής του, άφησε το στίγμα της κουλτούρας του σε καθένα από τα ημερολόγια που δημιούργησε (Ασωνίτης, 2015). Τα ημερολόγια που κατασκευάστηκαν στο πέρασμα των αιώνων είναι αρκετά σε πλήθος και όλα τους θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως αξιόλογα παραδείγματα Εθνομαθηματικών. Ωστόσο, σε αυτή τη μελέτη αναλύονται ειδικότερα το *Αττικό ημερολόγιο*, τα *ημερολόγια των Ρωμύλου και Νουμά* και το *παλιό Ισλανδικό ημερολόγιο misseri*.

1. Το Αττικό ημερολόγιο

Είναι γνωστό ότι η Αρχαία Ελλάδα ήταν χωρισμένη σε πόλεις-κράτη, οι οποίες ενεργούσαν ανεξάρτητα η μία από την άλλη. Ως εκ τούτου, δεν δύναται να γίνει αναφορά σε ένα ενιαίο ημερολόγιο των Αρχαίων Ελλήνων, αλλά σε αρχαιοελληνικά ημερολόγια που χρησιμοποιούνταν από κάθε πόλη-κράτος ξεχωριστά (Planeaux, 2015). Βεβαίως αξίζει να τονιστεί ότι παρόλο που καθένα από αυτά ήταν ξεχωριστό από τα υπόλοιπα, η βασική τους δομή παρέμενε η ίδια (Λιβαθινός, χ.η.).

Για τους Αρχαίους Έλληνες ήταν γνωστό ότι το έτος ήταν μονάδα μέτρησης του χρόνου, καθώς επίσης και ότι ήταν ίσο με τη χρονική διάρκεια που χρειαζόταν να εκτελέσει η Γη μία πλήρη περιφορά γύρω από τον Ήλιο. Έτσι λοιπόν, διαιρούσαν το έτος σε 12 *συνοδικούς* ή αλλιώς *σεληνιακούς* μήνες, η πρώτη ημέρα των οποίων φρόντιζαν να συμπίπτει με τη Νέα Σελήνη (Λιβαθινός, χ.η.). Με τον όρο *συνοδικός μήνας* εννοείται το χρονικό διάστημα που χρειάζεται η Σελήνη για να μεταβεί από τη μία φάση της στην επόμενη, έως ότου διαγράψει έναν πλήρη κύκλο και μεταβεί ξανά στην αρχική της φάση (Schaefer, 1992), υπολογίζεται μάλιστα σε περίπου 29,5 ημέρες. Να σημειωθεί εδώ ότι τα ημερολόγια αυτά ήταν σεληνιακά μέχρι τη Ρωμαϊκή Εποχή (Fotheringham, 1929).

Λόγω του γεγονότος ότι ένας συνοδικός μήνας δεν περιελάμβανε ακέραιο πλήθος ημερών, ορίστηκε κάποιοι από τους μήνες αυτούς να περιέχουν 30 ημέρες, οι οποίοι θεωρούνταν ως

τέλειοι μήνες και οι υπόλοιποι να περιέχουν 29 ημέρες, όπου θεωρούνταν ως *κοίλοι μήνες*. Όμως, επειδή οι Αρχαίοι Έλληνες γνώριζαν ότι ένα έτος αποτελούνταν από $365 \frac{1}{4}$ ημέρες, ενώ ο τρόπος με τον οποίο είχαν χωρίσει τους 12 συνοδικούς μήνες ισοδυναμούσε σε 354 ημέρες, προσχώρησαν στη δημιουργία ενός εμβόλιμου μήνα των 30 ημερών, ο οποίος παρεμβάλλοταν ανάμεσα από τους συμβατικούς μήνες, τρεις φορές, στη διάρκεια των οκτώ σεληνιακών ετών. Την πρώτη φορά στη διάρκεια του τρίτου έτους, τη δεύτερη στη διάρκεια του πέμπτου έτους και την τρίτη στη διάρκεια του όγδοου έτους (Λιβαθινός, χ.η.). Έτσι, τα έτη με τον παρέμβλητο μήνα είχαν συνολικά 384 ημέρες (Planeaux, 2015). Παρόλο που στην Αρχαία Ελλάδα χρησιμοποιούνταν αρκετά ημερολόγια, στις παρακάτω παραγράφους θα αναλυθεί ειδικότερα το *Αττικό ημερολόγιο*, το οποίο χρησιμοποιούνταν κατά κύριο λόγο στην Αθήνα, αλλά και σε άλλες πόλεις-κράτη.

Η ονομασία Αττικό ημερολόγιο (γνωστό και ως Αθηναϊκό ημερολόγιο) θεωρείται από πολλούς ερευνητές λανθασμένη (Persky, 2009; Planeaux, 2015), εφόσον οι Αθηναίοι χρησιμοποιούσαν παραπάνω από ένα ημερολόγια για να καταγράφουν το χρόνο. Όπως αναφέρει ο Planeaux (2015), ειδικότερα από τον 3^ο αιώνα π.Χ. και ύστερα, οι Αθηναίοι χρησιμοποιούσαν πέντε ξεχωριστά ημερολόγια, ένα από τα οποία είναι το *αστικό ημερολόγιο* (*civil calendar*) ή *ημερολόγιο των εορτών* (*festival calendar*), το οποίο παρουσιάζεται ως το Αττικό ημερολόγιο. Η ονομασία αυτή δόθηκε, λόγω του γεγονότος ότι αυτό τό χρησιμοποιούσαν οι Αθηναίοι για τη ρύθμιση των διαφόρων εορτών τους μέσα στο έτος. Επιπλέον, ο Persky (2009) ονομάζει το εν λόγω ημερολόγιο και ως *ημερολόγιο του άρχοντα* (*archon's calendar*), διότι ξεκινούσε με την ανάληψη των καθηκόντων του νέου επώνυμου άρχοντα, ο οποίος μάλιστα είχε τη δυνατότητα να τό ρυθμίζει. Παρόλο που οι Αθηναίοι δεν εγκατέλειψαν το σεληνιακό τρόπο καταγραφής του χρόνου, προέβησαν στην προσθήκη ή διαγραφή ημερών, με σκοπό την εξομάλυνση του σεληνιακού και του ηλιακού κύκλου. Για αυτό το λόγο, πολλοί ερευνητές αναφέρονται στο ημερολόγιο αυτό ως σεληνοηλιακό (Planeaux, 2015).

Σε ό,τι αφορά τα ονόματα που δόθηκαν στους 12 μήνες του ημερολογίου, αυτά προέκυψαν από τις διάφορες εορτές των Αθηναίων προς τιμήν των θεών τους, αλλά και από τις διάφορες δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα στη διάρκεια του έτους. Οι Λιβαθινός (χ.η.) και Μερσινιάς (2014) παραθέτουν τα εξής ονόματα: *Εκατομβαιών*, *Μεταχειντιών*, *Βοηδρομιών*, *Πυανωπιών* ή *Πυανεπιών*, *Μαιμακτηριών*, *Ποσειδηιών* ή *Ποσειδαιών*, *Γαμηλιών*, *Ανθεστηριών*, *Ελαφηβολιών*, *Μουνυχιών*, *Θαργηλιών*, *Σκυροφοριών*. Τέλος ο εμβόλιμος μήνας ονομαζόταν *Ποσειδαιών δεύτερος* ή *Ποσειδαιών ύστερος* και έμπαινε αμέσως μετά από το μήνα Ποσειδαιών (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Οι μήνες του Αττικού ημερολογίου (Λιβαθινός, χ.η.)

| Μήνας του έτους | Ονομασία μηνός στην Αθήνα | Πλήθος ημερών | Χρονικό Διάστημα(περίπου) με σημερινούς όρους |
|--|--|---------------|---|
| 1 ^{ος} | Εκατομβαιών | 30 | 16 Ιουλίου- 15 Αυγούστου |
| 2 ^{ος} | Μεταγειτνιών | 29 | 16 Αυγούστου-15 Σεπτεμβρίου |
| 3 ^{ος} | Βοηδρομιών | 30 | 16 Σεπτεμβρίου-15 Οκτωβρίου |
| 4 ^{ος} | Πυανεψιών | 29 | 16 Οκτωβρίου-15 Νοεμβρίου |
| 5 ^{ος} | Μαιμακτηριών | 30 | 16 Νοεμβρίου-15 Δεκεμβρίου |
| 6 ^{ος} | Ποσειδαιών | 29 | 16 Δεκεμβρίου-15 Ιανουαρίου |
| 6 α Εμβόλιμος στο 3 ^ο , 5 ^ο , 8 ^ο έτος | Ποσειδαιών δεύτερος ή Ποσειδαιών ύστερος | 30 | |
| 7 ^{ος} | Γαμηλιών | 30 | 16 Ιανουαρίου-15 Φεβρουαρίου |
| 8 ^{ος} | Ανθεστηριών | 29 | 16 Φεβρουαρίου- 15 Μαρτίου |
| 9 ^{ος} | Ελαφηβολιών | 30 | 16 Μαρτίου-15 Απριλίου |
| 10 ^{ος} | Μουνυχιών | 29 | 16 Απριλίου-15 Μαΐου |
| 11 ^{ος} | Θαργηλιών | 30 | 16 Μαΐου-15 Ιουνίου |
| 12 ^{ος} | Σκироφοριών | 29 | 16 Ιουνίου-15 Ιουλίου |

Όσον αφορά τις ημέρες καθενός από τους παραπάνω μήνες, αυτές σύμφωνα με τον Samuel (1972) χωρίζονταν σε τρεις ομάδες των 10 ημερών, εάν ο μήνας είχε 30 ημέρες και σε δύο ομάδες των 10 ημερών και μία των 9 ημερών εάν ο μήνας είχε 29 ημέρες. Στο παρακάτω σχήμα (βλ. Σχήμα 1) διαφαίνεται ότι η ονομασία των ημερών κάθε ομάδας ακολουθεί συγκεκριμένο μοτίβο, με εξαίρεση την 1^η, 11^η, 12^η, 20^η, 21^η και ανάλογα με το αν ο μήνας ήταν τέλειος ή κοίλος την 30^η ή την 29^η ημέρα.

| | | |
|---------------------|----------------------------|------------------------------------|
| 1 νομηνία | 11 ένδεκάτη | 21 δεκάτη φθίνοντος, δεκάτη ύστερα |
| 2 δευτέρα Ισταμένου | 12 δωδεκάτη | 22 ένατη φθίνοντος |
| 3 τρίτη Ισταμένου | 13 τρίτη επί δέκα | 23 όγδοη φθίνοντος |
| 4 τετράς Ισταμένου | 14 τετράς επί δέκα | 24 έβδομη φθίνοντος |
| 5 πέμπτη Ισταμένου | 15 πέμπτη επί δέκα | 25 έκτη φθίνοντος |
| 6 έκτη Ισταμένου | 16 έκτη επί δέκα | 26 πέμπτη φθίνοντος |
| 7 έβδομη Ισταμένου | 17 έβδομη επί δέκα | 27 τετράς φθίνοντος |
| 8 όγδοη Ισταμένου | 18 όγδοη επί δέκα | 28 τρίτη φθίνοντος |
| 9 ένατη Ισταμένου | 19 ένατη επί δέκα | 29-month full δευτέρα φθίνοντος |
| 10 δεκάτη Ισταμένου | 20 είκοστή, δεκάτη προτέρα | 29-month hollow ένη και νέα |
| | | 30 ένη και νέα |

Σχήμα 1: Οι ονομασίες των ημερών (Samuel, 1972)

2. Τα ημερολόγια των Ρωμούλου και Νουμά

2.1 Το ημερολόγιο του Ρωμούλου

Το ημερολόγιο του Ρωμούλου (βλ. Πίνακα 2) αποδίδεται στον ιδρυτή και πρώτο βασιλιά της Ρώμης, το μυθικό Ρωμόλο. Η χρονολογία δημιουργίας του υπολογίζεται περί το 753 π.Χ. (Weaver, 2014). Επιπλέον, εμφανίζεται στη βιβλιογραφία και ως Αρχαίο Ρωμαϊκό ημερολόγιο

πριν το 700 π.Χ., διότι αυτό ίσχυε μέχρι το 700 π.Χ. (Καραγκιοζίδης, χ.η.). Το ημερολόγιο αυτό βασιζόταν στις φάσεις της Σελήνης και για αυτό το λόγο ήταν σεληνιακό ημερολόγιο (Conti, 2003).

Πίνακας 2: Οι μήνες στο ημερολόγιο του Ρωμύλου (Καραγκιοζίδης, χ.η.)

| ΑΡΧΑΙΟ ΡΩΜΑΪΚΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΙΝ ΤΟ 700 πχ | | |
|--|----------------|--------------------|
| | Όνομασία μηνών | Διάρκεια σε ημέρες |
| 1 | Martius | 31 |
| 2 | Aprilis | 30 |
| 3 | Majus | 31 |
| 4 | Junius | 30 |
| 5 | Quintilis | 31 |
| 6 | Sextilis | 30 |
| 7 | September | 30 |
| 8 | October | 31 |
| 9 | November | 30 |
| 10 | December | 30 |
| Ολική διάρκεια 304 ημέρες | | |

Το έτος σε αυτό το ημερολόγιο χωριζόταν σε 10 μήνες και είχε συνολικά 304 ημέρες, ο πρώτος μήνας του οποίου ήταν ο Martius και ο τελευταίος ο December. Ενώ αρχικά τα ονόματα των μηνών δόθηκαν ανάλογα με τη σειρά της θέσης τους στο ημερολόγιο, δηλαδή ο πρώτος μήνας ονομαζόταν απλά *πρώτος* κ.ο.κ. (Καραγκιοζίδης, χ.η.), στη συνέχεια οι τέσσερις πρώτοι μήνες *Martius*, *Aprilis*, *Majus* και *Junius* έλαβαν τα ονόματά τους από τις αρχαίες ρωμαϊκές θεότητες. Από την άλλη πλευρά, τα ονόματα, από τον πέμπτο μήνα και ύστερα, ήταν: *Quintilis*, *Sextilis*, *September*, *October*, *November*, *December* και προέκυψαν από τις λέξεις *quinque*, *sex*, *septem*, *octo*, *novem*, *decem* που σημαίνουν πέντε, έξι, επτά, οκτώ, εννιά και δέκα αντίστοιχα (Weaver, 2014). Οι μήνες *Martius*, *Majus*, *Quintilis* και *October* είχαν 31 ημέρες, ενώ οι υπόλοιποι έξι μήνες είχαν 30 ημέρες. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Clarke (1842), ο Ρωμύλος εικάζεται ότι εισήγαγε ημέρες, οι οποίες δεν είχαν ονόματα, έτσι ώστε το έτος να αποτελείται από 360 ημέρες. Παρόλα αυτά δεν μπορεί να διευκρινιστεί ο τρόπος με τον οποίο οι ημέρες αυτές παρεμβάλλονταν μέσα στο έτος.

2.2 Το ημερολόγιο του Νουμά

Ο αρχικός διαχωρισμός του έτους σε 10 μήνες, στο ημερολόγιο του Ρωμύλου, δε συμβαδίζει με τις εποχές του έτους. Για αυτό το λόγο, ο δεύτερος κατά σειρά βασιλιάς της Ρώμης, Νουμάς Πομπίλιος θέσπισε το 700 π.Χ. ένα νέο ημερολόγιο το επονομαζόμενο *ημερολόγιο του Νουμά* (Καραγκιοζίδης, χ.η.). Το ημερολόγιο αυτό, όπως και το ημερολόγιο του Ρωμύλου, ήταν σεληνιακό (Fotheringham, 1929).

Στο αρχικό ημερολόγιο του Ρωμύλου προστέθηκαν δύο επιπλέον μήνες, ο *Januarius* και ο *Februarius* ως ο 11^{ος} και 12^{ος} μήνας αντίστοιχα. Πλέον, η διάρκεια του έτους ανερχόταν σε

355 ημέρες, με αποτέλεσμα να υπάρχει μία απόκλιση των 10-11 ημερών από την πραγματική διάρκεια του ηλιακού έτους που ανερχόταν σε $365 \frac{1}{4}$ ημέρες (Meisner, 2009). Συνεπώς, κρίθηκε αναγκαία η εισαγωγή ενός εμβόλιμου μήνα κάθε δύο χρόνια, αμέσως μετά το μήνα Februarius, ο οποίος είχε συνολικά 22 ή 23 ημέρες και ονομάστηκε *Mensis Interkalaris* (Καραγκιοζίδης, χ.η.). Ο συνολικός αριθμός λοιπόν των ημερών του εν λόγω ημερολογίου είχαν ως εξής: Οι Martius, Majus, Quintilis και October αποτελούνταν από 31 ημέρες, ο Februarius από 28 ημέρες και όλοι οι υπόλοιποι μήνες από 29 ημέρες (Magini, 2015).

Άξιο αναφοράς αποτελεί το έτος 153 π.Χ., κατά το οποίο το ημερολόγιο υπέστη μία επιπλέον μεταρρύθμιση, με αποτέλεσμα ο μήνας Januarius να γίνει ο πρώτος μήνας του έτους, ο Februarius ο δεύτερος, ο Martius ο τρίτος κ.λπ., με τελευταίο μήνα του ημερολογίου τον December (Καραγκιοζίδης, χ.η.). Στον παρακάτω πίνακα (βλ. Πίνακα 3), δίδεται η σειρά, με την οποία εμφανίζονταν οι μήνες στο ημερολόγιο του Νουμά, από την ημερομηνία κατασκευής του (700 π.Χ.), καθώς και η σειρά τους όπως προέκυψαν από τη νέα τροποποίηση (153 π.Χ.) και ύστερα.

Πίνακας 3: Οι μήνες του ημερολογίου του Νουμά (Καραγκιοζίδης, χ.η.)

| ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΤΟΥ NUMA POMPILIUS 700 πχ | | | ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΤΟΥ NUMA POMPILIUS μετά το 153 πχ | | |
|--|------------------|-----------------------|---|------------------|-----------------------|
| Αύξων αριθμός μήνα | Ονομασία μήνα | Διάρκεια σε ημέρες | Αύξων αριθμός μήνα | Ονομασία μήνα | Διάρκεια σε ημέρες |
| 1 | Martius | 31 | 1 | Januarius | 29 |
| 2 | Aprilis | 29 | 2 | Februarius | 28 |
| 3 | Majus | 31 | 3 | Martius | 31 |
| 4 | Junius | 29 | 4 | Aprilis | 29 |
| 5 | Quintilis | 31 | 5 | Majus | 31 |
| 6 | Sextilis | 29 | 6 | Junius | 29 |
| 7 | September | 29 | 7 | Quintilis | 31 |
| 8 | October | 31 | 8 | Sextilis | 29 |
| 9 | November | 29 | 9 | September | 29 |
| 10 | December | 29 | 10 | October | 31 |
| 11 | Januarius | 29 | 11 | November | 29 |
| 12 | Februarius | 28 | 12 | December | 29 |
| Ανά διετία προσθήκη 13 ^{ου} μήνα με διάρκεια άλλοτε 22 και άλλοτε 23 ημερών | | | | | |

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο τρόπος καταγραφής των ημερών κάθε μήνα. Αυτές χωρίζονταν σε τρία ανόμοια τμήματα τα οποία καθορίζονταν από τις φάσεις της Σελήνης και είχαν τα εξής ονόματα: *Kalendae* (συντομογραφία Kal.), *Nonae* (συντομογραφία Non.) και *Idus* (συντομογραφία Id.). Η *Kalendae* ήταν η πρώτη ημέρα του μήνα, η *Idus* ήταν η 13^η ημέρα του μήνα εκτός από τους μήνες Martius, Majus, Quintilis και October όπου ήταν η 15^η ημέρα του μήνα και η *Nonae* ήταν πάντα οκτώ ημέρες πριν από την *Idus* (Richards, 2012). Στο παρακάτω σχήμα (βλ. Σχήμα 2) δίδεται ο τρόπος, με τον οποίο αναγράφονταν οι ημέρες του μήνα Januarius.

| | |
|---------------------------|--------------------------|
| 1 Kal. Jan. | 17 a. d. XVI. Kal. Feb. |
| 2 a. d. IV. Non. Jan. | 18 a. d. XV. Kal. Feb. |
| 3 a. d. III. Non. Jan. | 19 a. d. XIV. Kal. Feb. |
| 4 Prid. Non. Jan. | 20 a. d. XIII. Kal. Feb. |
| 5 Non. Jan. | 21 a. d. XII. Kal. Feb. |
| 6 a. d. VIII. Id. Jan. | 22 a. d. XI. Kal. Feb. |
| 7 a. d. VII. Id. Jan. | 23 a. d. X. Kal. Feb. |
| 8 a. d. VI. Id. Jan. | 24 a. d. IX. Kal. Feb. |
| 9 a. d. V. Id. Jan. | 25 a. d. VIII. Kal. Feb. |
| 10 a. d. IV. Id. Jan. | 26 a. d. VII. Kal. Feb. |
| 11 a. d. III. Id. Jan. | 27 a. d. VI. Kal. Feb. |
| 12 Prid. Id. Jan. | 28 a. d. V. Kal. Feb. |
| 13 Id. Jan. | 29 a. d. IV. Kal. Feb. |
| 14 a. d. XIX. Kal. Feb. | 30 a. d. III. Kal. Feb. |
| 15 a. d. XVIII. Kal. Feb. | 31 Prid. Kal. Feb. |
| 16 a. d. XVII. Kal. Feb. | |

Σχήμα 2: Οι ημέρες του μήνα Januarius (Key, 1859)

3. Το παλιό Ισλανδικό ημερολόγιο *misseri*

Το ημερολόγιο *misseri*, το οποίο συναντάται στη βιβλιογραφία και ως *misseristal* δημιουργήθηκε από τους Βίκινγκς, αποίκους της Ισλανδίας, ώστε να καθίσταται δυνατή η έγκαιρη προσέλευση ενός σημαντικού αριθμού του πληθυσμού στη Βουλή που είχαν ιδρύσει, με σκοπό τη θέσπιση των νόμων. Το ημερολόγιο αυτό, εν τέλει, προσαρμόστηκε στο Γρηγοριανό ημερολόγιο, αφού περί το 1000 μ.Χ. η Ισλανδία έγινε Χριστιανικό κράτος (Janson, 2011). Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι η μονάδα μέτρησης αυτού του ημερολογίου δεν ήταν το έτος, αλλά η εβδομάδα. Κάθε έτος λοιπόν δεν είχε συγκεκριμένο αριθμό ημερών και μπορούσε να μετρηθεί είτε σε 52 εβδομάδες των 364 ημερών, είτε σε 53 εβδομάδες των 371 ημερών, όπου τότε θεωρούνταν δίσεκτο (Bjarnadóttir, 2010; Janson, 2011). Επιπλέον, κάθε εβδομάδα αποτελούνταν από επτά ημέρες, τα ονόματα των οποίων προήλθαν από τους Σκανδιναβούς θεούς και φαίνονται παρακάτω (βλ. Σχήμα 3).

| |
|--|
| Sunnudagr, Κυριακή, η ημέρα του ηλίου. |
| Mánadagr, Δευτέρα, η ημέρα της σελήνης. |
| Týrsdagr, Τρίτη από το θεό Tyr, το θεό του πολέμου. |
| Óðinsdagr, Τετάρτη από το θεό Όντιν, τον πανούργο θεό. |
| Þorsdagr, Πέμπτη από το θεό Θωρ, το θεό του κεραυνού. |
| Frjádagr, Παρασκευή από τη θεά Φρέγια/Φρίγκα, τη θεά της/του αγάπης/γάμου. |
| Laugardagr, Σάββατο, η ημέρα του λουτρού. |

Σχήμα 3: Οι ημέρες της εβδομάδας του ημερολογίου *misseri* (Ασωνίτης, 2015)

Οι ακραίες συνθήκες της περιοχής εκείνης καθιστούσαν δυνατή τη διάκριση του χρόνου σε δύο μόνο εποχές, το χειμώνα και το καλοκαίρι (Hauptmann, 2014). Ως εκ τούτου, «οι ημερομηνίες εκφράζονταν ως περίοδοι ημερών μιας συγκεκριμένης εβδομάδας του

καλοκαιριού ή του χειμώνα (για παράδειγμα γεννήθηκε το δέκατο έκτο Σάββατο, το καλοκαίρι του 1850)» (Ασωνίτης, 2015, σ. 64). Ακόμα, σημαντική είναι η παρατήρηση του Janson (2011) σχετικά με τη μη ύπαρξη κάποιας συγκεκριμένης ημέρας του έτους, που να θεωρείται η πρώτη ημέρα του χρόνου.

Επειδή οι άποικοι της περιοχής αντιλαμβάνονταν μόνο το χειμώνα και το καλοκαίρι ως εποχές του χρόνου, τον χώρισαν σε δύο εξάμηνα: το χειμερινό και το θερινό. Εξ ου και η ονομασία *misseri*, που σημαίνει εξάμηνο στα ισλανδικά. Το θερινό εξάμηνο λοιπόν ξεκινούσε πάντα την ημέρα Πέμπτη και διαρκούσε 26 εβδομάδες και δύο ημέρες επιπλέον. Ενώ, όταν το έτος ήταν δίσεκτο, διαρκούσε 26 εβδομάδες, δύο ημέρες επιπλέον καθώς και ακόμα μία εβδομάδα. Τέλος, το χειμερινό εξάμηνο ξεκινούσε πάντα ημέρα Σάββατο και διαρκούσε 25 εβδομάδες και πέντε ημέρες επιπλέον (Bjarnadóttir, 2010).

Βεβαίως, πλην της μέτρησης του χρόνου σε εβδομάδες, υπήρχε και άλλος τρόπος διαχωρισμού του έτους. Αυτός επιτυγχανόταν με το χωρισμό του σε 12 μήνες των 30 ημερών καθώς και επιπλέον τεσσάρων ή και 11 ημερών όταν το έτος ήταν δίσεκτο, μεταξύ του τρίτου και τέταρτου καλοκαιρινού μήνα, με κάθε ένα από αυτούς να ξεκινάει την ίδια ημέρα της εβδομάδας κάθε χρόνο (Janson, 2011). Στον παρακάτω πίνακα (βλ. Πίνακα 4) κατονομάζονται οι μήνες αυτοί, η ημέρα κατά την οποία ξεκινούσαν και το χρονικό διάστημα που είχαν ως αφετηρία συγκριτικά με το Ιουλιανό και το Γρηγοριανό ημερολόγιο.

Πίνακας 4: Οι Ισλανδικοί μήνες (Janson, 2011)

| | old Icelandic | modern Icelandic | begins | Julian | Gregorian |
|----|---------------|------------------|-----------|-----------------|-----------------|
| S1 | ? | Harpa | Thursday | 9–15 April | 19–25 April |
| S2 | ? | Skerpla | Saturday | 9–15 May | 19–25 May |
| S3 | ? | Sólmánuður | Monday | 8–14 June | 18–24 June |
| S4 | (Miðsumar)? | Heyannir | Sunday | 13–20 July | 23–30 July |
| S5 | Tvímánuður | Tvímánuður | Tuesday | 12–19 August | 22–29 August |
| S6 | ? | Haustrmánuður | Thursday | 11–18 September | 21–28 September |
| W1 | Gormánuður | Gormánuður | Saturday | 11–18 October | 21–28 October |
| W2 | Ýlir | Ýlir | Monday | 10–17 November | 20–27 November |
| W3 | Jólmánuður | Mörsugur | Wednesday | 10–17 December | 20–27 December |
| W4 | Þorri | Þorri | Friday | 9–16 January | 19–26 January |
| W5 | Gói | Góa | Sunday | 8–15 February | 18–25 February |
| W6 | Einmánuður | Einmánuður | Tuesday | 10–16 March | 20–26 March |

4. Διδακτική προσέγγιση για την αξιοποίηση των παραπάνω ημερολογίων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Η έννοια του χρόνου καθώς και τα ονόματα των μηνών του έτους είναι γνωστά στους μαθητές από τα αρχικά στάδια των μαθητικών τους χρόνων. Δεν είναι γνωστή, ωστόσο, η ιστορία των ημερολογίων, καθώς και η εξάρτηση που παρουσιάζουν σε σχέση με την

κουλτούρα των πολιτισμών που τά χρησιμοποιούν. Ως εκ τούτου, στην παρούσα εργασία προτείνεται η ένταξη των αρχαίων ημερολογίων στη μαθησιακή διαδικασία, ούτως ώστε να γίνεται αντιληπτό από τα αρχικά στάδια των μαθητικών χρόνων η επίδραση που έφερε η εκάστοτε κουλτούρα στην κατασκευή τους και τη μορφή την οποία είχαν. Για το λόγο αυτό, θα μπορούσαν να αφιερωθούν ορισμένες διδακτικές ώρες για την παρουσίαση και την επεξήγηση αρχαίων ημερολογίων, επί παραδείγματι των τεσσάρων ημερολογίων που αναλύθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους, καθώς επίσης και να γίνει συσχετισμός αυτών με το Γρηγοριανό ημερολόγιο που χρησιμοποιείται την τωρινή εποχή. Ένα πιθανό σενάριο διδασκαλίας θα μπορούσε να είναι αυτό που περιγράφεται στις παρακάτω παραγράφους και ενδείκνυται για μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει επιπρόσθετο διδακτικό υλικό για τη *Θεματική Ενότητα 5 - Κεφάλαιο 51: Σταμάτα μια στιγμή! (Μετρώ το Χρόνο)*.

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρουσιάσει κάθε ένα από τα τέσσερα ημερολόγια χωριστά, αναφέροντας τα ονόματα των μηνών του έτους. Θα μπορούσε επιπλέον να εκτυπώσει τους Πίνακες 1, 2, 3 και 4 και να τούς μοιράσει στους μαθητές του για να πετύχει την πληρέστερη κατανόηση των ονομασιών τους. Θα ήταν δε σημαντικό να δείξει στους μαθητές τη γεωγραφική θέση της Ελλάδας, της Ιταλίας και της Ισλανδίας, καθώς επίσης να αναφερθεί στις περιβαλλοντικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε μία από αυτές τις χώρες. Επιπλέον, προτείνεται να παρουσιαστούν συνοπτικά η θρησκεία και οι εορτές που πραγματοποιούνταν στις χώρες αυτές κατά την περίοδο που χρησιμοποιούνταν τα εν λόγω ημερολόγια και να τονιστεί ο ρόλος που διαδραμάτιζε η κουλτούρα των πολιτισμών αυτών στην κατασκευή των τεσσάρων ημερολογίων. Θα μπορούσαν, επιπροσθέτως, να δοθούν στους μαθητές φωτοτυπίες με τα Σχήματα 1, 2 και 3, για περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που ονομάζονταν οι ημέρες τις περιόδους εκείνες. Σχετικά με την προαναφερθείσα θεωρία προτείνεται να αφιερωθούν 2 έως 3 διδακτικές ώρες.

Αφού λοιπόν προηγηθεί η μικρή εισαγωγή, που περιγράφηκε στην προηγούμενη παράγραφο, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να προβεί στην παράδοση ασκήσεων που θα συνέκριναν όχι μόνο τα ημερολόγια μεταξύ τους, ως προς τους μήνες και τις ημέρες, αλλά και των υπόλοιπων με το Γρηγοριανό. Παρακάτω δίδονται ενδεικτικές ασκήσεις που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια της εν λόγω διδακτικής πρότασης. Για τη διεξαγωγή, λοιπόν, των ασκήσεων αυτών θα μπορούσαν να αφιερωθούν 3 διδακτικές ώρες. Πιο συγκεκριμένα, κάθε άσκηση χωρίζεται σε υποερωτήματα διαβαθμισμένης δυσκολίας που εμπίπτουν σε μία από τις τρεις κατηγορίες της διαφοροποιημένης ταξινομίας του Bloom (Ανάκληση, Εφαρμογή και Λύση προβλήματος) (Παπαναστασίου, 2015). Έτσι, οι μαθητές θα αντιμετωπίσουν ασκήσεις αφομοίωσης της θεωρίας, εφαρμογής της γνώσης που απέκτησαν σε νέες καταστάσεις και ασκήσεις που καλλιεργούν την κριτική σκέψη, ώστε να επιτευχθεί η επίλυση πιο σύνθετων υποερωτημάτων (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5: Ταξινόμηση των υποερωτημάτων κάθε άσκησης, σύμφωνα με τη διαφοροποιημένη ταξινόμια του γνωσιολογικού τομέα του Bloom

| Άσκηση | Διαφοροποιημένη ταξινόμια του γνωσιολογικού τομέα του Bloom | | |
|--------|---|---------------|------------------|
| | Ανάκληση | Εφαρμογή | Λύση Προβλήματος |
| 1 | (α), (β) | (γ), (δ) | |
| 2 | (α), (β) | (γ), (δ) | |
| 3 | (α) | (β), (γ), (δ) | |
| 4 | (α), (β) | (γ) | (δ) |

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΑ

ΑΣΚΗΣΗ 1

Παρακάτω δίδονται δύο ημερολόγια, το Αττικό, που χρησιμοποιούνταν στην Αρχαία Αθήνα (Σχήμα Α), και το ημερολόγιο misseri, που κατασκευάστηκε από τους Βίκινγκς της Ισλανδίας (Σχήμα Β). Διευκρινίζεται ότι το χρονικό διάστημα των μηνών του Αττικού ημερολογίου δίδεται με τη βοήθεια των μηνών που χρησιμοποιούνται στο Γρηγοριανό ημερολόγιο, ενώ στο ημερολόγιο misseri αναγράφεται το χρονικό διάστημα, κατά το οποίο ξεκινούσε κάθε μήνας σύμφωνα με το Γρηγοριανό ημερολόγιο.

| Μήνας του έτους | Ονομασία μηνός στην Αθήνα | Πλήθος ημερών | Χρονικό Διάστημα(περίου) με σημερινούς όρους |
|------------------|--|---------------|--|
| 1 ^{ος} | Εκατομβαιών | 30 | 16 Ιουλίου- 15 Αυγούστου |
| 2 ^{ος} | Μεταγειτινιών | 29 | 16 Αυγούστου-15 Σεπτεμβρίου |
| 3 ^{ος} | Βοηδρομιών | 30 | 16 Σεπτεμβρίου-15 Οκτωβρίου |
| 4 ^{ος} | Πυανεψιών | 29 | 16 Οκτωβρίου-15 Νοεμβρίου |
| 5 ^{ος} | Μαιμακτηριών | 30 | 16 Νοεμβρίου-15 Δεκεμβρίου |
| 6 ^{ος} | Ποσειδαιών | 29 | 16 Δεκεμβρίου-15 Ιανουαρίου |
| 6 α | Ποσειδαιών δεύτερος ή Ποσειδαιών ύστερος | 30 | |
| 7 ^{ος} | Γαμηλιών | 30 | 16 Ιανουαρίου-15 Φεβρουαρίου |
| 8 ^{ος} | Ανθεστηριών | 29 | 16 Φεβρουαρίου- 15 Μαρτίου |
| 9 ^{ος} | Ελαφηβολιών | 30 | 16 Μαρτίου-15 Απριλίου |
| 10 ^{ος} | Μουνυχιών | 29 | 16 Απριλίου-15 Μαΐου |
| 11 ^{ος} | Θαργηλιών | 30 | 16 Μαΐου-15 Ιουνίου |
| 12 ^{ος} | Σκιροφοριών | 29 | 16 Ιουνίου-15 Ιουλίου |

(Σχήμα Α)

| Ισλανδικοί μήνες | Ξεκινάει | Γρηγοριανό ημερολόγιο |
|------------------|-----------|-----------------------|
| Harpa | Πέμπτη | 19-25 Απριλίου |
| Skerpla | Σάββατο | 19-25 Μαΐου |
| Sólmánuður | Δευτέρα | 18-24 Ιουνίου |
| Heyannir | Κυριακή | 23-30 Ιουλίου |
| Tvímánuður | Τρίτη | 22-29 Αυγούστου |
| Haustmánuður | Πέμπτη | 21-28 Σεπτεμβρίου |
| Gormánuður | Σάββατο | 21-28 Οκτωβρίου |
| Ylir | Δευτέρα | 20-27 Νοεμβρίου |
| Mörsugur | Τετάρτη | 20-27 Δεκεμβρίου |
| Þorri | Παρασκευή | 19-26 Ιανουαρίου |
| Góa | Κυριακή | 18-25 Φεβρουαρίου |
| Eiðmánuður | Τρίτη | 20-26 Μαρτίου |

(Σχήμα Β)

- Στο Αττικό ημερολόγιο, οι μήνες με τις 30 ημέρες ή οι μήνες με τις 29 ημέρες είναι οι περισσότεροι;
- Στο ημερολόγιο misseri ποιες είναι οι λιγότερο πιθανές ημέρες για να ξεκινήσει ένας μήνας;
- Η Σπυριδούλα γεννήθηκε στις 22 Μαρτίου. Εάν ήταν πολίτης της Αρχαίας Αθήνας ποιο μήνα θα γιόρταζε τα γενέθλιά της, δεδομένου ότι δεν υπάρχει στο ημερολόγιο ο μήνας Ποσειδαιών ύστερος;

δ. Εάν η Σπυριδούλα ζούσε στην Ισλανδία, στα χρόνια των Βίκινγκς, ποιο μήνα θα γιόρταζε τα γενέθλιά της τότε;

ΑΣΚΗΣΗ 2

Παρακάτω δίδονται το ημερολόγιο του Ρωμούλου ή αλλιώς Αρχαίο Ρωμαϊκό ημερολόγιο πριν το 700 π.Χ. (Σχήμα Γ) και το ημερολόγιο του Νουμά το 700 π.Χ. και το 153 π.Χ. και ύστερα (Σχήμα Δ), τα οποία αποτελούσαν πρόδρομο του Ιουλιανού και στη συνέχεια του Γρηγοριανού ημερολογίου.

| ΑΡΧΑΙΟ ΡΩΜΑΙΚΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΙΝ ΤΟ 700 ΠΧ | | |
|--|----------------|--------------------|
| | Όνομασία μηνών | Διάρκεια σε ημέρες |
| 1 | Martius | 31 |
| 2 | Aprilis | 30 |
| 3 | Majus | 31 |
| 4 | Junius | 30 |
| 5 | Quintilis | 31 |
| 6 | Sextilis | 30 |
| 7 | September | 30 |
| 8 | October | 31 |
| 9 | November | 30 |
| 10 | December | 30 |
| Ολική διάρκεια 304 ημέρες | | |

(Σχήμα Γ)

| ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΤΟΥ ΝΥΜΑ ΡΟΜΠΙΛΙΟΥΣ 700 ΠΧ | | | ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΤΟΥ ΝΥΜΑ ΡΟΜΠΙΛΙΟΥΣ μετὰ το 153 ΠΧ | | |
|--|---------------|--------------------|---|---------------|--------------------|
| Αύξων αριθμός μήνα | Όνομασία μήνα | Διάρκεια σε ημέρες | Αύξων αριθμός μήνα | Όνομασία μήνα | Διάρκεια σε ημέρες |
| 1 | Martius | 31 | 1 | Januarius | 29 |
| 2 | Aprilis | 29 | 2 | Februarius | 28 |
| 3 | Majus | 31 | 3 | Martius | 31 |
| 4 | Junius | 29 | 4 | Aprilis | 29 |
| 5 | Quintilis | 31 | 5 | Majus | 31 |
| 6 | Sextilis | 29 | 6 | Junius | 29 |
| 7 | September | 29 | 7 | Quintilis | 31 |
| 8 | October | 31 | 8 | Sextilis | 29 |
| 9 | November | 29 | 9 | September | 29 |
| 10 | December | 29 | 10 | October | 31 |
| 11 | Januarius | 29 | 11 | November | 29 |
| 12 | Februarius | 28 | 12 | December | 29 |
| Ανά διετία προσθήκη 13 ^{ου} μήνα με διάρκεια άλλοτε 22 και άλλοτε 23 ημερών | | | | | |

(Σχήμα Δ)

- α. Πόσες ημέρες διαφορά παρουσιάζουν το ημερολόγιο του Ρωμούλου και το ημερολόγιο του Νουμά, χωρίς την προσθήκη του εμβόλιμου 13^{ου} μήνα;
- β. Στο Σχήμα Δ βλέπετε το ημερολόγιο του Νουμά μετά το 153 π.Χ. Παρατηρήστε ότι: δύο χρόνια προστίθενταν στο έτος ένας εμβόλιμος μήνας, ο οποίος είχε άλλοτε 22 και άλλοτε 23 ημέρες. Μάλιστα, ο μήνας αυτός προστίθενταν πάντα μετά το μήνα Februarius και ονομαζόταν Mensis Interkalaris. Αν κάποιο έτος ο μήνας αυτός είχε 22 ημέρες, πόσες ήταν συνολικά οι ημέρες του έτους;
- γ. Ο Μάκης γεννήθηκε τον Απρίλιο του 2000 μ.Χ. Εάν είχε γεννηθεί τον ίδιο μήνα κατά σειρά μεταξύ των ετών 724 π.Χ. και 123 π.Χ. στη Ρώμη, ποιον μήνα θα γιόρταζε τότε τα γενέθλιά του;
- δ. Ποιο μήνα θα έπεφτε η «Πρωτοχρονιά», εάν ζούσαμε στη Ρώμη τα έτη 717 π.Χ., 149 π.Χ. και 160 π.Χ.;

ΑΣΚΗΣΗ 3

Παρακάτω δίδεται ο μήνας Δεκέμβριος του έτους 2018 (Διατίθεται στην ιστοσελίδα <http://2steps.gr/index.asp?xkey=1695>).

| ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ | | | | | | |
|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| ΔΕΥ | ΤΡΙ | ΤΕΤ | ΠΕΜ | ΠΑΡ | ΣΑΒ | ΚΥΡ |
| | | | | | 1 | 2 |
| 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |
| 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| 31 | | | | | | |

Επιπλέον, δίδονται οι μήνες και οι ονομασίες των ημερών του ημερολογίου misseri.

Οι μήνες

| Ισλανδικοί μήνες | Εκκινάει | Γρηγοριανό ημερολόγιο |
|------------------|-----------|-----------------------|
| Harpa | Πέμπτη | 19–25 Απριλίου |
| Skerpla | Σάββατο | 19–25 Μαΐου |
| Sólmánuður | Δευτέρα | 18–24 Ιουνίου |
| Heyannir | Κυριακή | 23–30 Ιουλίου |
| Tvímánuður | Τρίτη | 22–29 Αυγούστου |
| Haustmánuður | Πέμπτη | 21–28 Σεπτεμβρίου |
| Gormánuður | Σάββατο | 21–28 Οκτωβρίου |
| Ýlir | Δευτέρα | 20–27 Νοεμβρίου |
| Mörsugur | Τετάρτη | 20–27 Δεκεμβρίου |
| Þorri | Παρασκευή | 19–26 Ιανουαρίου |
| Góa | Κυριακή | 18–25 Φεβρουαρίου |
| Eiðmánuður | Τρίτη | 20–26 Μαρτίου |

Οι ημέρες

| |
|---|
| Sunnudagr, Κυριακή, η ημέρα του ηλίου. |
| Mánadagr, Δευτέρα, η ημέρα της σελήνης. |
| Týrsdagr, Τρίτη από το θεό Τυρ, το θεό του πολέμου. |
| Óðinsdagr, Τετάρτη από το θεό Όντιν, τον πανούργο θεό. |
| Þorsdagr, Πέμπτη από το θεό Θωρ, το θεό του κερανού. |
| Friðadagr, Παρασκευή από τη θεά Φρέγια/Φρίγκα, τη θεά της/του αγάπης/γάμου. |
| Laugardagr, Σάββατο, η ημέρα του λουτρού. |

- Ποιοι μήνες του ημερολογίου misseri λάμβαναν τόπο το μήνα Δεκέμβριο;
- Ποιον ισλανδικό μήνα θα γιορτάζαμε τα Χριστούγεννα εάν ζούσαμε στην Ισλανδία την εποχή όπου ίσχυε το ημερολόγιο misseri;
- Η ημέρα της εορτής της μνήμης του Αγίου Σπυρίδωνος είναι η 12^η Δεκεμβρίου. Ποια ισλανδική ημέρα αντιπροσωπεύει την ημερομηνία αυτή;
- Ποιες ισλανδικές ημέρες αντιπροσωπεύουν τις εξής ημέρες: *Πρώτη ημέρα του μήνα Δεκέμβρη, Δέκατη τέταρτη ημέρα του μήνα Δεκέμβρη, Παραμονή Χριστουγέννων, Χριστούγεννα και Παραμονή Πρωτοχρονιάς;*

ΑΣΚΗΣΗ 4

Παρακάτω δίδεται ο μήνας Σεπτέμβριος του έτους 2017 (Διατίθεται στην ιστοσελίδα <http://2steps.gr/index.asp?xkey=1675>).

| ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ | | | | | | |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| ΔΕΥ | ΤΡΙ | ΤΕΤ | ΠΕΜ | ΠΑΡ | ΣΑΒ | ΚΥΡ |
| | | | | 1 | 2 | 3 |
| 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | |

Επιπλέον, δίδονται οι μήνες του Αττικού ημερολογίου και ο τρόπος που ονομάζονταν οι ημέρες κάθε μήνα.

Οι μήνες

| Μήνας του έτους | Ονομασία μηνός στην Αθήνα | Πλήθος ημερών | Χρονικό Διάστημα(περίπου) με σημερινούς όρους |
|------------------|---|---------------|---|
| 1 ^{ος} | Εκατομβαιών | 30 | 16 Ιουλίου- 15 Αυγούστου |
| 2 ^{ος} | Μεταγειτιών | 29 | 16 Αυγούστου-15 Σεπτεμβρίου |
| 3 ^{ος} | Βοηδρομιών | 30 | 16 Σεπτεμβρίου-15 Οκτωβρίου |
| 4 ^{ος} | Πυανεψιών | 29 | 16 Οκτωβρίου-15 Νοεμβρίου |
| 5 ^{ος} | Μαιμακτηριών | 30 | 16 Νοεμβρίου-15 Δεκεμβρίου |
| 6 ^{ος} | Ποσειδαιών | 29 | 16 Δεκεμβρίου-15 Ιανουαρίου |
| 6 α | Εμβόλιμος στο 3 ^ο , 5 ^ο , 8 ^ο έτος | 30 | |
| 7 ^{ος} | Γαμηλιών | 30 | 16 Ιανουαρίου-15 Φεβρουαρίου |
| 8 ^{ος} | Ανθεστηριών | 29 | 16 Φεβρουαρίου- 15 Μαρτίου |
| 9 ^{ος} | Ελαφηβολιών | 30 | 16 Μαρτίου-15 Απριλίου |
| 10 ^{ος} | Μουνυχιών | 29 | 16 Απριλίου-15 Μαΐου |
| 11 ^{ος} | Θαργηλιών | 30 | 16 Μαΐου-15 Ιουνίου |
| 12 ^{ος} | Σκироφοριών | 29 | 16 Ιουνίου-15 Ιουλίου |

Οι ημέρες

| | | |
|---------------------|----------------------------|------------------------------------|
| 1 νουμηνία | 11 ένδεκάτη | 21 δεκάτη φθίνοντος, δεκάτη ύστερα |
| 2 δευτέρα Ισταμένου | 12 δωδεκάτη | 22 ενάτη φθίνοντος |
| 3 τρίτη Ισταμένου | 13 τρίτη επί δέκα | 23 όγδοη φθίνοντος |
| 4 τετράς Ισταμένου | 14 τετράς επί δέκα | 24 έβδομη φθίνοντος |
| 5 πέμπτη Ισταμένου | 15 πέμπτη επί δέκα | 25 έκτη φθίνοντος |
| 6 έκτη Ισταμένου | 16 έκτη επί δέκα | 26 πέμπτη φθίνοντος |
| 7 έβδομη Ισταμένου | 17 έβδομη επί δέκα | 27 τετράς φθίνοντος |
| 8 όγδοη Ισταμένου | 18 όγδοη επί δέκα | 28 τρίτη φθίνοντος |
| 9 ενάτη Ισταμένου | 19 ενάτη επί δέκα | 29-month full δευτέρα φθίνοντος |
| 10 δεκάτη Ισταμένου | 20 είκοστή, δεκάτη προτέρα | 29-month hollow ένη και νέα |
| | | 30 ένη και νέα |

- α. Ποιοι δύο μήνες του Αττικού ημερολογίου λάμβαναν τόπο το μήνα Σεπτέμβριο;
- β. Ο μήνας Σεπτέμβριος, επειδή έχει 30 ημέρες, θα θεωρούνταν από τους Αρχαίους Έλληνες ως τέλειος μήνας. Πώς θα ονόμαζαν οι Αρχαίοι Έλληνες τις ημέρες 29^η και 30^η Σεπτεμβρίου;
- γ. Η Σοφία γιορτάζει στις 17 Σεπτεμβρίου. Να ονομάσετε την ημέρα αυτή σύμφωνα με τις ημέρες και τους μήνες του Αττικού ημερολογίου.
- δ. Ο Σεπτέμβριος είναι ο 9^{ος} μήνας του έτους μας. Όμως, οι μήνες στους οποίους αντιστοιχεί στο Αττικό ημερολόγιο, κατέχουν διαφορετική αριθμητική θέση από την 9^η. Πού πιστεύετε ότι οφείλεται η διαφορά αυτή;

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία υιοθετήθηκε η αντίληψη ότι το μάθημα των Μαθηματικών συμβαδίζει και συνυπάρχει με την κουλτούρα που φέρουν οι διάφοροι πολιτισμοί. Αποσαφηνίστηκε μάλιστα ο όρος Εθνομαθηματικά, ο οποίος περιγράφει τη σύνδεση πολιτισμού και αντίληψης των Μαθηματικών, ενώ παράλληλα αναφέρθηκαν και ορισμένες εθνομαθηματικές προσεγγίσεις που δύνανται να ενταχθούν στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Επιπροσθέτως, στην εργασία αυτή έγινε προσπάθεια να αναδειχθεί ως εθνομαθηματική προσέγγιση η χρήση των ημερολογίων και ειδικότερα τα αρχαία ημερολόγια τριών διαφορετικών πολιτισμών: των Αρχαίων Ελλήνων, των Ρωμαίων και των Βίκινγκς, κατοίκων της Ισλανδίας. Τα ημερολόγια αυτά, λοιπόν, τα οποία ήταν το Αττικό ημερολόγιο, τα

ημερολόγια των Ρωμύλου και Νουμά και το ημερολόγιο *misseri* επεξηγήθηκαν εκτενώς, ούτως ώστε να υπάρξει μία γενική εικόνα σχετικά με τη διαφορετικότητά τους, η οποία απέρρευε από τη διαφορετική κουλτούρα των πολιτισμών αλλά και από τις διαφορετικές συνθήκες διαβίωσής τους.

Τέλος, επιδιώχθηκε η δημιουργία τεσσάρων ασκήσεων, στις οποίες ενσωματώθηκαν οι μήνες και οι ημέρες των παραπάνω ημερολογίων και αφορούσαν τόσο τη μεταξύ τους σύγκριση όσο και τη σύγκρισή τους με το Γρηγοριανό ημερολόγιο. Οι ασκήσεις αυτές ενδείκνυνται για μαθητές της τελευταίας τάξης του Δημοτικού και στοχεύουν στην εξοικείωση των μαθητών με τους διαφορετικούς τρόπους καταγραφής του χρόνου. Επιπρόσθετα, οι ασκήσεις αυτές επιδιώκουν, μέσω των σχημάτων των μηνών και των ημερών, να καταδείξουν τη διαφορετικότητα που παρουσίαζαν τα ημερολόγια ανά πολιτισμό (λόγου χάρι το Αττικό ημερολόγιο και το ημερολόγιο *misseri*), αλλά και τη διαφορετικότητα που εμφάνιζαν ημερολόγια του ίδιου πολιτισμού σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, (λόγου χάρι το ημερολόγιο του Ρωμύλου και το ημερολόγιο του Νουμά, τα οποία χρησιμοποιούνταν στην Αρχαία Ρώμη σε διαφορετικές περιόδους) έως ότου αντικατασταθούν τελικά με το Γρηγοριανό ημερολόγιο.

Βεβαίως, τα παραπάνω ημερολόγια αποτελούν απλώς ένα μέρος από το μεγάλο αριθμό των αρχαίων ημερολογίων, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως παραδείγματα Εθνομαθηματικών. Ως εκ τούτου, προτείνεται να γίνει εκτενέστερη μελέτη αυτών για τους τρόπους αξιοποίησής τους στο μάθημα των Μαθηματικών. Επιπρόσθετα, κρίνεται αναγκαία η κατασκευή πολυπλοκότερων ασκήσεων πάνω στα αρχαία ημερολόγια, οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε τάξεις όχι μόνο του Γυμνασίου αλλά και του Λυκείου. Προτείνεται επίσης να μελετηθούν περαιτέρω εθνομαθηματικές προσεγγίσεις οι οποίες θα συγκρίνουν την ελληνική παράδοση με άλλες παραδόσεις, ούτως ώστε να μυήσουν τους μαθητές στα ήθη και έθιμα αλλά και στην κουλτούρα γενικότερα των διαφορετικών πολιτισμών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Achor, E., Imoko, B. & Uloko, E. (2009). Effect of ethnomathematics teaching approach on senior secondary students' achievement and retention in locus. *Educational Research and Review*, 4(8), 385-390.
- Bjarnadóttir, K. (2010). Ethnomathematics at the Margin of Europe – A Pagan Calendar. *Journal of Mathematics and Culture*, 5(1), 21-42.
- Borba, M. (1990). Ethnomathematics and Education. *For the learning of mathematics*, 10(1), 39-43.
- Clarke, A. (1842). *The New Testament of our Lord and Saviour Jesus Christ: the text carefully printed from the most correct copies of the present authorised version, including the marginal readings and parallel texts: with a commentary and critical*

notes designed as a help to a better understanding of the sacred writings (New ed., Improved). Philadelphia: Thomas, Cowperthwait & Co.

- Conti, F. (2003). *A Profile of Ancient Rome* (Trans. J. Paul Getty Trust). U.S.A: Getty Publications.
- D' Ambrosio, U. (1987). Socio-Cultural Foundations of Mathematics and Science education. In U. D' Ambrosio (Ed.), *Etnomatematica: Raizes Socio-Culturais da Arte ou Tecnica de Explicar e Conhecer* (pp. 80-98). Sao Paulo: Campinas.
- D' Ambrosio, U. (2001). *Ethnomathematics. Link between Tradition and Modernity*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Fotheringham, J.K. (1929). *The Calendar*. London: His Majesty's Stationery Office.
- Hauptmann, K. (2014, February 3). *The Old Icelandic Almanac (KH)*. Retrieved January 09, 2016, from <http://icelandreview.com/stuff/views/2014/01/30/old-icelandic-almanac-kh?language=en>
- Ismael, A. & Mosimege, M. (2004, July). *Ethnomathematical studies on indigenous games: examples from Southern Africa*. Paper presented at the 10th International Congress of Mathematics Education, Copenhagen, Denmark.
- Janson, S. (2011). The Icelandic calendar. In V. Óskarsson (Ed.), *Scripta islandica. Isländska sällskapetets årsbok* (pp. 51-104). Uppsala: Reklam & Katalogtryck AB.
- Key, T.H. (1859). *Calendarium*. In W. Smith (Ed.), *A Dictionary of Greek and Roman Antiquities* (2nd ed., pp. 222-233). Boston: Little, Brown, and Co.
- Magini, L. (2015). Stars, Myths and Rituals in Etruscan Rome. (Trans. A. Victor). In D. Vakoch (Series Ed.), *Space and Society*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Meisner, D. (2009). The Evolution of the Roman Calendar. *Past Imperfect*, 15, 290-321.
- Persky, R. (2009). *Kairos: a cultural history of time in the Greek polis* (Unpublished doctoral dissertation). University of Michigan, Michigan.
- Planeaux, C. (2015, November 6). *The Athenian Calendar*. Retrieved July 22, 2016, from <http://www.ancient.eu/article/833/>
- Richards, E.G. (2012). Calendars. In S.E. Urban & P.K. Seidelmann (Eds.), *Explanatory Supplement to the Astronomical Almanac* (3rd ed., pp. 585-624). California: University Science Books.
- Samuel, A. (1972). *Greek and Roman Chronology: Calendars and Years in Classical Antiquity: Vol. I,7. Handbuch der Altertumswissenschaft. Einleitende und Hilfsdisziplinen*. München: C. H. Beck.
- Schaefer, B. (1992). The Length of the Lunar Month. *Journal for the History of Astronomy (JHA)*, 23(17), 32-42.
- Shirley, L. (2001). Ethnomathematics as a Fundamental of Instructional Methodology. *ZDM*, 33(3), 85-87.
- Weaver, P. (2014). The origins of the Coordinated Universal Time (UTC) calendar. *PM World Journal*, 3(7), 1-10.

- Ασωνίτης, Γ.Χ. (2015). Εθνομαθηματικά και Ημερολόγια. Το παλιό ισλανδικό ημερολόγιο MISSERI ως ένα παράδειγμα Εθνομαθηματικών. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 83-84, 59-69.
- Γεραρής, Η. (2011). Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής. *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 24- 32.
- Θεοδώρου, Ε. & Λεμονίδης, Χ. (2005, Απρίλιος). *Εθνομαθηματικά και Γεωμετρία: μια νέα διαθεματική πρόταση για τη διδασκαλία της Γεωμετρίας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού*. Εργασία που παρουσιάστηκε στην 4η Διεθνή Δημερίδα Διδακτικής Μαθηματικών, Κρήτη, Ελλάδα.
- Καραγκιοζίδης, Π. (χ.η.). *Ημερολόγια και Ημερολογιακή Μεταρρύθμιση* [Αρχείο PDF]. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 24, 2015, από <http://www.polkarag.gr/FILES/index.htm>
- Λιβαθινός, Α. (χ.η.). *Το Ημερολόγιο των Αρχαίων Ελλήνων και η μέθοδος χρονολόγησης διά των Ολυμπιάδων* [Αρχείο PDF]. Ανακτήθηκε Ιούλιος 03, 2016, από <http://users.sch.gr/alivathinos/HMEROLOGIO%20ARXAIION%20ELLHNON.pdf>
- Μερσινιάς, Σ. (2014). *Οι Μήνες στην Αρχαία Ελλάδα* [Αρχείο Word]. Ανακτήθηκε Αύγουστος 14, 2016, από τα Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1085>
- Μηλιώνης, Χ. & Σταθοπούλου, Χ. (2005). Εθνομαθηματικά και Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο Δ. Χασάπης (Επιμ.), *4ο Διήμερο Διαλόγου για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών. Κοινωνικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις της Μαθηματικής Εκπαίδευσης* (σ. 87-101). Θεσσαλονίκη.
- Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. (2009, Ιούνιος). *Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 12ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας», Πάτρα, Ελλάδα.
- Ξενοφώντος, Κ. (2014). Γλώσσα, κουλτούρα, και μετανάστες μαθητές στο μάθημα των μαθηματικών. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σ. 219-242). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Παπαναστασίου, Ε. (2015). *Ενότητα 2: Διδακτικοί στόχοι* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Π.Μ.Σ.: «Διδακτική των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών», Εαρινό Εξάμηνο 2015. Λευκωσία.

**Διαδικασίες και κριτήρια επιλογής διευθυντών και διευθυντριών σχολικών μονάδων
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Procedures and criteria in selection of secondary school principals

Λαμπρινή Φρόση, Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Ψυχολόγος, Διδάκτωρ Ψυχολογίας, lfrosi@psy.auth.gr

Lamprini Frosi, Secondary school teacher UE02, Psychologist, Phd in Psychology, lfrosi@psy.auth.gr

Abstract: The way of selecting school principals is crucial, as the profile of the teachers leading the schools depends on this. This paper deals with the procedures and selection criteria for secondary school leaders in the years 2002, 2007, 2011 and 2015. Specifically, through the examination of the relevant legislation, it attempts to compare the processes, to identify their similarities and differences and to highlight the predominant selection criteria each time. The study shows that there is not a stable selection frame to education, since the current political leadership changes it. The criteria which decisively weighed in each process were different. In three of the four examined selection procedures the criteria according to the relevant laws were not applied all, and, finally, the subjectivity concerning the evaluation of candidates' personality and general assembly was present in all selection procedures.

Keywords: school principals, evaluation, selection procedures

Περίληψη: Ο τρόπος επιλογής των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς από αυτόν εξαρτάται το προφίλ των εκπαιδευτικών που ηγούνται των σχολικών μονάδων. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις διαδικασίες και τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τα έτη 2002, 2007, 2011 και 2015. Ειδικότερα, μέσα από την εξέταση των σχετικών νομοθετικών διατάξεων, επιχειρεί να συγκρίνει τις διαδικασίες, να εντοπίσει τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές και να αναδείξει τα βαρύνοντα κάθε φορά κριτήρια επιλογής. Τα ευρήματα δείχνουν πως δεν υπάρχει ένα σταθερό πλαίσιο επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση, αφού η εκάστοτε πολιτική ηγεσία το αλλάζει, ενώ τα κριτήρια που βαραίνουν αποφασιστικά στην κάθε διαδικασία είναι διαφορετικά. Στις τρεις από τις τέσσερις διαδικασίες επιλογής που εξετάστηκαν δεν εφαρμόστηκαν όλα τα κριτήρια που προέβλεπαν οι σχετικοί νόμοι. Αντίθετα, σε όλες τις διαδικασίες επιλογής το υποκειμενικό στοιχείο που

αφορά στην αποτίμηση της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης των υποψηφίων ήταν παρόν.

Λέξεις κλειδιά: διευθυντές σχολικών μονάδων, αξιολόγηση, διαδικασίες επιλογής.

Εισαγωγή

Οι νέες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες έχουν θέσει το αίτημα για τη δημιουργία ενός σύγχρονου, ποιοτικού και αποτελεσματικού σχολείου, κάτι που με τη σειρά του προβάλλει την αναγκαιότητα αναβάθμισης του διευθυντικού ρόλου της σχολικής μονάδας. Τα διευθυντικά στελέχη των σύγχρονων ελληνικών σχολείων καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός έργου που δεν εξαντλείται στη διεκπεραίωση διοικητικών εντολών. Αντιθέτως, οφείλουν να λειτουργούν πέρα από γραφειοκρατικού τύπου αντιλήψεις, με σκοπό την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000, στο Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Η σωστή/αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελεί παράγοντα πρωταρχικής σημασίας για την ομαλή λειτουργία της, τόσο γιατί στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα παρουσιάζεται πλήθος προβλημάτων παιδαγωγικής και διοικητικής φύσης, τα οποία χρήζουν αποτελεσματικής διαχείρισης, όσο και γιατί η ευημερία και η ανάπτυξη κάθε σχολικής μονάδας αποτελεί ζητούμενο. Η επίτευξη των παραπάνω συναρτάται σε μεγάλο βαθμό με την ποιότητα των ηγετικών στελεχών των σχολικών μονάδων. Ο Fullan (2007) υποστηρίζει πως ο διευθυντής αποτελεί το κύριο και βασικό πρόσωπο των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων που γίνονται στο σχολείο, το εργαλείο που επηρεάζει και μεταμορφώνει τη σχολική μονάδα, πεποίθηση την οποία μοιράζονται και οι Camburn, Rowan & Taylor (2003). Ο διευθυντής ή η διευθύντρια είναι που οφείλει να συντονίζει όλες τις δυνάμεις της σχολικής κοινότητας, να συνδέει τη σχολική μονάδα με την ευρύτερη τοπική κοινωνία, να εξασφαλίζει τις κατάλληλες συνθήκες και να διαμορφώνει το κατάλληλο κλίμα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποδίδουν ικανοποιητικά στο έργο τους και παράλληλα να προωθείται αποτελεσματικά η διαδικασία της μάθησης (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013).

Οι παραπάνω πεποιθήσεις διαμορφώνουν ισχυρές προσδοκίες και απαιτήσεις για την σχολική ηγεσία, συνεπώς, η επιλογή των πλέον ικανών ανθρώπων και η αξιοποίησή τους στις θέσεις ευθύνης αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της επιτυχίας. Η ανάδειξη των ικανότερων δεν μπορεί παρά να επιτευχθεί μέσα από αντικειμενικές και αξιοκρατικές διαδικασίες επιλογής (Σαΐτης, 2000). Τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών για τις θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων θα πρέπει να απορρέουν από τα χαρακτηριστικά και τις απαιτήσεις της ίδιας της θέσης σε συνδυασμό με τις ανάγκες των σχολείων και τους στόχους, που οι διευθυντές/ντριες καλούνται να πετύχουν (Μακάλμπαση & Φωκάς, 2014). Ο τρόπος επιλογής είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς από αυτόν εξαρτάται το προφίλ των εκπαιδευτικών που ηγούνται των σχολικών μονάδων και που πρέπει να εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις για ένα σχολείο δημοκρατικό, αποτελεσματικό και ανοιχτό στην κοινωνία (Γαλάνης, 2015). Η

μελέτη, συνεπώς, του τρόπου επιλογής παρουσιάζει ενδιαφέρον, γιατί αποτυπώνει τόσο τις πολιτικές προθέσεις, όσο και τις εκπαιδευτικές στοχεύσεις της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας, οι οποίες προωθούνται μέσω της διοίκησης των σχολείων.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στις τέσσερις τελευταίες διαδικασίες επιλογής διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιθυμώντας να εντοπίσει τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές, και να αναδείξει τις παραμέτρους εκείνες, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν τα επιθυμητά κάθε φορά χαρακτηριστικά των ανθρώπων που ασκούν τη διοίκηση στα σχολεία. Η πρώτη ενότητα αφορά σε μια σύντομη περιγραφή της πραγματικότητας σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών πριν και μετά το 1980. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται και σχολιάζεται το πλαίσιο επιλογής των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων (νόμοι, κριτήρια επιλογής, αποτίμηση κριτηρίων, διαδικασίες) στις κρίσεις των ετών 2002, 2007, 2011 και 2015. Στην τρίτη ενότητα επιχειρείται σύγκριση μεταξύ των διαδικασιών επιλογής. Ακολουθεί η παράθεση των συμπερασμάτων της μελέτης.

1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης

1.1 Πριν το 1980

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '70, η επιθεώρηση συνιστούσε τον τρόπο αξιολόγησης και εποπτείας των εκπαιδευτικών και του έργου τους και αποτελούσε τον κυρίαρχο φορέα εξουσίας που μετέφερε τη θέληση της κεντρικής πολιτικής εξουσίας στη βάση, ασκώντας παράλληλα άμεση εποπτεία στο έργο της (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Οι Επιθεωρητές ως διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών, είχαν εκτεταμένες αρμοδιότητες που αφορούσαν όχι μόνο στο εκπαιδευτικό έργο των τελευταίων, αλλά και στην εν γένει επαγγελματική και κοινωνική τους συμπεριφορά. Στόχος της εποπτείας ήταν κυρίως η εξακρίβωση της συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις κεντρικές οδηγίες και εντολές, οι οποίες αφορούσαν και στη διδακτική μεθοδολογία (Αθανασίου, 1998). Κυρίαρχο στοιχείο της επιθεώρησης ήταν ο έλεγχος, ο οποίος, πέραν της διδακτικής πρακτικής, επεκτεινόταν και στο πεδίο των ιδεολογικών και πολιτικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Λειτουργούσε, δηλαδή, ως μηχανισμός συμμόρφωσης στο ισχύον καθεστώς, για το οποίο η διατήρηση και προάσπιση της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας αποτελούσε τον απώτερο σκοπό της Εκπαίδευσης. Η αυταρχική μορφή του ελέγχου και ο φόβος των κυρώσεων υποβάθμισε σημαντικά την καθοδηγητική διάσταση του έργου του Επιθεωρητή (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Το σύστημα της εποπτείας και επιθεώρησης, σύμφωνα με την Ζαμπέτα (1994, στο Νίκα, 2008) εξυπνέτησε και τον σκοπό της προώθησης της επαγγελματικής εξέλιξης και στελέχωσης της Εκπαίδευσης. Η διαδικασία επιλογής υπήρξε πάντοτε στο στόχαστρο της κριτικής από τους εκπαιδευτικούς, λόγω της έλλειψης αντικειμενικών κριτηρίων για την εφαρμογή της. Το γεγονός αυτό ενίσχυσε σταδιακά την αντίδραση των συνδικαλιστικών

κυρίως φορέων, καθώς και τα αιτήματα για δημοκρατικότερη και πιο αξιοκρατική στελέχωση της Εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα συνετέλεσε στη διαμόρφωση του νέου πλαισίου λειτουργίας της εκπαίδευσης από τις αρχές της δεκαετίας του '80 και εξής.

1.2 Μετά το 1980

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80, όταν στην εξουσία ήρθε το ΠΑΣΟΚ, σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, ο νόμος 1304/1982 με τον οποίο ολοκληρώνεται η πρώτη φάση μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων της νέας κυβέρνησης, εισάγει για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου με έργο του την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη συμμετοχή του στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αυτό γίνεται σε μια προσπάθεια εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και άρσης των αδιεξόδων που είχε προκαλέσει ο θεσμός του Επιθεωρητή. Η κυβέρνηση, προβαίνοντας στη διάκριση των διοικητικών και καθοδηγητικών αρμοδιοτήτων σε περιφερειακό επίπεδο, ορίζει αντίστοιχα δύο αρμόδια στελέχη: τον διοικητικό Προϊστάμενο και τον Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος θα «επιλέγεται με αυστηρά ποιοτικά κριτήρια κατάρτισης, ικανοτήτων, εμπειρίας και προσωπικότητας» (άρ. 1, παρ. 4), για να αποτελέσει «φωτισμένο οδηγό και συμπαραστάτη του έργου του εκπαιδευτικού» (άρ. 1, παρ.3). Οι εκπαιδευτικοί αντέδρασαν στο θέμα της συμμετοχής των Σχολικών Συμβούλων στη διαδικασία της αξιολόγησής τους.

Ο Νόμος-πλαίσιο 1566/1985 στον οποίο κατά κύριο λόγο βασίζεται μέχρι σήμερα η λειτουργία της εκπαίδευσης, αποτέλεσε ένα εξόχως μεταρρυθμιστικό εργαλείο το οποίο ολοκλήρωσε τη μεταρρύθμιση της περιόδου 1981-1985 και σήμανε την έναρξη μιας νέας εποχής για την εκπαίδευση.

Κατά τις δεκαετίες που ακολούθησαν, οι κυβερνήσεις του ΠΑΣΟΚ και της Νέας Δημοκρατίας που εναλλάσσονταν στην εξουσία, με μια σειρά νομοθετημάτων επιχείρησαν να ολοκληρώσουν το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Η αντίδραση των εκπαιδευτικών ήταν έντονη και είχε ως αποτέλεσμα αυτή να μην εφαρμοστεί ποτέ (Παμουκτσόγλου, 2003). Η πρόθεση για αναπροσανατολισμό της φιλοσοφίας και της πρακτικής που αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με τη μετατόπιση της έμφασης από την ελεγκτική στη συμβουλευτική και καθοδηγητική λειτουργία της, και η πολιτική που ακολουθήθηκε είχαν ως αποτέλεσμα την ακύρωσή της ουσιαστικά μέχρι και σήμερα (Νίκα, 2008).

Στα τελευταία τριάντα πέντε χρόνια κατά τα οποία δεν εφαρμόστηκε κανενός είδους αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, παρόλο που προβλέπονταν, έλαβαν χώρα μια σειρά από διαδικασίες επιλογής στελεχών. Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων δεν αποτελεί ακραιφνή αξιολόγηση ούτε των εκπαιδευτικών ούτε του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο, πέρα από επιλεκτικό έχει και αξιολογικό χαρακτήρα.

2. Διαδικασία επιλογής διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα

2.1 Στόχοι

Η παρούσα εργασία αφορά στις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για την επιλογή των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά τα έτη 2002, 2007, 2011 και 2015, έτσι όπως αυτές προβλέπονταν από το εκάστοτε νομοθετικό πλαίσιο. Βασικό στόχο της αποτελεί το να εντοπιστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές των νόμων με βάση τους οποίους έγιναν οι κρίσεις κατά τα προαναφερόμενα έτη, καθώς και τα χαρακτηριστικά των διευθυντών/ντριών στα οποία δίνονταν έμφαση κάθε φορά. Επίσης, στόχο της μελέτης αποτελεί η ανάδειξη των υψηλής βαρύτητας κριτηρίων επιλογής στην κάθε διαδικασία.

2.2 Διαδικασία επιλογής 2002

Το έτος 2002 η επιλογή των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων έγινε με βάση το **Προεδρικό Διάταγμα 25 (Φ.Ε.Κ. 20 τ. Α/7-2-2002)**. Ειδικότερα, στο άρθρο 4 περιλαμβάνονται τα γενικά κριτήρια επιλογής, τα οποία διακρίνονται: (α) σε αυτά που **μοριοδοτούνται**, (β) σε αυτά που **συνάγονται** από τις **αξιολογικές εκθέσεις** των υποψηφίων και αναφέρονται στην επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότησή τους, στην υπηρεσιακή κατάσταση, τη διδακτική και τη διοικητική εμπειρία, και (γ) σε **κριτήρια που συνεκτιμώνται** από το οικείο Συμβούλιο Επιλογής και **συνάγονται** από τα **στοιχεία του φακέλου των υποψηφίων που δεν έχουν μοριοδοτηθεί**, καθώς και από τη συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής. Αυτά, αναφέρονται στο συγγραφικό έργο και τη συμμετοχή στη συγγραφή διδακτικών βιβλίων, στην κοινωνική προσφορά των υποψηφίων, σε σπουδές που δεν μοριοδοτήθηκαν και σε κάθε άλλη δραστηριότητα που, κατά την κρίση του Συμβουλίου, αποδεικνύει την επιστημονική, παιδαγωγική, διοικητική, υπηρεσιακή και επαγγελματική τους ικανότητα.

Πίνακας 1. Κριτήρια επιλογής διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Β/βάθμιας Εκπαίδευσης και αποτίμηση κριτηρίων έτους 2002

| Κριτήρια | Αποτίμηση κριτηρίων | Σε σύνολο 50 αξιολογ. μονάδων |
|---|---|-------------------------------|
| Επιστημονική και Παιδαγωγική Κατάρτιση και εμπειρία | Χωρίς όριο μονάδων, αλλά με περιορισμούς στη μοριοδότηση τίτλων | 19% |
| Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία | Μέχρι 11,5 μονάδες | 23% |
| Άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου | Μέχρι 5 μονάδες | 10% |



| Κριτήρια | Αποτίμηση κριτηρίων | Σε σύνολο 50 αξιολογ. μονάδων |
|---|---|---|
| Αξιολογικές εκθέσεις | Μέχρι 50 μονάδες | Δεν ίσχυσε, λόγω μη εφαρμογής της αξιολόγησης |
| Γενική συγκρότηση υποψηφίων και Συνεκτιμώμενα κριτήρια από το ΠΥΣΔΕ, με βάση τον φάκελο κάθε υποψηφίου/ας | Μέχρι 24 μονάδες (μέχρι 4 μονάδες για τις δημοσιεύσεις) | 48% |
| Σύνολο | | 100% |

Στο Π.Δ. 25/2002, όπως φαίνεται στον πίνακα 1, τη μέγιστη βαρύτητα προβλέπονταν να έχει το κριτήριο των αξιολογικών εκθέσεων των εκπαιδευτικών (50 στις 100 αξιολογικές μονάδες), αυτό, ωστόσο, δεν μπορούσε να υλοποιηθεί, εφόσον η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν κενό γράμμα. Από τα υπόλοιπα κριτήρια τη μέγιστη βαρύτητα είχε η συνέντευξη (24 από τις περίπου 50 εναπομείνουσες μονάδες), η οποία, πέρα από την αποτίμηση του συγγραφικού έργου (4 από τις 24 μονάδες) που σε κάποιο βαθμό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αντικειμενική και ελέγξιμη, ήταν εντελώς ελεύθερη στο περιεχόμενο των ερωτήσεων και δημιουργούσε προϋποθέσεις για απολύτως υποκειμενική κρίση και εύνοιες υπέρ συγκεκριμένων υποψηφίων.

Το αμέσως επόμενο σε βαρύτητα κριτήριο ήταν αυτό της επιστημονικής-παιδαγωγικής κατάρτισης των υποψηφίων. Εδώ, θα πρέπει να σημειωθεί πως σπανίως κάποιοι/ες υποψήφιοι/ες μπορούσαν να πληρούν όλα τα επιμέρους στοιχεία του κριτηρίου αυτού και να εξασφαλίζουν το μέγιστο των αξιολογικών μονάδων, γεγονός που στην πράξη μειώνει τη βαρύτητά του, αυξάνοντας παράλληλα τη βαρύτητα των υπολοίπων κριτηρίων.

Η υπηρεσιακή κατάσταση των υποψηφίων, τουλάχιστον οκταετής εκπαιδευτική υπηρεσία, και η μοριοδότηση των επιπλέον ετών έδινε προβάδισμα στους υποψηφίους που υπηρετούσαν στην εκπαίδευση για τουλάχιστον 24 έτη ή σε νεότερους εκπαιδευτικούς οι οποίοι παράλληλα είχαν ασκήσει αυτοδύναμο διδακτικό έργο σε επιμορφωτικά κέντρα ή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ. Σε κάθε περίπτωση η «αρχαιότητα» του εκπαιδευτικού είχε αυξημένη βαρύτητα. Σχετικά μικρή βαρύτητα είχε η διοικητική εμπειρία έναντι αυτής των άλλων κριτηρίων και θα είχε ελάχιστη, αν τελικά λαμβανόταν υπόψη και το κριτήριο των αξιολογικών εκθέσεων.

Αξίζει να επισημάνουμε πως, από τη στιγμή που δεν κατέστη δυνατό να προσμετρηθεί το κριτήριο των αξιολογικών εκθέσεων, που θα αποτελούσε έναν περισσότερο αντικειμενικό δείκτη, δεν έγινε κάποια αναπροσαρμογή στις μονάδες των υπολοίπων κριτηρίων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να βαραινεί περισσότερο το κατ' εξοχήν υποκειμενικό κριτήριο, δηλαδή η συνέντευξη.

Ένα άλλο στοιχείο της διαδικασίας που αξίζει να σημειωθεί είναι πως οι υποψήφιοι/ες διευθυντές/ντριες **ταυτόχρονα με την αίτησή τους υπέβαλαν και τη δήλωση προτίμησης**

σχολικών μονάδων. Το γεγονός αυτό μπορούσε να επηρεάσει τη βαθμολογία των υποψηφίων κατά την συνέντευξη, στην περίπτωση που υπήρχε πρόθεση να ευνοηθεί κάποιος/α εις βάρος κάποιου/ας άλλου/ης, προκειμένου όχι μόνο να αναλάβει θέση διευθυντή/ντριας, αλλά και θέση σε συγκεκριμένο σχολείο. Το ίδιο ίσχυσε και στην διαδικασία του 2007, για την οποία γίνεται λόγος στη συνέχεια.

2.3 Διαδικασία επιλογής 2007

Η επιλογή των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων το 2007 έγινε με βάση τον **Νόμο 3467/2006** (ΦΕΚ 128, τ.Α'). Τα κριτήρια επιλογής διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες (άρθρο 3), οι οποίες περιλαμβάνονται στον πίνακα 2 που ακολουθεί, και αποτιμώνται συνολικά με **εκατό αξιολογικές μονάδες** (άρθρο 8). Ωστόσο, το κριτήριο που αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσω των αξιολογικών εκθέσεων δεν λήφθηκε υπόψη, όπως συνέβη και στις κρίσεις του 2002, καθώς στην εκπαίδευση δεν υπήρχε αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Έτσι, τα κριτήρια επιλογής αποτιμώνται σε συνολικά **56 μονάδες** και όχι σε εκατό, όπως ήταν η αρχική πρόβλεψη.

Χρήζει επισήμανσης η παράγραφος 7 του άρθρου 4, η οποία ορίζει πως οι υποψήφιοι διευθυντές σχολικών μονάδων, Σ.Ε.Κ. και Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. ταυτόχρονα με την αίτηση **καταθέτουν και δήλωση προτίμησης** για τις θέσεις μίας ή περισσότερων περιοχών του ίδιου ΠΥΣΔΕ.

Πίνακας 2. Κριτήρια επιλογής διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Β/βάθμιας Εκπαίδευσης και αποτίμηση κριτηρίων έτους 2007

| Κριτήρια | Αποτίμηση κριτηρίων | Σε σύνολο 56 αξιολογ. μονάδων |
|--|----------------------------|---|
| Επιστημονική και Παιδαγωγική Κατάρτιση και εμπειρία | Μέχρι 14 μονάδες | 25% |
| Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία | Μέχρι 22 μονάδες | 39,29% |
| Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση – Προφορική συνέντευξη ενώπιον του ΠΥΣΔΕ | Μέχρι 20 μονάδες | 35,71% |
| Αξιολογικές εκθέσεις | Μέχρι 44 μονάδες | Δεν ίσχυσε, λόγω μη εφαρμογής της αξιολόγησης |
| Σύνολο | | 100% |

Όπως το Π.Δ. 25/2002, που εξετάστηκε στην προηγούμενη ενότητα, έτσι και ο Νόμος 3467/2006 περιελάμβανε στα κριτήρια επιλογής τις αξιολογικές εκθέσεις, με πολύ μεγάλη μάλιστα βαρύτητα. Το γεγονός αυτό δήλωνε την πρόθεση της τότε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας να εφαρμόσει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του

εκπαιδευτικού. Κάτι τέτοιο βεβαίως δεν έγινε, και αυτό είχε για μια ακόμη φορά ως αποτέλεσμα την αύξηση της βαρύτητας των υπολοίπων κριτηρίων.

Ειδικότερα, εξετάζοντας τα κριτήρια που ορίζει ο εν λόγω νόμος για την επιλογή διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων, καθώς και τη βαρύτητα που αποδίδεται σε καθένα από αυτά, ο παράγοντας που φαίνεται να παίζει τον πιο καθοριστικό ρόλο στη συγκεκριμένη διαδικασία επιλογής είναι η υπηρεσιακή κατάσταση και η διοικητική-διδασκτική εμπειρία του υποψηφίου. Ακολουθεί η προσωπικότητα και η γενική συγκρότησή του, η οποία αποτιμάται από το συμβούλιο επιλογής, ενώπιον του οποίου ο/η υποψήφιος/α δίνει προφορική συνέντευξη. Η συνέντευξη αφορά την ικανότητά του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διδασκτικά, διοικητικά, οργανωτικά, λειτουργικά κ.λπ.), να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους. Αντιθέτως, η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση, η οποία αποτιμάται με 14 κατά το μέγιστο στις 56 μονάδες, δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιλογή. Στη διαπίστωση αυτή κατέληξε και η Λιακοπούλου (2013), η οποία εξέτασε τα δεδομένα από τη διαδικασία επιλογής διευθυντών/ντριών έτους 2007 στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αρκαδίας. Η ίδια, αναφερόμενη στη διαδικασία της συνέντευξης κατά την οποία αποτιμάται το κριτήριο που αφορά στην προσωπικότητα και τη γενική συγκρότηση, υποστηρίζει πως δεν βρέθηκε να επηρεάζεται από κανένα άλλο μετρήσιμο χαρακτηριστικό και θεωρεί πως, έτσι, ενισχύεται η προβληματική για τη μη αντικειμενική και αξιόπιστη μέτρησή του. Επίσης υποστηρίζει πως από τη μελέτη της προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα του θεσμικού πλαισίου επιλογής είναι πολύ χαμηλή και δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του διευθυντικού ρόλου της σχολικής μονάδας.

2.4 Διαδικασία επιλογής 2011

Η επιλογή των διευθυντών/ντριών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 2011 έγινε με βάση τον **Νόμο 3848/2010**. Στο Κεφάλαιο Β', και συγκεκριμένα στην παράγραφο 4 του άρθρου 11, που αφορά τις προϋποθέσεις επιλογής των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων αναφέρονται τα εξής: *«Ως διευθυντές σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με βαθμό Α' και οκταετή, τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδασκτικά καθήκοντα επί πέντε τουλάχιστον έτη, από τα οποία τουλάχιστον τρία σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας»*.

Στο άρθρο 12 ορίζονται τα **κριτήρια επιλογής** των διευθυντών σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ., τα οποία περιέχονται στον πίνακα 3 που ακολουθεί, ενώ το άρθρο 14 περιλαμβάνει την **αποτίμηση των κριτηρίων** αυτών. Να σημειωθεί πως το κριτήριο **«συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο** με βάση τις οικείες **αξιολογικές εκθέσεις**» για μια ακόμη φορά **δεν ελήφθη υπόψη**. Παρά την παρέλευση τεσσάρων ακόμη ετών από την τελευταία διαδικασία επιλογής, δεν είχε υλοποιηθεί κανενός είδους αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, συνεπώς δεν υπήρχαν αξιολογικές εκθέσεις.

Οι υποψήφιοι κατατάσσονται στον οικείο πίνακα με βάση το άθροισμα των αξιολογικών μονάδων που συγκεντρώνουν κατά την αποτίμηση των παραπάνω κριτηρίων. Το σύνολο των αξιολογικών μονάδων ανέρχεται στις 53 (χωρίς το τελευταίο κριτήριο, που δεν λήφθηκε υπόψη).

Πίνακας 3. Κριτήρια επιλογής διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Β/βάθμιας Εκπαίδευσης και αποτίμηση κριτηρίων έτους 2011

| Κριτήρια | Αποτίμηση κριτηρίων | Σε σύνολο 53 αξιολογ. μονάδων |
|--|--|---|
| Επιστημονική - Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση | Μέχρι 24 μονάδες | 45,28% |
| Υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία | Μέχρι 14 μονάδες (μέχρι 8 η διδακτική και μέχρι 6 η διοικητική εμπειρία) | 26,42% |
| Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση – Προφορική συνέντευξη ενώπιον του ΠΥΣΔΕ | Μέχρι 15 μονάδες | 28,30% |
| Αξιολογικές εκθέσεις | Μέχρι 12 μονάδες | Δεν ίσχυσε, λόγω μη εφαρμογής της αξιολόγησης |
| Σύνολο | | 100% |

Στον Νόμο 3848/2010, με βάση τον οποίο έγινε η επιλογή διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων το 2011, γίνεται η πρώτη ανατροπή. Για πρώτη φορά τη μεγαλύτερη βαρύτητα έχει το κριτήριο της Επιστημονικής-Παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης των υποψηφίων (24 στις 53 αξιολογικές μονάδες). Η τότε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας δίνει προβάδισμα στους εκπαιδευτικούς με αυξημένα επιστημονικά προσόντα, οι οποίοι θα μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις του διευθυντικού ρόλου σε ένα σύγχρονο σχολείο. Είναι ενδιαφέρον το ότι στον τίτλο του σχετικού νόμου περιλαμβάνονται όροι, όπως είναι η «αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού» και «κανόνες αξιολόγησης και αξιοκρατίας». Ακολουθεί το κριτήριο της συνέντευξης, της οποίας η βαρύτητα μειώνεται (15 από τις 53 αξιολογικές μονάδες) και για την οποία, επιπλέον, για πρώτη φορά λαμβάνονται μέτρα, ώστε να καταστεί όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη. Συγκεκριμένα:

- 1) Για τη διεξαγωγή της συνέντευξης καταρτίστηκε **τράπεζα θεμάτων-μελετών περίπτωσης** από ομάδα εργασίας, έργο της οποίας ήταν η επιλογή θεμάτων για την κατάρτιση πίνακα θεμάτων και η σφράγιση κάθε θέματος σε ξεχωριστό φάκελο. Τα θέματα είχαν ανακοινωθεί, συνεπώς οι υποψήφιοι είχαν τη δυνατότητα να μελετήσουν την σχετική νομοθεσία, και να προβληματιστούν πάνω σε ζητήματα που πιθανόν θα καλούνταν να αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

- 2) Ο φάκελος κάθε θέματος-μελέτης περίπτωσης περιείχε δύο υποφακέλους, που προορίζονταν ένας για τον υποψήφιο και ένας για το συμβούλιο.
- 3) Οι φάκελοι φυλάσσονταν σε ειδικό χώρο, απ' όπου κάθε ημέρα συνέντευξης παραλαμβάνονταν από τον πρόεδρο του οικείου συμβουλίου επιλογής, κατά τυχαίο τρόπο, ισάριθμοι των υποψηφίων φάκελοι.
- 4) Ήταν αυστηρά καθορισμένες οι παρακάτω **τρεις φάσεις της συνέντευξης**:
 - α. *Επιλογή φακέλου - προετοιμασία του υποψηφίου*: ο/η υποψήφιος/α προσέρχονταν στην αίθουσα συνεδριάσεων του συμβουλίου επιλογής και επέλεγε έναν από τους σφραγισμένους φακέλους. Ο/η γραμματέας άνοιγε τον φάκελο ενώπιον του συμβουλίου και του/της υποψηφίου/ας και παρέδιδε έναν υποφάκελο στον υποψήφιο και έναν στον πρόεδρο του συμβουλίου. Ο/η υποψήφιος/α αποσύρονταν σε ειδικό χώρο, για να προετοιμαστεί επί του θέματος-μελέτης περίπτωσης που του τύχαινε.
 - β. *Εισήγηση μέλους του συμβουλίου επιλογής*: στην αίθουσα συνεδριάσεων του συμβουλίου, ανοιγόταν ο υποφάκελος και κάθε μέλος παρελάμβανε αντίγραφο του θέματος. Το μέλος του συμβουλίου που είχε αναλάβει τη μελέτη του φακέλου του υποψηφίου, παρουσίαζε την εισήγησή του για τον υποψήφιο.
 - γ. *Παρουσίαση του θέματος από τον υποψήφιο-ερωτήσεις μελών του συμβουλίου*: μετά το πέρας του χρόνου που είχε οριστεί από το συμβούλιο επιλογής για την προετοιμασία του θέματος, ο/η υποψήφιος/α προσέρχονταν στην αίθουσα συνεδριάσεων και παρουσίαζε την περίπτωση που μελέτησε. Στη συνέχεια, μέλη του συμβουλίου υπέβαλλαν ερωτήσεις, με σκοπό να μορφώσουν γνώμη για την προσωπικότητα, την ικανότητα και την καταλληλότητα του/της υποψηφίου/ας για την άσκηση των καθηκόντων της θέσης για την οποία κρινόταν. Τόσο ο χρόνος της παρουσίασης, όσο και ο χρόνος των ερωτήσεων ορίζονταν από το συμβούλιο επιλογής και ήταν ο ίδιος για κάθε υποψήφιο/α.
- 5) **Μαγνητοφώνηση συνέντευξης**: Στην αίθουσα συνεδριάσεων του συμβουλίου ήταν εγκατεστημένος ψηφιακός εξοπλισμός μαγνητοφώνησης (μικρόφωνα - καταγραφικά) από την εταιρεία που έχει αναλάβει τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης. Το σύστημα μαγνητοφώνησης ετίθετο σε λειτουργία με την προσέλευση του υποψηφίου στην αίθουσα συνεδριάσεων για την παρουσίαση της περίπτωσης που μελέτησε και την προσφώνηση του ονόματός του από τον/την πρόεδρο. Η λειτουργία του συστήματος διαρκούσε όσο χρόνο βρισκόταν στην αίθουσα ο/η υποψήφιος/α και διακοπτόταν με το πέρας της συνέντευξης και πριν την αποχώρηση του/της υποψηφίου/ας. Το προϊόν μαγνητοφώνησης παραδιδόταν ως ηχητικό αρχείο από την εταιρεία στον πρόεδρο του συμβουλίου επιλογής.

Λίγο μικρότερη βαρύτητα από τη συνέντευξη είχε η διδακτική και διοικητική εμπειρία. Στην πρώτη προσμετρώνταν και ο χρόνος απόσπασης των εκπαιδευτικών για άσκηση διδακτικού έργου στα ΑΕΙ.

Για μια ακόμη φορά προβλεπόταν το κριτήριο των αξιολογικών εκθέσεων, με αρκετά μειωμένη βαρύτητα (μόνο 12 στις 65 αξιολογικές μονάδες), αλλά και πάλι δεν λήφθηκε υπόψη, λόγω της μη εφαρμογής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας που ακολουθήθηκε το 2011 ήταν και το ότι οι υποψήφιοι διευθυντές και οι υποψήφιες διευθύντριες υπέβαλαν τις δηλώσεις τους προτίμησης των σχολικών μονάδων μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολόγησης και αφού είχαν αναρτηθεί οι τελικοί αξιολογικοί πίνακες. Αυτό μείωσε ακόμη περισσότερο το στοιχείο της ευνοιοκρατίας που κυριαρχούσε στις συνεντεύξεις που λάμβαναν χώρα κατά τις προγενέστερες διαδικασίες επιλογής.

2.5 Διαδικασία επιλογής 2015

Το 2015 στην κυβέρνηση έρχεται ο ΣΥΡΙΖΑ που συνεργάζεται με τους ΑΝΕΛ. Με τη διαδικασία του επείγοντος υποβάλλει προς ψήφιση τον **Νόμο του 4327/2015**: «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Με αυτόν καθορίζεται η νέα διαδικασία επιλογής διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων, η οποία ολοκληρώνεται εντός του Ιουνίου 2015, και οι νέοι διευθυντές αναλαμβάνουν καθήκοντα την πρώτη ημέρα του Ιουλίου 2015, έναν μήνα πριν λήξει η θητεία των προηγούμενων διευθυντών/ντριών.

Οι προϋποθέσεις επιλογής αναφέρονται στο Κεφάλαιο Γ' του νόμου 4327/2015, και συγκεκριμένα στην παράγραφο 2 του άρθρου 17 και είναι οι εξής: «*Ως Διευθυντές σχολικών μονάδων και Ε.Κ. επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με δεκαετή (10) τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα για οκτώ (8) τουλάχιστον έτη στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.*»

Η παράγραφος 7 αφορά στον προσδιορισμό της διδακτικής υπηρεσίας. Συγκεκριμένα, «*Όπου στις διατάξεις του παρόντος άρθρου προβλέπεται διδακτική υπηρεσία, λογίζεται: α) η άσκηση διδακτικού έργου σε μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, β) οι άδειες κύησης, λοχείας, ανατροφής τέκνου, γ) η θητεία σχολικού συμβούλου, δ) η θητεία σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), ε) η θητεία σε θέσεις Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής, Υγείας, Πολιτιστικών θεμάτων και σχολικών δραστηριοτήτων, στ) η θητεία των υπευθύνων ΓΡΑΣΕΠ, ΚΕΣΥΠ, ΣΕΠ, ΚΕΠΑΗΝΕΤ, ΕΚΦΕ και Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων.*»

Στο άρθρο 18 ορίζονται τα **κριτήρια επιλογής των στελεχών** της εκπαίδευσης, ενώ το άρθρο 19 περιλαμβάνει την **αποτίμηση των κριτηρίων** επιλογής, έτσι όπως παρατίθενται στον πίνακα 4 που ακολουθεί. Το **μέγιστο των μονάδων** που μπορεί να συγκεντρώσει ο/η υποψήφιος/α διευθυντής/ντρια σχολικής μονάδας **Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης** και Σχολικού Εργαστηριακού Κέντρου ανέρχεται σε **35 αξιολογικές μονάδες**.

Πίνακας 4. Κριτήρια επιλογής διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Β/βάθμιας Εκπαίδευσης και αποτίμηση κριτηρίων έτους 2015

| Κριτήρια | Αποτίμηση κριτηρίων | Σε σύνολο 35 αξιολογ. μονάδων |
|---|--|--------------------------------------|
| Επιστημονική - Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση | Μέχρι 9 μονάδες | 25,71% |
| Υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία | Μέχρι 14 μονάδες (μέχρι 11 η διδακτική και μέχρι 3 η διοικητική εμπειρία) | 40% |
| Συμβολή στο εκπ/κό έργο - Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση – Μυστική ψηφοφορία Συλλόγου Διδασκόντων | Μέχρι 12 μονάδες | 34,29% |
| Σύνολο | | 100% |

Ο Ν. 4327/15 εισάγει στην αξιολογική διαδικασία τέσσερις σημαντικές αλλαγές: α) για πρώτη φορά δεν συμπεριλαμβάνει το κριτήριο των αξιολογικών εκθέσεων, εκφράζοντας εμπράκτως, στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, την αντίθεσή του στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, β) ορίζει ως αρμόδιο όργανο για την αποτίμησή της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο-προσωπικότητας-γενικής συγκρότησης των υποψηφίων τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου το οποίο έχει επιλέξει ο κάθε υποψήφιος), γ) εισάγει ως μέσο αποτίμησης της συμβολής των υποψηφίων στο εκπαιδευτικό έργο και της προσωπικότητας-γενικής συγκρότησής τους την μυστική ψηφοφορία, δ) περιορίζει τη δυνατότητα προτίμησης σε τρεις μόνο στον αριθμό σχολικές μονάδες.

Σε επίπεδο αποτίμησης των κριτηρίων, καταβαθατρώνεται η βαρύτητα της επιστημονικής συγκρότησης (μόνο 9 στις 35 αξιολογικές μονάδες). Αντίθετα, ενισχύονται (α) η βαρύτητα της υπηρεσιακής κατάστασης-διοικητικής εμπειρίας, δηλαδή της αρχαιότητας, και (β) η βαρύτητα της συμβολής των υποψηφίων στο εκπαιδευτικό έργο και της αποτίμησης της προσωπικότητας-συγκρότησής τους. Η αποτίμηση του τελευταίου κριτηρίου, ωστόσο, γίνεται με τον πλέον αδιαφανή και ανορθόδοξο τρόπο, την μυστική ψηφοφορία, που δεν υποχρεώνει σε καμιά αντικειμενική τεκμηρίωση της τελικής βαθμολογίας κάθε υποψηφίου/ας.

Μια σημαντική παράγραφος του νέου νόμου είναι η 7, η οποία έχει ήδη παρατεθεί, και επηρέασε καθοριστικά τη διαμόρφωση του τελικού αριθμού αξιολογικών μονάδων των υποψηφίων. Συγκεκριμένα, αφαιρέσε από τον χρόνο διδακτικής υπηρεσίας τον χρόνο άσκησης διδακτικού έργου σε ΑΕΙ και ΤΕΙ, στο πλαίσιο απόσπασης των εκπαιδευτικών που κατά κανόνα διέθεταν αυξημένα επιστημονικά προσόντα, καθώς και την υπηρετήση στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Έτσι, σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών με μεγάλη διδακτική προϋπηρεσία, μέρος της οποίας έλαβε χώρα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συγκέντρωσε μικρό αριθμό αξιολογικών μονάδων. Αντιθέτως, εκπαιδευτικοί με μικρότερη διδακτική

υπηρεσία, αλλά όλη στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ακόμη κι αν για κάποια χρόνια βρισκόταν σε άδεια ανατροφής τέκνων, ήταν πιθανό να συγκεντρώνουν περισσότερες αξιολογικές μονάδες από τους προαναφερθέντες. Αυτό, σε συνδυασμό με τη μείωση της βαρύτητας των επιστημονικών προσόντων, έφερε σε μειονεκτική θέση τους υποψηφίους με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα και απόσπαση για διδακτικό έργο σε Πανεπιστήμια.

Το κριτήριο «συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο – προσωπικότητα και γενική συγκρότηση» αποτιμήθηκε με μυστική ψηφοφορία και, κατά συνέπεια, με μη αιτιολογημένη κρίση, αφορώντας μάλιστα συχνά υποψηφίους που ήταν άγνωστοι στους συλλόγους διδασκόντων για τη διεύθυνση των οποίων έθεταν υποψηφιότητα. Το γεγονός αυτό προκάλεσε την αντίδραση και, εν τέλει, την προσφυγή 57 υποψηφίων στο Συμβούλιο της Επικρατείας με αίτημα την ακύρωση του σχετικού νόμου ως αντισυνταγματικού. Ένα από τα βασικά στοιχεία του σκεπτικού της προσφυγής, ήταν ότι η μυστική ψηφοφορία βιάζει ευθέως κατά της αξιοκρατίας στην επιλογή των στελεχών¹². Το Γ' τμήμα του ΣτΕ με την απόφασή του 865/2016 έκρινε αντισυνταγματικό τον παραπάνω τρόπο επιλογής διευθυντών/ντριών με το αιτιολογικό πως «δεν εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις αξιοκρατικής κρίσεως» και πως «η διοίκηση (των σχολικών μονάδων) θα πρέπει να αναδεικνύεται στο πλαίσιο διαφανούς και αντικειμενικής διαδικασίας». Παρέπεμψε το θέμα στην Ολομέλεια του ανώτατου ακυρωτικού δικαστηρίου, η οποία έλαβε και την τελική απόφαση για την αντισυνταγματικότητα του νόμου 4327/15 (Ανώνυμο, 2017).

3. Συγκρίνοντας τις διαδικασίες επιλογής διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τα έτη 2002, 2007, 2011 και 2015

Από τη σύγκριση των τεσσάρων διαδικασιών επιλογής που έλαβαν χώρα τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια και από τις οποίες αναδείχθηκαν οι διευθυντές και οι διευθύντριες των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις που αφορούν τόσο στις μεταξύ τους ομοιότητες, όσο και στις διαφορές τους που είναι εμφανώς περισσότερες:

3.1 Ως προς τα όργανα επιλογής:

Βασικό όργανο για την επιλογή των Διευθυντών σχολικών μονάδων στις τρεις από τις τέσσερις διαδικασίες (2002, 2007 και 2011) αποτελεί το αρμόδιο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΔΕ). Σε αυτό μετέχουν, εκτός από τα οριζόμενα στελέχη της Εκπαίδευσης, και οι αιρετοί εκπρόσωποι των αντίστοιχων συνδικαλιστικών ενώσεων των εκπαιδευτικών (ν. 1566/1985, κεφ. Ζ', άρθρο 21, παρ. 1 και 3). Στην επιλογή του 2015, βασικό όργανο επιλογής ήταν ο Σύλλογος Διδασκόντων του κάθε σχολείου το οποίο ένας ή περισσότεροι υποψήφιοι είχαν συμπεριλάβει στις προτιμήσεις τους.

¹² Περισσότερα για το περιεχόμενο της προσφυγής, βλέπε στο: <http://www.esos.gr/arhtra/38753/oi-logoi-tis-prosfygis-sto-ste-kata-toy-systimatos-epilogis-stelehon-ekpaideysis-ton>

3.2 Ως προς τη διαδικασία επιλογής:

(α) Γίνεται σχετική **προκήρυξη** με βάση τα οριζόμενα κάθε φορά κριτήρια και, μετά την υποβολή των **αιτήσεων**, του βιογραφικού σημειώματος και των συνοδευτικών **αποδεικτικών** των επικαλούμενων προσόντων, **καταρτίζονται οι αρχικοί αξιολογικοί πίνακες**.

Στις κρίσεις 2002 και 2007 οι αιτήσεις που υποβλήθηκαν από τους ενδιαφερόμενους συνοδεύονταν και από **δήλωση προτίμησης σχολικών μονάδων**, κάτι που δεν έγινε το 2011. Και στις τρεις παραπάνω διαδικασίες κάθε υποψήφιος μπορούσε να επιλέξει όσες σχολικές μονάδες του ίδιου ΠΥΣΔΕ επιθυμούσε. Η διαδικασία του 2015 παρουσιάζεται σημαντικά διαφοροποιημένη, καθώς κάθε υποψήφιος δηλώνει μεν εξ αρχής τις σχολικές μονάδες προτίμησης του, όπως το 2002 και 2007, αλλά αυτές δεν μπορούν να υπερβαίνουν τις τρεις.

Σχολιάζοντας το γεγονός ότι οι προτιμήσεις κάθε υποψηφίου ήταν γνωστές από την αρχή της διαδικασίας επιλογής, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως δημιουργούσε περιθώρια μεροληψίας ή ευνοϊκής μεταχείρισης και βαθμολόγησης ορισμένων υποψηφίων από τα μέλη των ΠΥΣΔΕ κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, κυρίως, όταν οι υποψήφιοι/ες διεκδικούσαν τη διεύθυνση του ίδιου σχολείου. Αυτό, δεν ίσχυσε στις κρίσεις του 2011, κατά τις οποίες η δήλωση προτίμησης υποβάλλονταν μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολόγησης των υποψηφίων, γεγονός που περιόριζε την έκταση εμφάνισης του φαινομένου που μόλις περιγράφηκε.

(β) Την κατάρτιση των αρχικών αξιολογικών πινάκων ακολουθεί η **εξέταση των ενδεχόμενων ενστάσεων** από το αρμόδιο ΠΥΣΔΕ.

(γ) Ακολουθεί **προφορική συνέντευξη** των υποψηφίων ενώπιον του διευρυμένου ΠΥΣΔΕ (επιλογή διευθυντών/ντριών 2002, 2007, 2011) με σκοπό τη διαμόρφωση πληρέστερης κρίσης και αποτίμησης της προσωπικότητας και συγκρότησης των υποψηφίων. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης του υποψηφίου, κάθε μέλος του Συμβουλίου επιλογής καταθέτει τη βαθμολογία του στα συνεκτιμώμενα κριτήρια κατά κατηγορία αιτιολογημένα και ενυπόγραφα. Το ΠΥΣΔΕ γνωστοποιεί στους υποψήφιους το σύνολο των αξιολογικών τους μονάδων στα μοριοδοτούμενα κριτήρια κατά κατηγορία και δίνει σε αυτούς εύλογη προθεσμία για την προβολή αντιρρήσεων. Την τελική βαθμολογία για κάθε συνεκτιμώμενο κριτήριο αποτελεί ο μέσος όρος των βαθμών όλων των μελών του Συμβουλίου.

Η διαδικασία της συνέντευξης είναι ίδια στις επιλογές 2002 και 2007. Διαφοροποιείται, όμως, σημαντικά προς την κατεύθυνση της αντικειμενικότερης κρίσης το 2011, όταν, όπως έχει ήδη αναφερθεί στην ενότητα 3.3, η συνέντευξη αφορά σε μελέτες περίπτωσης, καθορίζεται επακριβώς το πλαίσιο διεξαγωγής της και, ίσως το σημαντικότερο, μαγνητοφωνείται. Το τελευταίο καθιστά τη συνέντευξη, που κατά τις προηγούμενες κρίσεις αποτελούσε το προπύργιο της υποκειμενικότητας, της μεροληψίας και της ευνοϊκής μεταχείρισης, ελέγξιμη και ακυρωτέα σε περίπτωση προσφυγής στα διοικητικά δικαστήρια των εκπαιδευτικών που θεωρούν πως αδικήθηκαν. Υπό την παραπάνω έννοια, η νέα διαδικασία της συνέντευξης αποτέλεσε τομή στη γενικότερη διαδικασία επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης.

Στην περίπτωση της επιλογής διευθυντών/ντριών του 2015, όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 3.4, η προφορική συνέντευξη αντικαταστάθηκε από την μυστική ψηφοφορία των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων κάθε σχολείου και αφορούσε τους υποψηφίους στο κάθε σχολείο. Οι 12 αξιολογικές μονάδες του κριτηρίου μοιράζονταν μεταξύ των υποψηφίων, ανάλογα με τον αριθμό των ψήφων που συγκέντρωνε ο καθένας. Εάν κάποιος/α υποψηφιος/α δεν συγκέντρωνε τουλάχιστον το 20% των ψήφων του Σ.Δ., αποκλειόταν από τη διαδικασία και δεν περιλαμβάνονταν στους τελικούς πίνακες, ακόμη κι αν συγκέντρωνε το μέγιστο των αξιολογικών μονάδων στα υπόλοιπα κριτήρια. Αυτό σημαίνει πως ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν είχε μόνο την αρμοδιότητα της ψηφοφορίας, η οποία μεταφράζονταν σε μοριοδότηση, αλλά ουσιαστικά είχε και το δικαίωμα αποκλεισμού κάποιου υποψηφίου/ας από τη διαδικασία επιλογής. Το γεγονός ότι αυτό συνέβαινε χωρίς καμιά αιτιολόγηση της ψήφου και χωρίς εγγράφως και ενυπογράφως διατυπωμένη αξιολογική κρίση, σε συνδυασμό με το ότι για πρώτη φορά οι υφιστάμενοι κλήθηκαν με την ψήφο τους να αποφασίσουν για το ποιοι θα είναι οι προϊστάμενοί τους, προκάλεσε πολλές αντιδράσεις, κυρίως από θιγόμενους/ες υποψηφίους/ες. Μετά την προσφυγή ορισμένων στο Σ.τ.Ε. η σχετική διαδικασία έχει κριθεί ως αντισυνταγματική (βλ. ενότ. 3.4).

(δ) Μετά και το πέρας της προφορικής συνέντευξης όλων των υποψηφίων (2002, 2007, 2011) ή της μυστικής ψηφοφορίας (2015) το ΠΥΣΔΕ καταρτίζει με αξιολογική σειρά τους τελικούς πίνακες.

3.3 Ως προς τις προϋποθέσεις επιλογής:

Από την έκδοση του Π.Δ. 25/2002 (κεφ. Δ', άρθρο 17, παρ. 1, 2) και εντεύθεν προϋπόθεση για την επιλογή των Διευθυντών αποτελεί γενικά η τουλάχιστον οκταετής (2002, 2007, 2011) ή δεκαετής (2015) εκπαιδευτική υπηρεσία τους σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και η τουλάχιστον πενταετής τουλάχιστον άσκηση διδακτικών καθηκόντων σε σχολεία.

3.4 Ως προς τα κριτήρια επιλογής:

Εξετάζοντας τις τελευταίες 4 διαδικασίες επιλογής διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τους νόμους στους οποίους αντίστοιχα βασίζονται, εύκολα διαπιστώνεται ότι όλοι περιλαμβάνουν κάποιους κοινούς άξονες κριτηρίων, τα οποία ταξινομούνται ως εξής:

- Επιστημονική-Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση (τίτλοι σπουδών, επιμορφώσεις, ξένες γλώσσες, Τ.Π.Ε κλπ.)
- Υπηρεσιακή κατάσταση (εκπαιδευτική και διδακτική υπηρεσία), Καθοδηγητική και Διοικητική εμπειρία
- Προσωπικότητα – Γενική συγκρότηση
- Αξιολογικές εκθέσεις

Ο τελευταίος άξονας δεν λήφθηκε υπόψη σε καμιά από τις τρεις πρώτες διαδικασίες επιλογής στελεχών, δεδομένης της έλλειψης αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι σήμερα (εκτενέστερη αναφορά έγινε στην ενότητα 1), ενώ στον νόμο του 2015 δεν συμπεριλαμβάνεται καθόλου στους άξονες κριτηρίων.

Η απουσία αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στερεί τη δυνατότητα εξασφάλισης έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων σχετικά με την επάρκεια, τις ικανότητες και τις γνώσεις των υποψηφίων και αξιοποίησής τους κατά τις διαδικασίες επιλογής των στελεχών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, το κενό να καλύπτεται αναγκαστικά από την κυριαρχία των ποσοτικών και αντικειμενικών δεδομένων που εξασφαλίζονται από ένα σύνολο αρχείων και αποδεικτικών (Νίκα, 2008).

Οι διαφορές μεταξύ των νομοθετημάτων που ρυθμίζουν τις διαδικασίες επιλογής δεν εντοπίζονται στα κριτήρια, αλλά κυρίως στη βαρύτητα που αυτά έχουν κάθε φορά. Έτσι, στην επιλογή στελεχών κατά τα έτη 2007, 2015 βαραίνουν η αρχαιότητα και η διοικητική εμπειρία των υποψηφίων, με ποσοστά 39,28% και 40% αντίστοιχα, ενώ στην επιλογή του 2002 και του 2011 το ίδιο κριτήριο καλύπτει μέχρι το 23% και 26,41% αντίστοιχα της συνολικής μοριοδότησης.

Από την άλλη, η επιστημονική συγκρότηση που κατά την επιλογή διευθυντών το 2007 λαμβάνει 14 από τις 56 αξιολογικές μονάδες (ποσοστό 25%), στην επιλογή του 2011 λαμβάνει 24 από τις συνολικά 53 αξιολογικές μονάδες, (ποσοστό 45,28%), ενώ στον νόμο του 2015 το ίδιο κριτήριο λαμβάνει 9 στις 35 αξιολογικές μονάδες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ποσοστό 25,71%). Αυτό σημαίνει πως στον τελευταίο νόμο περιορίζεται η βαρύτητα των επιπλέον τίτλων σπουδών.

Επίσης, ενώ το 2002 και 2007 η συνέντευξη έχει τον κυρίαρχο ρόλο (48% με τα συνεκτιμώμενα κριτήρια το 2002, και 35,71% το 2007), αυτός στην επιλογή του 2011 περιορίζεται στο 28,30%. Επιπλέον, η ίδια η διαδικασία της συνέντευξης που ακολουθήθηκε κατά τα έτη 2002 και 2007 θέτει υπό αμφισβήτηση την εγκυρότητα και αξιοπιστία του αποτελέσματος. Η Νίκα (2008) θεωρεί πως το πρόβλημα αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι οι αξιολογητές δεν λαμβάνουν ειδική κατάρτιση. Μια τέτοια κατάρτιση θα μπορούσε να εξισορροπήσει ως ένα βαθμό την απουσία συστηματικών επιστημονικών αξιολογικών διαδικασιών και καταγραφής των δεδομένων. Πρόβλημα, επίσης, αποτελεί και η γενικότητα, η οποία χαρακτηρίζει πολλά από τα συνεκτιμώμενα κριτήρια. Στη διαδικασία επιλογής του 2011 έγινε προσπάθεια να περιοριστούν οι όποιες μη ελέγξιμες υποκειμενικές διαστάσεις της συνέντευξης και της αποτίμησης των συνεκτιμώμενων κριτηρίων. Αυτό, γιατί, από τη μια, αφήνουν εξαιρετικά μεγάλα περιθώρια στην υποκειμενική – ίσως και μεροληπτική – κρίση του Συμβουλίου Επιλογής, και, από την άλλη, προκαλούν ερωτηματικά ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των κρίσεων. Ενώ όμως, η διαδικασία του 2015 θα έπρεπε να βελτιώσει ακόμη περισσότερο την κατάσταση προς το αντικειμενικότερο και αξιοκρατικότερο, αντιθέτως, με την καθιέρωση της μυστικής ψηφοφορίας, η οποία βαραίνει σε ποσοστό τουλάχιστον 34,28%, ενισχύει την αδιαφάνεια και υπονομεύει την αξιοκρατική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ακόμη και στον υπολογισμό της διδακτικής υπηρεσίας δεν παρατηρείται συμφωνία των νομοθετημάτων. Έτσι, στον νόμο του 2015 στη διδακτική υπηρεσία προσμετράται ο χρόνος αδειών κήσης, λοχείας και ανατροφής τέκνου, ενώ δεν προσμετράται ως διδακτικός ο χρόνος απόσπασης σε ΑΕΙ και ΤΕΙ, την οποία κατά κανόνα εξασφάλιζαν εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τίτλους σπουδών πέρα από τον βασικό. Το αντίθετο προέβλεπε ο νόμος του 2010 που εφαρμόστηκε στις κρίσεις του 2011.

Μια άλλη διαφορά έχει να κάνει με το θεσμικό όργανο που κάθε φορά έχει την αρμοδιότητα αποτίμησης του κριτηρίου «συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο-προσωπικότητα - γενική συγκρότηση των υποψηφίων». Στις διαδικασίες του 2002, 2007 και 2011 αρμόδιο είναι το Συμβούλιο Επιλογής Στελεχών, ενώ στον νόμο του 2015 είναι ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου το οποίο έχει επιλέξει ο κάθε υποψήφιος. Επίσης διαφοροποιείται και η ίδια η διαδικασία της αποτίμησης (στις τρεις πρώτες διαδικασίες είναι η προφορική συνέντευξη του υποψηφίου, η οποία μάλιστα το 2011 μαγνητοφωνείται, ενώ στον νόμο του 2015 είναι η μυστική ψηφοφορία).

Διαφορές διαπιστώνονται και ως προς την κατάρτιση του καταλόγου υποψηφίων. Συγκεκριμένα, στις διαδικασίες του 2002, 2007 και 2011 καταρτίζεται αξιολογικός κατάλογος υποψηφίων που αφορά στο σύνολο των σχολείων του εκάστοτε ΠΥΣΔΕ, ενώ στον νόμο του 2015 καταρτίζεται κατάλογος υποψηφίων που αφορά στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα επιλογής.

Τέλος, το 2002, 2007 και 2015 είναι εκ των προτέρων γνωστό το ποιοι υποψήφιοι διεκδικούν τη διεύθυνση της κάθε σχολικής μονάδας, ενώ το 2011 η δήλωση προτίμησης σχολικών μονάδων γίνεται μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολόγησης των υποψηφίων.

Σε κάθε περίπτωση η εκάστοτε διαφορετική αποτίμηση των κριτηρίων ευνοεί κάποιους υποψηφίους έναντι άλλων. Για παράδειγμα, το Π.Δ. 25/2002, όπως και ο Ν. 3848/2010 δεν δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην 'αρχαιότητα' των υποψηφίων, αλλά στην επιστημονική τους κατάρτιση, κατά συνέπεια, διευρύνουν τα περιθώρια επιλογής νεότερων σε ηλικία εκπαιδευτικών με αυξημένα επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα, σε αντίθεση με τον Ν. 3467/2006 που κινείται στην ακριβώς αντίθετη κατεύθυνση.

Συμπεράσματα

Όπως προαναφέρθηκε, η συνθετότητα και η σημασία του ρόλου των διευθυντών σχολείων υπαγορεύουν ένα σύστημα επιλογής που να εξασφαλίζει την αξιοκρατία μέσα από την οποία θα αναδεικνύονται οι καλύτεροι μεταξύ των υποψηφίων (Σαΐτης, 2000). Υπαγορεύει επίσης ένα σχετικά σταθερό πλαίσιο επιλογής, γνωστό στους ενδιαφερομένους και χωρίς στοιχεία αιφνιδιασμού, ώστε να μπορούν να αποκτήσουν τα απαιτούμενα εφόδια, τόσο για τυπικούς, όσο και για ουσιαστικούς λόγους. Ωστόσο, η ελληνική πραγματικότητα, όπως σκιαγραφείται στα συμπεράσματα που ακολουθούν, απέχει από τα παραπάνω.

Συγκεκριμένα, η μελέτη των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν στις τέσσερις διαδοχικές κρίσεις διευθυντών/ντριών, οι οποίες έλαβαν χώρα την τελευταία δεκαπενταετία οδηγεί στα εξής συμπεράσματα:

- Δεν υπάρχει ένα σταθερό πλαίσιο επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση, αφού και οι τέσσερις πιο πρόσφατες διαδικασίες επιλογής βασίστηκαν σε διαφορετικό νομικό πλαίσιο η καθεμιά. Το γεγονός αυτό αφαιρεί από τους/τις εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων, βραχυπρόθεσμα ή και μακροπρόθεσμα, τη δυνατότητα να προγραμματίσουν και να επιδιώξουν την απόκτηση των τυπικών ή μη προσόντων που βαραίνουν κατά την επιλογή, να χτίσουν δηλαδή το κατάλληλο βιογραφικό και το επαγγελματικό εκείνο προφίλ που απαιτεί η κατάληψη μιας διευθυντικής θέσης.
- Είναι φανερό πως η εκάστοτε πολιτική ηγεσία διαμορφώνει ένα διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης.
- Οι τρεις πρώτοι νόμοι στην αρχική τους πρόβλεψη έδιναν πολύ ή αρκετά μεγάλη βαρύτητα στις αξιολογικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών. Ως προς το σύνολο των κριτηρίων τους εμφανίζονταν αρκετά ισορροπημένοι και με σχετικά περιορισμένο το υποκειμενικό στοιχείο, που κυρίως αφορά τη διαδικασία της συνέντευξης. Δημιουργείται, λοιπόν, εύλογα το εξής ερώτημα: Από τη στιγμή που η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν υλοποιούνταν και, κατά συνέπεια, το σχετικό κριτήριο επιλογής δεν μπορούσε να ισχύσει, γιατί η εκάστοτε πολιτική ηγεσία δεν προχωρούσε σε αναπροσαρμογή της αποτίμησης των εναπομεινάντων κριτηρίων, ώστε να μη φτάνει στο τέλος η συνέντευξη να παίζει τόσο καθοριστικό ρόλο στην επιλογή των διευθυντών/ντριών; Η απάντηση, βεβαίως, στο ερώτημα αφήνεται στον/την αναγνώστη/τρια αυτής της εργασίας.
- Σε όλες τις διαδικασίες επιλογής το υποκειμενικό στοιχείο που αφορά στην αποτίμηση της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης των υποψηφίων είναι παρόν. Ωστόσο, αν πράγματι υπάρχει βούληση για τον περιορισμό του, αυτό μπορεί να γίνει. Για παράδειγμα, στην επιλογή του 2011 εισήχθησαν κάποιες καινοτομίες στη διαδικασία επιλογής, οι οποίες λειτούργησαν και ως ασφαλιστικές δικλείδες αντικειμενικότητας και αξιοκρατίας. Τέτοιες καινοτομίες αποτέλεσαν η διαδικασία της συνέντευξης (βλ. ενότ. 3.4), η έμφαση που δόθηκε στα επιστημονικά και αντικειμενικά μετρήσιμα προσόντα των υποψηφίων, αλλά και το ότι οι δηλώσεις προτίμησης των σχολικών μονάδων υποβλήθηκαν μετά από την κατάρτιση του τελικού αξιολογικού πίνακα.
- Ο προβληματισμός σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά του διευθυντή συνδέονται με την αποτελεσματική διοίκηση και το καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα είναι σε κάθε περίπτωση θεμιτός, αρκεί να είναι γόνιμος και να οδηγεί στη λήψη των σωστών αποφάσεων. Ως προς το ποια κριτήρια θα πρέπει να βαραίνουν η απάντηση οπωσδήποτε δεν είναι απλή, ούτε και μονοσήμαντη. Και η εκπαιδευτική εμπειρία, η

οποία τεκμαίρεται από τα έτη υπηρεσίας, είναι σημαντική, σημαντικές, ωστόσο είναι και οι σπουδές και τα πτυχία ή οι μεταπτυχιακοί τίτλοι των υποψηφίων, χωρίς πάλι τα τυπικά προσόντα να συνδέονται με ασφάλεια με την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα. Εκείνο στο οποίο ίσως πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη σημασία είναι το είδος των τυπικών προσόντων που διαθέτει ο/η υποψήφιος/α για τη διευθυντική θέση και ο βαθμός συσχέτισής του με το διευθυντικό έργο. Υπό αυτή την έννοια, ένα μεταπτυχιακό δίπλωμα, για παράδειγμα, στη διοίκηση της εκπαίδευσης θα πρέπει να μοριοδοτείται περισσότερο από όσο ένα μεταπτυχιακό σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο, το οποίο περισσότερο συνδέεται με τη διδασκαλία και όχι με τη διοίκηση των σχολείων (Γαλάνης, 2015).

Υπάρχει ανοιχτό πεδίο έρευνας γύρω από το πώς τοποθετούνται απέναντι στις μέχρι τώρα διαδικασίες επιλογής διευθυντών σχολείων οι υπηρετούντες διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να αναλάβουν στο μέλλον θέση διευθυντή σχολικής μονάδας, αλλά και οι εκπαιδευτικοί που δεν περιλαμβάνουν κάτι τέτοιο στα επαγγελματικά τους σχέδια. Επίσης, θέμα έρευνας μπορούν να αποτελέσουν οι προτάσεις των τριών παραπάνω ομάδων ως προς τη διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων.

Η απάντηση στο ερώτημα «Τι διευθυντές/ντριες θέλουμε;» προκύπτει από την απάντηση στο «τι σχολεία θέλουμε;». Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, γίνεται επιτακτική η ανάγκη διαμόρφωσης μιας γενικότερης στρατηγικής για την εκπαίδευση. Μέρος αυτής της στρατηγικής αποτελεί η καταγραφή των απαιτήσεων του διευθυντικού ρόλου στο σύγχρονο, ποιοτικό και αποτελεσματικό ελληνικό σχολείο, και αντιστοίχως η διαμόρφωση ενός θεσμικού πλαισίου σταθερού, τουλάχιστον για κάποια χρόνια, και προσαρμοσμένου στις σύγχρονες εκπαιδευτικές επιταγές. Χωρίς να παραγνωρίζεται η «αρχαιότητα» που συνδέεται με την διδακτική ή ίσως και με κάποια διοικητική εμπειρία, είναι απαραίτητο να καταλαμβάνουν θέσεις διοίκησης των σχολείων εκπαιδευτικοί με κατάλληλη διοικητική και παιδαγωγική κατάρτιση και ετοιμότητα. Και μάλιστα, αδιαπραγμάτευτα μέσα από αντικειμενικές και αξιόπιστες διαδικασίες επιλογής, στις οποίες θα πρέπει να περιλαμβάνεται και η γενικότερη, αντικειμενική πάντα, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25 (4), 347-373.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Αθανασίου, Λ. (1998). *Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών του Σχολείου και του Διδακτικού Έργου*. Ιωάννινα.

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ανώνυμο (2017). *Απόφαση 'βόμβα': Το ΣτΕ ακύρωσε την απόφαση διαδικασίας επιλογής Διευθυντών σχολείων*. Ανακτήθηκε από: <http://bit.ly/2ny8dzw>.
- Γαλάνης, Κ. (2015). Διεύθυνση και ηγεσία στο ελληνικό σχολείο: το ασύμβατο μιας σχέσης; *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 117-134.
- Λεμονή, Ι. & Κολεζιάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 1(3), 165-184. Ανακτήθηκε από: <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/3/teuxos3-a10.pdf>
- Λιακοπούλου, Ε. (2013). *Διαδικασίες επιλογής διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων: μελέτη περίπτωσης*. Διπλωματική Εργασία: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μακάλμπαση, Ε. & Φωκάς, Ε. (2014). Απόψεις διευθυντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 145-166. Ανακτήθηκε από: <http://bit.ly/2nF5mBb>
- Νίκα, Μ. (2008). *Τα κριτήρια και η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της επιλογής στελεχών στην Ελλάδα και την Αγγλία. Συγκριτική μελέτη*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Νόμος 1304/1982. «Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 1566/1985. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 3467/2006. «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 3848/2010. «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».
- Νόμος 4327/2015. «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος. Συνιστώσες της Σχολικής Αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Αναβάθμιση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης: προβληματισμοί και προοπτικές

Upgrading of the Ecclesiastical Education: speculation and prospects

Ξανθή Αλμπανάκη, Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ Θεολογίας Α.Π.Θ., *xalbanaki@gmail.com*

Xanthi Almpnanaki, Teacher, PhD in Theology of Aristotle University, xalbanaki@gmail.com

Abstract: The paper studies the institutional organizational frame of ecclesiastical education in Greece. This study is based largely on the identification and introduction of all those elements that from the foundation of the Greek state defined the institutional organizational frame of ecclesiastical Education. The paper depicts the current organizational framework and institutional form of ecclesiastical education, which is in line with contemporary legislation. Presents issues which arise and concern clergy and church (policies education, evaluation, curriculum etc.), highlighting the need for upgrading of the Ecclesiastical Education.

Keywords: ecclesiastical education, legislation

Περίληψη: Το άρθρο μελετά το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης της Εκκλησιαστικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η μελέτη αυτή, βασίζεται εν πολλοίς στον εντοπισμό και την ανάδειξη όλων εκείνων των στοιχείων που καθόρισαν από την ίδρυση του ελληνικού κράτους το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης. Αποτυπώνει τη σημερινή μορφή οργάνωσης και το θεσμικό πλαίσιο της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, το οποίο εναρμονίζεται με τη σύγχρονη νομοθεσία. Θίγονται επίσης επίκαιρα ζητήματα που προκύπτουν και απασχολούν τον κλήρο και την Εκκλησία (πολιτικές εκπαίδευσης, αξιολόγηση, προγράμματα σπουδών κ.α.), δίνοντας έμφαση στην ανάγκη αναβάθμισης της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, νομοθεσία

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο προτίθεται να επιφέρει έναν γόνιμο προβληματισμό για τον εκσυγχρονισμό του πλαισίου οργάνωσης της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης με δεδομένες τις δυσκολίες



συνθήκες που αντιμετωπίζει τα τελευταία χρόνια. Στο παρελθόν υπήρξαν αρκετές προσπάθειες αναβάθμισης της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης. Η μελέτη έλαβε υπόψη τον ευρύτερο δημόσιο διάλογο για την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση που διενεργείται στον χώρο της Ορθόδοξης Εκκλησίας και της Πολιτείας στην Ελλάδα. Παράλληλα συνεκτιμήθηκαν οι νομοθετικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων ετών που επηρέασαν το προφίλ της εκκλησιαστικής παιδείας.

Η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση άρχισε να οργανώνεται αμέσως μετά την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους και σχεδιάστηκε από τον κρατικό μηχανισμό, ενώ συντηρούνταν οικονομικά από την Πολιτεία. Η κοινή διαδρομή της Ορθόδοξης Εκκλησίας και της Πολιτείας, επηρέασε στην Ελλάδα το εκκλησιαστικό εκπαιδευτικό σύστημα για πάνω από έναν αιώνα μετά την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους.

Σήμερα το νομικό καθεστώς της Εκκλησίας της Ελλάδος, της διασφαλίζει μία σειρά οικονομικών παροχών και διευκολύνσεων για τον κλήρο, τα Εκκλησιαστικά Σχολεία και τις Ανώτατες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες και απολαμβάνει τα προνόμια ενός νομικού προσώπου δημοσίου δικαίου (Pollis, 1993).

1. Σύντομη ιστορική επισκόπηση

Από τα πρώτα χρόνια ίδρυσης του νεοελληνικού κράτους σημαντική για την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση υπήρξε η συμβολή του πρώτου Κυβερνήτη της Ελλάδας, Ι. Καποδίστρια, με την κατάρτιση «*Σχεδίου Εκκλησιαστικής Ακαδημίας δια τους Έλληνας*», που αφορούσε τη μόρφωση του κλήρου και την ίδρυση εκκλησιαστικών σχολείων. (Παπαδόπουλος, 1920). Κομβικό σημείο στην εξέλιξη της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα ήταν η ίδρυση της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής (Ρ.Ε.Σ), το 1841, ως πρώτη αναγνωρισμένη Ιερατικής Σχολής. (Β.Δ. 12/24-5-1841).

Η Εκκλησία της Ελλάδος ήθελε από την αρχή να δημιουργήσει τις βάσεις για έναν μορφωμένο και δυναμικό κλήρο, χωρίς βιοποριστικά προβλήματα και με αυξημένα τυπικά προσόντα, ιδιαίτερα όταν επρόκειτο για την κατάληψη ανώτερων εκκλησιαστικών αξιωμάτων. Η έλλειψη τακτικής και μόνιμης μισθοδοσίας έως και το 1945, ήταν ένας λόγος που πιθανόν αποθάρρυνε ικανά άτομα να φοιτήσουν σε Εκκλησιαστικές Σχολές με την προοπτική να χειροτονηθούν. Το πρόβλημα της μισθοδοσίας των κληρικών και της αξιοπρεπούς διαβίωσής τους λύθηκε βέβαια το 1945 με τον Α.Ν 536 «Περί ρυθμίσεως των αποδοχών του Ορθόδοξου εφημεριακού Κλήρου της Ελλάδος».

Στη συνέχεια με τον Α.Ν 540/1945 «Περί Εκκλησιαστικής Εκπαιδεύσεως» διενεργήθηκε ένα σημαντικό βήμα για την αναδιοργάνωση της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης μετά τον πόλεμο. Με πρωτεργάτη τον καθηγητή Ι. Καρμίρη ιδρύθηκαν και λειτούργησαν Εκκλησιαστικές Σχολές και Εκκλησιαστικά Φροντιστήρια με τα Οικοτροφεία τους, των οποίων η δαπάνη αναλήφθηκε από το Κράτος. Η ποικιλομορφία και ο μεγάλος αριθμός Εκκλησιαστικών Σχολών, που εμφανίστηκε από την αρχή της δημιουργίας του ελληνικού κράτους, είναι αξιοσημείωτα. Συχνά γίνονταν αποσπασματικές ενέργειες με ίδρυση νέων τύπων σχολών,

κατάργηση κάποιων άλλων που μόλις είχαν ιδρυθεί, υιοθέτηση πρόχειρων εναλλακτικών λύσεων για άμεση ικανοποίηση των εφημεριακών αναγκών.

Ο ν. 1566/1985, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» είναι ένα κείμενο που αναφέρεται στο σύνολο της γενικής εκπαίδευσης. Οι περισσότερες όμως από τις διατάξεις του νόμου αυτού ισχύουν και για την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση. Μία δεκαετία αργότερα ο ν. 2621/1998 «Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις» ρύθμιζε θέματα οργανωτικά των εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και του λοιπού προσωπικού. Μερικά χρόνια αργότερα το Π.Δ. 129/2005, καθόριζε τις λεπτομέρειες που αφορούσαν τις προϋποθέσεις και τα προσόντα διορισμού του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τέλος, σύμφωνα με τον ισχύοντα ν. 3432/2006, άρθρο 2, «Δομή και Λειτουργία της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης» ο σκοπός της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης ορίζεται ως: «η ανάδειξη και κατάρτιση κληρικών και λαϊκών στελεχών της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Ελλάδα, υψηλού μορφωτικού επιπέδου και χριστιανικού ήθους» (Τρωιανός & Παπαγεωργίου, 2009).

1.1 Το θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο οργάνωσης της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, ως ένα κομμάτι της γενικής παιδείας, βρισκόταν πάντα σε άμεση συνάρτηση με το ελληνικό Κράτος και είχε πιο πολλούς δεσμούς με αυτό παρά με την Εκκλησία (Αρχιμ. Γρ. Παπαθωμά, 2006). Ο όρος δηλώνει από μόνος του τον φορέα της εκπαίδευσης (Σκουρής, 1991), που λογικά είναι η Εκκλησία. Με αυτόν όρο εννοείται «το σύνολο των προσπαθειών που καταβάλλονται από την Εκκλησία της Ελλάδος και την Ελληνική Πολιτεία προς ίδρυση, κατά καιρούς και υπό διάφορες ονομασίες, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα οποία αποβλέπουν στον καταρτισμό εφημερίων και στην εξυπηρέτηση αναγκών της Εκκλησίας». Υπάρχει και η άποψη βέβαια ότι παρά το γεγονός ότι ο όρος εννοιολογικά τουλάχιστον παραπέμπει στον φορέα, δε σημαίνει ότι πρέπει να οργανώνεται αποκλειστικά και από αυτόν (Μιχόπουλος, 2007; Φράγκος, 1984).

Το καθεστώς των σχέσεων Κράτους και Εκκλησίας επηρεάζει τον βαθμό δραστηριοποίησης μίας θρησκευτικής κοινότητας και την παρεχόμενη Εκκλησιαστική Εκπαίδευση. Το ελληνικό κράτος λειτούργησε μέσα σε ένα σύγχρονο νομικό πλαίσιο, συνδεδεμένο όμως πάντα οργανικά με την Ορθόδοξη Εκκλησία σε μία «συλλειτουργία» των δύο θεσμών λόγω ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών (Πέτρου, 2005). Οι σχέσεις αυτές επηρέασαν έως έναν βαθμό τη δομή, τη μορφή και την ιστορική εξέλιξη της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και στην περίπτωση της χώρας μας (Σταθόπουλος, 1993, Τσάτσος, 1992).

Στην περίπτωση της Ελλάδας όλες οι θρησκευτικές κοινότητες, που δραστηριοποιούνται στον ελληνικό χώρο, εποπτεύονται από την ελληνική Πολιτεία, όμως το δικαίωμα ίδρυσης εκκλησιαστικών σχολείων εξαρτάται και από την αναγνώριση της νομικής προσωπικότητας αυτών των Εκκλησιών και των θρησκευτικών κοινοτήτων (Αρχιεπ. Αθηνών Ιερώνυμος, 2010). Μέχρι πρόσφατα δεν είχαν ρυθμιστεί επαρκώς τα σχετικά με νομικά ζητήματα που

αφορούσαν την αναγνώριση της νομικής προσωπικότητας. Με τον ν. 4301/2014 «Οργάνωση της νομικής μορφής των θρησκευτικών κοινοτήτων και των ενώσεων τους στην Ελλάδα», έγινε προσπάθεια να ρυθμιστεί η νομική μορφή των θρησκευτικών κοινοτήτων.

1.2 Θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκές χώρες

Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες δεν ακολουθεί ενιαία γραμμή, αλλά διαμορφώνεται σύμφωνα με τις πολιτισμικές, ιστορικές συνθήκες και την ιδιαίτερη τοπογραφία της κάθε χώρας. Στα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης εντοπίζονται ποικίλα μοντέλα Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και διαπιστώνεται ένα ευρύ φάσμα πολιτικών πρακτικών, που κυμαίνεται από την απουσία κρατικής στήριξης στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση έως και τη θετική στάση που εκφράζεται ακόμη και με κρατική χρηματοδότηση των εκκλησιαστικών ιδρυμάτων, όταν θεωρείται ότι μέσα από τη δραστηριότητα αυτών των κοινοτήτων προάγεται το κοινό καλό (Σωτηρέλης, 1993; Παπαγεωργίου, 2005).

Μέσα από τα επίσημα κείμενά της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως είναι η Συνθήκη του Άμστερνταμ του 1997, διασαφηνίζεται ότι εντός της κάθε κράτος μέλος σέβεται την ξεχωριστή εθνική και πολιτιστική ταυτότητα των κρατών και ζητήματα τέτοια, όπως αυτά που σχετίζονται με θέματα θρησκευτικών κοινοτήτων και Εκκλησιών, δεν εμπίπτουν στην αρμοδιότητά της (Αλεβιζάτος, 2004). Κείμενο δεσμευτικό ως προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Ε.Σ.Δ.Α), η οποία προέρχεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης σε συνδυασμό με τα άρθρα 9 της Ε.Σ.Δ.Α και του άρθρου 2 του Πρώτου Πρόσθετου Πρωτοκόλλου αυτής κατοχυρώνεται το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας και στη συνέχεια μέσα από κείμενα στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

1.3 Δομή της Εκκλησιαστικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στον ισχύοντα ν. 3432/2006, «Δομή και Λειτουργία της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης» συμπεριλήφθηκαν όλα τα θέματα που αφορούσαν την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση. Έγινε ουσιαστικά προσπάθεια να αναμορφωθεί το πλαίσιο λειτουργίας της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, ώστε να εναρμονισθεί με το αντίστοιχο της γενικής εκπαίδευσης και να αναβαθμισθεί η ποιότητα των σπουδών. Ο νόμος περιλαμβάνει όλα τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών εκκλησιαστικών μονάδων και προσπαθεί να δώσει ένα ολοκληρωμένο θεσμικό πλαίσιο της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης.

Στο άρθρο 2 του νόμου επαναδιατυπώνεται ο σκοπός της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης ως εξής: «η ανάδειξη και κατάρτιση κληρικών και λαϊκών στελεχών της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Ελλάδα, υψηλού μορφωτικού επιπέδου και χριστιανικού ήθους» (Τρωιανός & Παπαγεωργίου, 2009). Ορίζεται επίσης ότι τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια (Ε.Γ) και τα Ενιαία Εκκλησιαστικά Λύκεια (Ε.Ε.Λ) ανήκουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι Ανώτατες

Εκκλησιαστικές Ακαδημίες (Α.Ε.Α) στην Ανώτατη Εκπαίδευση και τα Ιερατικά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Ι.Σ.Δ.Ε) αποτελούν φορείς δια βίου εκπαίδευσης.

Σήμερα, η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση (Τρωιανός & Παπαγεωργίου, 2009) υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων και ειδικότερα στη Γενική Γραμματεία Θρησκευμάτων. Το τμήμα αυτό συγκροτήθηκε με το Π.Δ 147/1976 (ΦΕΚ 56-15.03.1976) «Περί του οργανισμού της Κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων» (άρθρο 1) αρχικά ως Γενική Διεύθυνση Θρησκευμάτων. Τη Γενική Γραμματεία Θρησκευμάτων συγκροτούν η Διεύθυνση Θρησκευτικής Διοίκησης, και η Διεύθυνση Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Η Διεύθυνση Θρησκευτικής Εκπαίδευσης διακρίνεται σε δύο τμήματα: α) Τμήμα Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και Θρησκευτικής Αγωγής, και β) Τμήμα Θρησκευτικών Ελευθεριών και Διαθρησκευτικών Σχέσεων.

Πρέπει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι η Εκκλησία έχει ρόλο γνωμοδοτικό στα ζητήματα που αφορούν την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, γιατί τα θέματα που ανακύπτουν, ρυθμίζονται μέσω αποφάσεων που αφορούν το γενικότερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας βάσει νόμων, εγκυκλίων, διαταγμάτων κ.α. Οι εκκλησιαστικές εκπαιδευτικές μονάδες είναι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο άρθρο 1. παρ. 1 του ν. 3432/2006 «παραγωγικές σχολές» της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Ελλάδα και εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Την Δευτεροβάθμια Εκκλησιαστική Εκπαίδευση απαρτίζουν τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια (Ε.Γ) και τα Ενιαία Εκκλησιαστικά Λύκεια (Ε.Ε.Λ). Τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια (Ε.Γ) και τα Ενιαία Εκκλησιαστικά Λύκεια (Ε.Ε.Λ) χαρακτηρίζονται ως ειδικοί τύποι σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως τα μουσικά, τα καλλιτεχνικά ή τα αθλητικά σχολεία. Το Ενιαίο Εκκλησιαστικό Λύκειο καθιερώθηκε το σχολικό έτος 1998-99 σύμφωνα με το άρθρο 1 του Π.Δ 407/1998 «Για τη Λειτουργία και τα Αναλυτικά Προγράμματα των Ενιαίων Εκκλησιαστικών Λυκείων». Οι μαθητές των Εκκλησιαστικών Γυμνασίων και των Γενικών Εκκλησιαστικών Λυκείων παρακολουθούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των υπολοίπων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εμπλουτισμένο με υποχρεωτικά μαθήματα ειδικότητας

Τα δικαιώματα των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και Ιερατικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας καθορίζονται στο άρθρο 22 του ν. 3432/2006. Οι μαθητές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και όσοι φοιτούν στα Ιερατικά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας δικαιούνται τις παροχές και τις διευκολύνσεις, που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης και για όσους φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αντιστοίχως, ιδίως σε ό,τι αφορά τη χορήγηση δωρεάν διδακτικών βιβλίων ή άλλων βοηθημάτων, τις μετακινήσεις και τις υποτροφίες (Maghioros, 2012). Άλλωστε ήδη με τον ν. 1566/1985, άρθρο 69, καθοριζόταν ότι στους μαθητές των Εκκλησιαστικών Γυμνασίων και Εκκλησιαστικών Λυκείων και στους σπουδαστές των εκκλησιαστικών φροντιστηρίων, των εκκλησιαστικών παιδαγωγικών ακαδημιών και των ανώτερων εκκλησιαστικών σχολών, τα διδακτικά βιβλία και βοηθήματα χορηγούνται δωρεάν (άρθρο 69, παρ. 8), ενώ είναι ίδια με εκείνα της

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των δημόσιων παιδαγωγικών ακαδημιών (άρθρο 69, παρ. 9) (Τρωιανός & Παπαγεωργίου, 2009). Τα βιβλία στα εκκλησιαστικά σχολεία χορηγούνται δωρεάν όμως πολλά όμως από αυτά, όπως τα βιβλία των ξένων γλωσσών, της Βυζαντινής Μουσικής και των ειδικών εκκλησιαστικών μαθημάτων επιβαρύνουν τους ίδιους τους μαθητές, όπως ενημερώνουν και οι ίδιες οι σχολές μέσα από τις επίσημες ιστοσελίδες τους.

1.4 Διαπιστώσεις και προβληματισμοί

Είναι χαρακτηριστικό ότι ο αριθμός των σχολείων τα τελευταία χρόνια έχει μειωθεί εντυπωσιακά μετά από συγχωνεύσεις και καταργήσεις, αφού έως και το 2010 λειτουργούσαν πολλά περισσότερα σχολεία. Με την Υ.Α. 499946/Α2/4.5.2010, ΦΕΚ 651/τ. Β' /14.5.2010, καταργήθηκαν από το 2010-2011, τα Εκκλησιαστικά Σχολεία Καρπενησίου, Βόλου, Καβάλας, Κιλκισίου, Τήνου, Χίου, Κορίνθου και Αθηνών. Κάποιες φορές βέβαια η μείωση του αριθμού κρινόταν αναγκαία εξαιτίας των δύσκολων οικονομικών συνθηκών της χώρας, καταδεικνύοντας όμως ταυτόχρονα και το σοβαρό πρόβλημα συρρίκνωσης της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Το 2015 ανακοινώθηκαν από τη Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία (ΕΛΣΤΑΤ), στοιχεία σχετικά με τη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική και Εκκλησιαστική Εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2014-2015 (Δελτίο Τύπου, 2013/2014.2015). Η έρευνα περιελάμβανε τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και τα Γενικά Εκκλησιαστικά Λύκεια. Τα στοιχεία της έρευνας αναφέρονται στη λήξη του σχολικού έτους 2013/2014, ενώ παράλληλα, για λόγους συγκρισιμότητας δίδονται και τα στοιχεία λήξης του προηγούμενου σχολικού έτους 2012/2013. Σύμφωνα με την έρευνα τα αποτελέσματα καταγράφουν τα εξής: Οι εγγεγραμμένοι μαθητές στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2013/2014, παρουσίασαν αύξηση 8,2% σε σχέση με το σχολικό έτος 2012/2013, ο αριθμός των αποφοιτησάντων μαθητών όμως παρουσίασε μείωση (κατά 9,9%). Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως πιθανή εγκατάλειψη των σπουδών από τους σπουδαστές. Οι μαθητές της Γ' Λυκείου μπορούν επιπλέον σήμερα να επιλέξουν τις συγκεκριμένες σχολές μέσω του μηχανογραφικού δελτίου των πανελλαδικών εξετάσεων και ίσως γι' αυτόν τον λόγο παρουσίασε αρχικά αύξηση ο αριθμός των σπουδαστών, αλλά στη συνέχεια οι σπουδαστές διέκοψαν τη φοίτησή τους, πιθανόν γιατί δεν ήταν η πρώτη επιλογή τους.

Η έρευνα συνεχίζει αναφέροντας τον αριθμό των σχολικών μονάδων της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, ο οποίος, επίσης, μειώθηκε κατά 11,8% και ομοίως μειώθηκε και το διδακτικό προσωπικό (μείωση κατά 5,0%). Κατά ανάλογο τρόπο, άλλαξε και η αναλογία μαθητών προς το διδακτικό προσωπικό (το σχολικό έτος 2013/2014 3,5 μαθητές αντιστοιχούσαν σε έναν εκπαιδευτικό για την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, ενώ κατά το σχολικό έτος 2012/2013 η αναλογία ήταν 3,1 προς 1). Τέλος, σύμφωνα πάντα με την έρευνα, η μεγαλύτερη συγκέντρωση του σχολικού πληθυσμού παρουσιάζεται στην Περιφέρεια Αττικής και ανέρχεται σε ποσοστό 10,1%. Τα παραπάνω στοιχεία, συνηγορούν υπέρ της σταδιακής

συρρίκνωσης των Εκκλησιαστικών Σχολείων και της αυξανόμενης μαθητικής διαρροής και αναδεικνύουν τη σοβαρότητα του προβλήματος.

Ίσως σε αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να αξιολογηθεί και η πρόσφατη απόφαση του Πολυμελούς Συμβουλίου της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής, η οποία ήταν εναρμονισμένη με σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας, που έδινε δυνατότητα φοίτησης νεανίδων στο Εκκλησιαστικό Λύκειο του Ιδρύματος από το σχολικό έτος 2013-2014 (Ανακοίνωση Ριζαρείου Εκκλησιαστική Σχολή, 2.4.2013) με τη διευκρίνιση ότι στο Οικοτροφείο θα είχαν τη δυνατότητα να διαμένουν μόνο αγόρια-μαθητές. Η απόφαση αυτή όμως της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής είναι πιθανόν απόρροια των κατωτέρω: α) του χαμηλού επιπέδου του μαθητικού δυναμικού των τελευταίων χρόνων και β) της αδυναμίας απορρόφησης των αποφοίτων του Λυκείου σε δομές και υπηρεσίες της Εκκλησίας της Ελλάδος, λόγοι που υπαγορεύονται από τους όρους της διαθήκης του ευεργέτη Γ. Ριζάρη κατά το Πολυμελές Συμβούλιο της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής. Είναι χαρακτηριστικό όμως ότι πολλά χρόνια πριν με τον ν. 748/7-10-1943 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως των υπ' αριθ. 1272/1942 και ν. 1480/1942 νομοθετικών διαταγμάτων», ορίζονταν η δημιουργία Ανωτέρου Τμήματος Θηλέων στα Ιεροδιδασκαλεία (άρθρο 6), γεγονός που αποτελούσε τότε μία πρωτοποριακή κίνηση στον χώρο της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης εάν αναλογιστεί κανείς και τη χρονική περίοδο και τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν (Άρθρο 6 του ν. 748/7-10-1943).

Οι τελευταίοι νόμοι «Προστασία της Εθνικής Οικονομίας - Επείγοντα μέτρα για την αντιμετώπιση της δημοσιονομικής κρίσης» (ν. 3833/2010, ΦΕΚ 40 - 15.03.2010) το 2010 και «Επείγοντα μέτρα εφαρμογής μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015», (ν. 3986/2011, ΦΕΚ 152 - 01.07.2011) επιδείνωσαν ακόμη περισσότερο την υπάρχουσα κατάσταση. Σύμφωνα με τους παραπάνω νόμους για τα επόμενα δέκα έτη οι θέσεις των εφημερίων θα αναπληρώνονται πλέον σε μία αναλογία της τάξεως ένα προς δέκα (1/10). Από το 2010 και μετά για κάθε δέκα (10) εφημερίους που θα συνταξιοδοτούνται μόνο ένας εφημέριος θα αναπληρώνει τις κενούμενες θέσεις, γεγονός που δυσχέρανε ακόμη περισσότερο την απόφαση επιλογής ενός υποψηφίου για το ιερατικό επάγγελμα (Συνέντευξη Αγιορείτικο Βήμα, 2014). Με παρόμοιο τρόπο, κενές παραμένουν και θέσεις λαϊκών υπαλλήλων (ανδρών και γυναικών) σε Ιερές Μητροπόλεις και Εκκλησιαστικούς οργανισμούς ανά την Ελλάδα.

Τέλος, η απουσία συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των Εκκλησιαστικών Σχολείων, αποτελεί ένα σοβαρό έλλειμμα στην προσπάθεια αναβάθμισης της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης (Νικολακάκης, 2003). Η γενικότερη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο ελληνικό κράτος άλλωστε αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα τα τελευταία χρόνια, ενώ πολλοί αντιτάσσονται στην εφαρμογή οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης (Π.Δ 152/2013 ΦΕΚ 240 - 05.11.2013 στις 05.11.2013).

1.5 Προοπτικές αναβάθμισης της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης

Οι ανάγκες της Ορθόδοξης Εκκλησίας της Ελλάδος για δια βίου επιμόρφωση των κληρικών και των στελεχών της είναι συνεχείς και αυξανόμενες και δεν έχουν καλυφθεί ακόμη σε ικανοποιητικό βαθμό επαρκώς. Γίνονται όμως επισταμένες προσπάθειες τα τελευταία χρόνια για την υιοθέτηση ενός πλαισίου συστηματικής επιμόρφωσης των αποφοίτων της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και των κληρικών της Εκκλησίας της Ελλάδος, ενώ διοργανώνονται πολλά σεμινάρια και ημερίδες. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν φορείς και οργανισμοί που δραστηριοποιούνται με επιμορφωτικά προγράμματα, με σκοπό την επιμόρφωση του κλήρου όπως: α) το Ίδρυμα Ποιμαντικής Επιμορφώσεως (Ι.Π.Ε.) της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αθηνών (Ι.Α.Α) και β) το Διορθόδοξο Κέντρο της Εκκλησίας της Ελλάδος (ΔΚΕΕ), το οποίο είναι ο επιμορφωτικός οργανισμός και το συνεδριακό κέντρο της Εκκλησίας της Ελλάδος. Προγράμματα επιμόρφωσης κληρικών στο πλαίσιο του προγράμματος «Δια Βίου Μάθηση» οργανώνονται επίσης και από τη Θεολογικές Σχολές.

Το τελευταίο διάστημα παρατηρείται μία προσπάθεια εκσυγχρονισμού και αναβάθμισης σε θέματα επιμόρφωσης των εκκλησιαστικών λειτουργών από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στην Εκκλησιαστική Εκπαίδευση. Είναι όμως επιτακτική ανάγκη οι προσπάθειες αυτές να είναι οργανωμένες και συστηματικές ώστε να επιτευχθεί ουσιαστική επιμόρφωση του προσωπικού της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση σύγχρονων μέσων και υπηρεσιών, καθώς και η υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ανώτατη Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, είναι ένα σημαντικός πυλώνας πάνω στον οποίο θα μπορούσε να επενδύσει η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση. Η ένταξη της τεχνολογίας δείχνει να είναι πλέον επιτακτική ώστε να μπορεί να λύσει πρακτικά προβλήματα, όπως η αντιμετώπιση της γεωγραφικής διασποράς των Ανώτατων Εκκλησιαστικών Ακαδημιών, το υψηλό κόστος της δια ζώσης επιμόρφωσης, τις δυσκολίες φυσικής παρουσίας σπουδαστών σε σχολές και σεμινάρια κ.α) (Γκάμας, 2011). Η οργάνωση του κοινού προγράμματος σπουδών όλων των Ανώτατων Εκκλησιαστικών Ακαδημιών (με κάποιες διαφοροποιήσεις) σε συνδυασμό με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνει επίσης μία προοπτική αναβάθμισης των παρεχόμενων σπουδών, άποψη που εκφράζουν και εκπρόσωποι από τους κόλπους της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης (Γκάμας, 2011). Το διαδίκτυο άλλωστε, αποτελεί ένα σημείο συνάντησης και ένα πεδίο κοινωνικής δικτύωσης για όλους τους ανθρώπους, ενώ παράλληλα δίνει πρόσβαση σε υπηρεσίες, βιβλιοθήκες, ομάδες ειδήσεων κ.α. (Aikonen, 2004). Έτσι, στη Φινλανδία, η διδασκαλία της Ορθόδοξης θρησκείας αξιοποιεί το OrtoWeb, μία διαδικτυακή πύλη, ώστε να καθιστά δυνατή τη μάθηση σχετικά με την Ορθοδοξία. Οι τεχνολογίες μπορούν να ενταχθούν μέσα στα προγράμματα σπουδών των Ανώτατων Εκκλησιαστικών Ακαδημιών, με προοπτική να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες που προσφέρουν στην ποιμαντική, στην εξατομικευμένη ποιμαντική και στην πληροφόρηση (Σταυρόπουλος, 1986).

Η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση δεν μπορεί να μείνει αποκομμένη από τους ρυθμούς του ευρύτερου εκπαιδευτικού ελληνικού συστήματος (Μητροπούλου, 2007). Οι απόφοιτοι των σχολών θα πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, ώστε να μπορούν να ανταπεξέρθουν στην αγορά εργασίας (Goldman, 1978), αλλά και να προσφέρουν με κάθε μέσο κοινωνικό

έργο συμπληρώνοντας τις παραδοσιακές δραστηριότητες (ποιμαντικές, κατηχητικές κ.α) και ενσωματώνοντας σε αυτές καινούργιες μορφές εκπαιδευτικών τεχνολογιών (Shmemann, 1974; Μητροπούλου, 2007).

Τα τελευταία χρόνια έχει συγκροτηθεί στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων Επιτροπή Διάλογου Πολιτείας - Εκκλησίας για την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση και την Επιμόρφωση του Κλήρου, με Πρόεδρο της Επιτροπής τον Γενικό Γραμματέα Θρησκευμάτων (Αρ. Πρωτ. 149778/Α2/15-10-2013). Η Πολιτεία δείχνει να μελετά και να σχεδιάζει μία ουσιαστική αναβάθμιση της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης σε συνεργασία με την Εκκλησία της Ελλάδας, μέσα από στενευμένες παρεμβάσεις, όπως την εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) και διδακτικών βιβλίων ειδικά για τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και Λύκεια. Πρόσφατα ανακοινώθηκε από το Υπουργείο πρόσκληση, η οποία αφορούσε: α) την εκπόνηση/ανάπτυξη των νέων ΠΣ της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης (Γυμνασίου και Λυκείου) κατά μάθημα, καθώς και σε σχέση με τις διαθεματικές ικανότητες [cross-curricular competences] και τα εγκάρσια στοιχεία, από επιστήμονες – εμπειρογνώμονες με ειδικές γνώσεις και εμπειρία επί του αντικείμενου και β) την σύνταξη διδακτικών βιβλίων στα θεολογικά και εκκλησιαστικά μαθήματα της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης Γυμνασίου και Λυκείου συμβατών με τα παραπάνω ΠΣ Διαδικασίας, της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης. Η πρόταση αφορά μία «εκ βάθρων αναβάθμιση της ποιότητας και των παιδαγωγικών υποδομών της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο και Λύκειο) μέσω της εκπόνησης Προγραμμάτων Σπουδών στα μαθήματα θεολογικής και εκκλησιαστικής εξειδίκευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα», όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο κείμενο της πρόσκλησης της ειδικής Γραμματείας Τομεακών Ε.Π του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου.

Σήμερα, εκκλησιαστικά σχολεία και οι εκκλησιαστικές σχολές θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως αναγνωρισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα με κύρος και αναγνωρισιμότητα, ώστε οι ακαδημαϊκοί τίτλοι των εκκλησιαστικών ιδρυμάτων να αναγνωρίζονται από όλες τις χώρες. Ανάμεσα στα σχολεία που καταργήθηκαν πριν μερικά χρόνια ήταν και το Εκκλησιαστικό Σχολείο του Κιλκίς, το οποίο αποτέλεσε υπόδειγμα λειτουργίας και λειτούργησε από το 1995 έως το 2010, οπότε και συγχωνεύτηκε. Από την αρχή της λειτουργίας του το ίδρυμα προσέλαβε έναν διορθόδοξο χαρακτήρα με κύρος και αναγνωρισιμότητα και στο οικοτροφείο του φιλοξένησε σπουδαστές εκτός των Ορθοδόξων πολλών διαφορετικών εθνικοτήτων.

Τέλος, με την εισαγωγή της διαδικασίας της Μπολόνια στα ευρωπαϊκά κράτη αναφέρονται ζητήματα διάρκειας και ποιότητας της γενικής εκπαίδευσης που αφορούν και την Εκκλησιαστική Εκπαίδευση. Ουσιαστικά με την υιοθέτηση ενός ενιαίου συστήματος ακαδημαϊκών τίτλων επιτρέπεται και η αμοιβαία αναγνώριση των αδειών που εκδίδονται, η υιοθέτηση ενός ακαδημαϊκού συστήματος σε τρεις κύκλους και ένα νέο σύστημα πιστωτικών μονάδων (ECTS) (διαδικασία της Μπολόνια) (Terry, 2008). Κατά το ίδιο τρόπο θα πρέπει να λειτουργούν και οι Ανώτατες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες (Α.Ε.Α) ώστε να εγγυώνται την ποιότητα των σπουδών τους.

Συμπεράσματα

Η Εκκλησία της Ελλάδος δίνει πλέον ιδιαίτερη βαρύτητα στα προσόντα των στελεχών της, αφού με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται μία ισχυρή πνευματική υποδομή. Σήμερα παρέχονται αρκετές δυνατότητες επιμόρφωσης για τους κληρικούς και τα στελέχη της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, οι οποίες όμως δεν είναι σε σταθερή βάση, ενώ ζητούμενο είναι η δυνατότητα συνεχούς κατάρτισης, ενίσχυσης και υποστήριξης του κλήρου.

Τα τελευταία χρόνια όμως η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα και σταδιακά μειώνεται ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε εκκλησιαστικά σχολεία και πολλά από αυτά τα ιδρύματα απειλούνται με παύση της λειτουργίας τους (Μητροπολίτης Σύρου, κ. Δωρόθεος, 2013). Ένας μεγάλος αριθμός επίσης αποφοίτων των Εκκλησιαστικών Σχολών δεν μπορεί να απορροφηθεί από τις δομές της Ορθόδοξης Εκκλησίας. Το πρόβλημα εντείνεται ακόμη περισσότερο λόγω της δημοσιονομικής κρίσης στη χώρα μας (ν. 3833/2010 & 3986/2011). Η έως πρόσφατα, επίσης, απαγόρευση φοίτησης κοριτσιών στα εκκλησιαστικά σχολεία, είχε συνέπεια έως έναν βαθμό και τη μαθητική διαρροή και την αποδυνάμωση του δυναμικού των εκκλησιαστικών σχολείων. Σήμερα, ίσως περισσότερο από κάθε άλλη χρονική περίοδο, είναι προβληματικός ο ενδεχόμενος αποκλεισμός των κοριτσιών από Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και Λύκεια.

Η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση καλείται σήμερα να ακολουθήσει τις εξελίξεις και να ενταχθεί δυναμικά στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Κατά γενική παραδοχή η ένταξη των πολυμέσων στην διδασκαλία συμβάλλει θετικά προς όφελος των εκπαιδευομένων και ανταποκρίνεται στις αυξανόμενες τεχνολογικές εξελίξεις (Goldman, 1978; Μητροπούλου, 2008). Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες άλλωστε αξιοποιούνται νέες διδακτικές προσεγγίσεις και προσαρμόζεται η εκκλησιαστική, αλλά και ευρύτερα η θρησκευτική εκπαίδευση στα νέα δεδομένα και στις συνθήκες της εποχής (Δεληκωνσταντής, 2004).

Ζητούμενο παραμένει ένας νομοθετικός εκσυγχρονισμός της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σε σχέση με το καθεστώς οργάνωσης και λειτουργίας εκκλησιαστικών ιδρυμάτων. Πρέπει να επισημανθεί τέλος, ότι η Ιεραρχία της Εκκλησίας της Ελλάδος πάντα τονίζει τη σπουδαιότητα της φοίτησης των κληρικών στα Εκκλησιαστικά Σχολεία και στις Ανώτατες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες, αφού μέσα από τις σπουδές θα αποκτήσουν την κατάρτιση που απαιτείται, ώστε να είναι προετοιμασμένοι για τις απαιτήσεις της ιερατικής ζωής, αλλά και της διακονίας.

Κλείνοντας, επισημαίνεται ότι απαιτείται ουσιαστική ενασχόληση με τις αυξανόμενες και ιδιαίτερες ανάγκες της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, προτάσεις βέβαια που ήδη έχουν διατυπωθεί και στο παρελθόν (Κονιδάρης, 2006). Η Εκκλησιαστική Εκπαίδευση είναι και επιβάλλεται να είναι στις προτεραιότητες των θρησκευτικών κοινοτήτων, αφού μέσα από την αδιάλειπτη συνέχισή της εξασφαλίζεται και η ίδια η συνέχεια της εκκλησιαστικής κοινότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aikonen, R. (2004). Ένα ευρύ δίκτυο Ορθοδοξίας στο ίντερνετ για το μάθημα των θρησκευτικών. Στο *Διακοινοβουλευτική συνέλευση Ορθοδοξίας, Τα θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού*, Βόλος, 15-17 Μαΐου, 2004, 221-227.
- Goldman, R. (1978). *Readiness for religion, A Basis for Developmental, Religious Education*, London and Hewnley.
- Mahgioros, N. (2012). Religious education in Greece. In H. Derek, D & E. Miroshnikova (eds), *The Routledge International Handbook of Religious Education*, London and N. York, 2012, p. 130-135.
- Pollis, A. (1993). "Eastern Orthodoxy and Human Rights" in *Human Rights Quartely*, Μάιος 1993, p. 343.
- Shmemann, A. (1974). *Liturgy and Life: Christian Development Through Liturgical Experience. Department of Religious Education*. Orthodox Church of America, New York.
- Terry, L. (2008). Bologna Process and Its Impact in Europe: It's so Much More than Degree Changes, 41 Vand. J. Transnat'l L. 107, p.113-204.
- Αλιβιζάτος, Ν. (2004). Θρησκευτική Ελευθερία και Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, (πρόλογος). Στο Γ. Κτιστάκης, *Θρησκευτική Ελευθερία και Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*, Ίδρυμα Μαραγκοπούλου για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, Αθήνα-Κομοτηνή.
- Αρχιεπίσκοπος Αθηνών Ιερώνυμος, (2010). *Προς τους Ιεροσπουδαστές για τις Ιερατικές Κλήσεις, «Εκκλησία»*, Έτος ΠΖ', τεύχ. 2, σ. 71-72.
- Γκάμας, Α. (2011). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ανώτατη Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, Επιστημονική Επετηρίδα Βελλάς, τομ. 6ος , Ιωάννινα, 2011, σσ. 267-274.
- Δεληκωνσταντής, Κ. (2004). «Η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής». Στο *Διακοινοβουλευτική συνέλευση Ορθοδοξίας, Τα θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού*, Βόλος, 15-17 Μαΐου, σσ. 48-54.
- Κονιδάρης, Ι. (2006). «Εκκλησιαστική Πολιτική στο Ελληνικό Κράτος», (επιμ.) Χαρ. Παπαστάθη, Αρχιμ. Γ. Παπαθωμά, Πολιτεία, Ορθόδοξη Εκκλησία και Θρησκευματα στη Ελλάδα, Νομοκανονική Βιβλιοθήκη 16, σσ. 335-336.
- Μαγγιώρος, Ν. (2015). Αυτονομία, Ατομικά Δικαιώματα, και Δίκαιο της Εκκλησίας, *Νομοκανονικά*, Έτος ΙΓ', Τεύχος 2, Νοέμβριος , σσ. 153- 162, ιδίως 157-158.
- Μητροπούλου, Β. (2008). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη.
- Μητροπούλου, Β. (2007). *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη.
- Μιχόπουλος Β. (2007). *Το περί θρησκευτικής αγωγής και εκκλησιαστικής εκπαίδευσως καθεστώς εν Ελλάδι επί Όθωνος (1831-1862)*, Αθήνα.
- Νικολακάκης, Δ. (2001). Η ενοριακή διοικητική οργάνωση της Εκκλησίας της Ελλάδος, (διδακτορική διατριβή), Θεσσαλονίκη.

- Παπαδόπουλος, Χρ. (1920). *Ιστορία της Εκκλησίας της Ελλάδος*, τόμ. Α', εν Αθήναις.
- Παπαθωμάς, Γρ. Αρχ. (2006). «Η Ορθόδοξη Διαχρονική Αντιπρόταση στην Έννοια της «Εθνικής Εκκλησίας»: η Αυτοκέφαλη Εκκλησία», (επιμ.) Χαρ. Παπαστάθη, Αρχιμ. Γρ. Παπαθωμά, Πολιτεία, Ορθόδοξη Εκκλησία και Θρησκευματα στη Ελλάδα, Νομοκανονική Βιβλιοθήκη 16, Κατερίνη, σσ. 89-128.
- Πέτρου, Ι. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και θρησκευτική ελευθερία*, β' έκδοση επαυξημένη και βελτιωμένη, Θεσσαλονίκη.
- Σκουρής, Β. (1991). Η εκπαίδευση στο σύστημα των συνταγματικών εγγυήσεων, *ΕΕΕυρΔ*, Τόμος 11, τεύχος 1.
- Σταθόπουλος, Μ. (1993). *Σχέσεις Πολιτείας και Εκκλησίας*, Αθήνα-Κομοτηνή.
- Σταυρόπουλος, Α. (1986). *Μορφές ποιμαντικής διακονίας*, Αθήνα..
- Σωτηρέλης, Γ. (1993). *Θρησκεία και Εκπαίδευση κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση*, Αθήνα-Κομοτηνή.
- Τρωιανός, Σ. & Παπαγεωργίου, Κ. (2009). *Θρησκευτική Νομοθεσία*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Τσάτσος, Κ. (1978). *Το πρόβλημα της ερμηνείας του δικαίου*, Αθήναι.
- Φράγκος, Κ. (1984). «Η εκκλησιαστική εκπαίδευση σκέψεις για ανανέωση», στο: *Ριζάρειος Εκκλησιαστική Παιδεία*, τόμ. Γ', Αθήνα, 1984, σ. 105.

Αναφορές στο Διαδίκτυο

- OrtoWeb, (www.ortoweb.fi/english.asp). Προσπελάστηκε Ιανουάριος 17, 2017.
- Δελτίο Τύπου: *Στατιστικές Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής και Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης. Μαθητές, σχολικές μονάδες και διδακτικό προσωπικό: λήξη σχολικού έτους 2013-2014*. Προσπελάστηκε Δεκέμβριος 10, 2016, από <http://www.statistics.gr/documents/20181/5f298c28-d3f5-4b58-ada4-7e020c26406c>
- Μητροπολίτης Σύρου, κ. Δωρόθεος, πρόεδρος του Δ.Σ. της Εστίας Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης. Στο *Ιερό Βήμα*. Προσπελάστηκε Νοέμβριος 17, 2013, από <http://www.ierovima.gr/pages/article.aspx?id=5009>
- Πρόσκληση για την υποβολή προτάσεων με τίτλο: «Αναβάθμιση της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης». Προσπελάστηκε Φεβρουάριος 9, 2017, από http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2017/02/prosklisi_anabathmisi-ekklhsiaistikhs-ekpaideyshs_EDBM_40_teliko_me-prwt_ADA.pdf
- Πρόσκληση για την υποβολή προτάσεων με τίτλο: «Αναβάθμιση των Ιεροσπουδαστηρίων- Παιδαγωγική υποστήριξη της διδασκαλίας του κορανίου στους μαθητές μέλη της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης». Προσπελάστηκε Φεβρουάριος 9, 2017, από <http://www.edulll.gr/?p=31866>
- Συνέντευξη Υπουργού κ. Α. Λοβέρδου στο Αγιορείτικο Βήμα, 23/7/2014, Δελτίο Τύπου Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Προσπελάστηκε Ιούλιος 23, 2014, από <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy-kai-dimosion-sxeseon-main/deltia-typoy-main/11579-23-07-14.html>

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Άρθρο. Προσπελάστηκε Ιανουάριος 22,
2015, από [http://www.minedu.gov.gr/2015-03-10-10-51-44/2015-03-10-10-55-39/
2015-03-10-10-57-34](http://www.minedu.gov.gr/2015-03-10-10-51-44/2015-03-10-10-55-39/2015-03-10-10-57-34)

**«Τα προβληματικά» παιδιά στο λόγο των εκπαιδευτικών: Επίσημη διάγνωση ή ετικέτα;
Μια ερμηνευτική προσέγγιση**

**«A problem» child in educators' discourse: Official diagnosis or just a label? An
interpretative approach**

Ιωάννα Τεστεμπασιδού, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στις «Επιστήμες της Αγωγής»,
ioannatestempasidou@gmail.com

*Ioanna Testempasidou, Primary School Teacher, Postgraduate Diploma Holder in "Education Science" of
Department of Philosophy, Education and Psychology of the University of Ioannina,
ioannatestempasidou@gmail.com*

Abstract: The present research study maps educators' discourse about the meaning of learning difficulties in school reality. International surveys testify that many students are identified as requiring special education when school evaluation data matches them with a specific disability category that is outlined by state education regulations. This classification process may alter the school experience of many students and the way they are perceived by other people. Data derives from 12 semi- structured interviews with male and female teachers from two primary schools in Greece. Data analysis and interpretation are based on the theory of labelling. Among other things this study provides evidence that teacher often refer to the students using labels that indicate their supposed learning difficulty rather than using their names. This situation can also affect their communication and interaction in a negative way. The findings suggest that it would be useful for teachers to unpack the concept of 'learning difficulties' and redefine each student's characteristics with the capabilities that these children possibly have. Such an effort would be the cornerstone in order to be a more important and cooperative relationship between teachers and these students.

Keywords: the power of labelling, children with learning difficulties, interaction between teachers and students, primary education in Greece.

Περίληψη: Η παρούσα ερευνητική εργασία στοχεύει στην ανάδειξη ορισμένων πτυχών του φαινομένου των «μαθησιακών δυσκολιών». Διεθνείς μελέτες πιστοποιούν τον ολοένα και αυξανόμενο αριθμό μαθητών που διαχωρίζονται εντός του σχολείου λόγω των ιδιαίτερων

μαθησιακών τους χαρακτηριστικών. Σύμφωνα με τους ισχύοντες σχολικούς κανονισμούς αφενός τέτοιου είδους μαθησιακές δυσκολίες χρήζουν ειδικής διδασκαλίας αφετέρου, γίνονται αιτία για να ταξινομηθούν αυτά τα παιδιά έναντι των συνομηλίκων τους. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να μεταβάλει άρδην τη-σχολική καθημερινότητα που βιώνουν αλλά και τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτά από άτομα του κοινωνικού τους περίγυρου. Τα δεδομένα αποτελούνται από 12 ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από δύο επαρχιακά δημοτικά σχολεία. Ο λόγος των συμμετεχόντων αναλύεται και καθίσταται αντικείμενο επεξεργασίας σύμφωνα με τη θεωρία της ετικέτας. Τα ευρήματα πέραν των άλλων δείχνουν ότι συχνά οι δάσκαλοι, όταν αναφέρονται σ' αυτά τα παιδιά, προτάσσουν το μαθησιακό τους πρόβλημα έναντι του ονόματός τους, μια κατάσταση που σε ένα δεύτερο επίπεδο δυσχεραίνει τη μεταξύ τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Τα συμπεράσματα καταλήγουν στο ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να ξεπακετάρουν την έννοια των «μαθησιακών δυσκολιών» αλλά και να επαναπροσδιορίσουν τις μαθησιακές ικανότητες, που διαθέτει ο κάθε μαθητής. Μια τέτοια προσπάθεια ίσως να αποτελέσει μελλοντικά το θεμέλιο λίθο για να οικοδομηθεί μια πιο ουσιαστική και συνεργατική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και αυτών των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: η ισχύς μιας ετικέτας, παιδιά με «μαθησιακές δυσκολίες», αλληλεπίδραση δασκάλων και μαθητών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Εισαγωγή

Η έννοια των «μαθησιακών δυσκολιών» εδώ και δύο δεκαετίες αποτελεί αντικείμενο ενασχόλησης και μελέτης πολλών επιστημόνων. Τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό γίνεται μια «υπερ-χρήση» αυτού του όρου από διάφορα άτομα και φορείς εντός ή εκτός του σχολικού πλαισίου (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991: 97). Εκφράσεις όπως «προβληματικός μαθητής» ή «δύσκολο παιδί» ηχούν συνεχώς στη σχολική πραγματικότητα και καθιστούν ονομασίες που ούτε επιστημονικά αποδεδειγμένες, αλλά ούτε και παιδαγωγικές έννοιες είναι. Όπως επισημαίνει ο Δράκος με το πρώτο κουδούνι της νέας σχολικής χρονιάς πολλά παιδιά «με ευκολία και ελαφρά την καρδιά χαρακτηρίζονται ως μαθησιακώς προβληματικά» (Δράκος, 2011:79). Αυτό το φαινόμενο ακούει στο όνομα ετικετοποίηση, σαν μια αναγνωρίσιμη δηλαδή ταυτότητα που δίνεται σε ορισμένους μαθητές, τους διαχωρίζει από τους συνομηλίκους τους και τους συνοδεύει σε όλη τους τη σχολική πορεία. Αυτή όμως η στιγματική ετικέτα τυχαίνει πολλές φορές να μην υφίσταται έξω από τα όρια της κανονικότητας και του φυσιολογικού, όπως τα ορίζει το σχολείο (McDermott, Goldman & Varenne, 2006, Goffman, 2001). Η εν λόγω μελέτη επιχειρεί να μελετήσει όψεις του φαινομένου της ετικετοποίησης στο σχολικό πλαίσιο μέσω της ποιοτικής ανάλυσης των αναφορών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το θέμα που πραγματεύεται είναι σημαντικό καθώς η διερεύνηση ανάλογων θεμάτων μπορεί να συμβάλλει μεταξύ άλλων στην

κατανόηση και αντιμετώπιση ζητημάτων που περιορίζουν την προοπτική της ενταξιακής εκπαίδευσης και των ποιοτικών διαστάσεών της.

1. Οι «μαθησιακές δυσκολίες» σύμφωνα με τη θεωρία της ετικέτας

Η ετικετοποίηση και η ταξινόμηση των ατόμων βάσει των μαθησιακών τους χαρακτηριστικών είναι συνήθη φαινόμενα στη σχολική τάξη. Αυτό συμβαίνει διότι οι επιμέρους κατηγοριοποιήσεις στο χώρο της ιατρικής και της ψυχολογίας χρησιμοποιούνται και στα πλαίσια των κοινωνικών σχέσεων. Σύμφωνα με τη θεωρία της ετικέτας, όταν ο δάσκαλος ταξινομεί ένα παιδί σημαίνει αυτόματα ότι τό διαφοροποιεί από τα άλλα τα «κανονικά» παιδιά (Davis, 2004: 10).

Ο Blumer (1969) υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολλά κοινωνικά στερεότυπα, που είναι σφηνωμένα στις σχέσεις και στις αντιλήψεις των ανθρώπων, και κυρίως των εκπαιδευτικών (όπ. αναφ. στο Βοζίκη, 2011). Το να μην γνωρίζει κάποιος να διαβάζει έχει διαφορετική ερμηνεία από πολιτισμό σε πολιτισμό, από τάξη σε τάξη και από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Εντός του σχολείου συνήθως αυτά τα παιδιά εκλαμβάνονται ως «πρόβλημα» και αναγνωρίζονται με βάση κάποιες ετικέτες, που είθισται να περιγράφουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο η κατηγοριοποίηση των «μαθησιακών δυσκολιών» δίνει σε αυτούς που τή χρησιμοποιούν μια αίσθηση γνώσης και ασφάλειας, εφόσον το πρόβλημα οδεύει προς επίλυση. Το να θέτει κανείς μια ετικέτα σε ένα παιδί μέσα στο σχολείο, σημαίνει ότι έχει γίνει διακριτό, τό έχουν ονομάσει και πλέον μπορούν να τό χειριστούν και να τό ελέγξουν σύμφωνα με τις νόρμες του εκάστοτε πλαισίου (Danziger, 1990 όπ. αναφ. στο Ratty&Snellman, 1995).

Αν και η ετικετοποίηση των προβλημάτων των ατόμων είναι το πρώτο βήμα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους και η βασική προϋπόθεση για την πρόσβαση σε ανάλογες υπηρεσίες φαίνεται να ενέχει πολλά περισσότερα μειονεκτήματα στο ίδιο το άτομο, με κάποια από αυτά να τό συνοδεύουν για μεγάλο χρονικό διάστημα της ζωής του (Heward, 2011). Ο φόβος, ο εμπαιγμός, η διάδοση στερεοτύπων και η έμφαση στην ανικανότητα είναι ένα μικρό δείγμα αυτών (Davis, 2004).

Οι αποδιδόμενες από τους φορείς εκπαίδευσης ετικέτες στα άτομα, συχνά τά ωθούν να σκέφτονται όσα δεν μπορούν να κάνουν παρά στα όσα μπορούν ή θα μπορούσαν να κάνουν πράξη. Οι ετικέτες πέραν των άλλων, στιγματίζουν το παιδί καθώς περιγράφουν αυτό που είναι, παρά αυτό που έχει (Snow, 2008). Ο δάσκαλος, μάλιστα, φαίνεται να εστιάζει συνήθως την προσοχή του στο ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει ένας μαθητής παρά στο τι ακριβώς και με ποιο τρόπο μαθαίνει (McDermott&Varenne, 1995). Απόρροια των προαναφερθέντων, μπορεί να είναι σύμφωνα με τον Heward (2011:11) η γελοιοποίηση, η απόρριψη ακόμη και η απομόνωση εντός του σχολείου. Μπορούν ακόμη να προκαταβάλλουν με αρνητικές προσδοκίες και διαθέσεις ένα οποιοδήποτε άτομο ως προς το προφίλ και τη συμπεριφορά του «ετικετοποιημένου» παιδιού (Davis, 2004). Η δύναμη του φαινομένου της ετικετοποίησης και

της ταξινόμησης των ατόμων είναι σχεδόν ασύλληπτη. Κατά τον Winnett (n.d. :3) μια ετικέτα δεν είναι απλώς ένα αρνητικό όνομα, αλλά «ο πιο θανατηφόρος εχθρός για την επικοινωνία».

Πριν ταξινομήσουμε ένα άτομο μέσα σε μια ομάδα ή τό ονοματίσουμε ως έχουν «μαθησιακές δυσκολίες» θα πρέπει να αναλογιστούμε εκ των προτέρων τις ποικίλες κοινωνικές και πολιτισμικές ταυτότητες που διαθέτει, όπως όλοι μας. Καταρχάς αυτά τα άτομα δεν είναι κάτι άλλο από παιδιά, διαφορετικής ηλικιακής βαθμίδας, προερχόμενα από διάφορα οικογενειακά και κοινωνικά περιβάλλοντα, που συνιστούν μέλη ενός ευρύτερου πολιτισμικού πλαισίου (McDermott&Varenne, 1995). Ωστόσο, είθισται αυτά τους χαρακτηριστικά να παραλείπονται και στο προσκήνιο να μπαίνει η «αναγνωρίσιμη ετικέτα τους». Μια ετικέτα δίνει θα λέγαμε, την πληροφορία ότι υπάρχει μια δυσκολία, ένα πρόβλημα σε κάποιον μαθητή/ κάποια μαθήτρια, παρά κάποια ουσιώδη πληροφορία αναφορικά με το ίδιο το παιδί (Snow, 2008).

2. Η έρευνα

2.1. Το δείγμα

Αναφορικά με τα άτομα τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα, κρίθηκε βασική προϋπόθεση να υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ένας δάσκαλος καταλαμβάνει τη σημαντικότερη βαθμίδα στη σχολική πυραμίδα, εφόσον ένα παιδί περνάει το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της σχολικής του εκπαίδευσης μέσα στο δημοτικό σχολείο. Δεύτερο κριτήριο δειγματοληψίας αποτέλεσε η πολυετής εμπειρία που είχαν στο χώρο του σχολείου, που συνεπάγεται την πολύωρη συναναστροφή τους με το σύνολο των μαθητών μιας σχολικής τάξης. Τέλος ήταν απαραίτητο να έχουν κάποιο μαθητή/ μαθήτρια που, όπως υποστήριζαν, αντιμετώπιζε κάποιου είδους «μαθησιακή δυσκολία» είτε στο παρελθόν είτε στη χρονιά που διήνυαν (σχολικό έτος 2014 – 2015). Αναφορικά με το τελευταίο κριτήριο θεωρήθηκε ότι θα ήταν σε θέση να εκφράσουν τις απόψεις τους γι' αυτό το θέμα με έναν πιο καθαρό και εμπειρισταωμένο τρόπο.

Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δημοτικό σχολείο της πόλης των Ιωαννίνων και σε ένα της Καβάλας, κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Αξίζει να σημειωθεί ότι και τα δυο δημοτικά σχολεία ήταν δωδεκαθέσια που βρίσκονταν σε κεντρικό σημείο των δύο μεγάλων πόλεων. Η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε δύο μήνες, και συγκεκριμένα από αρχές Μαΐου μέχρι αρχές Ιουλίου. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, με γνώμονα ότι ένας δάσκαλος στο τέλος μιας σχολικής χρονιάς μπορεί μεταξύ άλλων να προβεί σε πιο ολοκληρωμένες διαπιστώσεις για τους μαθητές του και να εκφραστεί γι' αυτούς, έχοντας συνθέσει μια συνολική και σφαιρική εικόνα.

Στο ερευνητικό δείγμα οι πληροφορίες προέρχονται από άτομα και των δύο φύλων. Ο παράγοντας ηλικία ήταν αυτός που λήφθηκε υπόψη, καθώς οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη συμπληρώσει πέντε (05) έτη μόνιμης παρουσίας τους στον εκπαιδευτικό χώρο και διέθεταν ένα βαθμό εμπειρίας. Οι δάσκαλοι και οι δασκάλες κάλυπταν

όλες τις τάξεις της δημοτικής εκπαίδευσης και ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των τριάντα ως πενήντα τεσσάρων ετών.

Εν κατακλείδι και υπό αυτές τις συνθήκες, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ένα δείγμα μη πιθανοτήτων, λόγω της μικρής κλίμακας της έρευνας και πιο συγκεκριμένα η δειγματοληψία χιονοστιβάδας (Cohen, κ.α., 2007 : 170 -173). Τα ονόματα των εκπαιδευτικών και των παιδιών, τα οποία αναφέρονται στην παρούσα εργασία, δεν συνάδουν με τα πραγματικά τους. Για λόγους προστασίας των προσωπικών τους στοιχείων, τοποθετήθηκαν εκ νέου καινούρια ονόματα, ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη ζωντάνια και παραστατικότητα για τον αναγνώστη, όταν θα διαβάσει το λόγο των δασκάλων.

2.2. Ερευνητικό εργαλείο

Για τους σκοπούς της εν λόγω έρευνας ακολουθήθηκε η μη δομημένη ή αλλιώς ημι-κατευθυνόμενη συνέντευξη (Κυριαζή, 2006). Αυτό σήμαινε ότι ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε, συμπεριελάμβανε τα θέματα που μεταφράστηκαν σε ερωτήσεις, με τη διατύπωση και τη σειρά, που κάθε φορά υπαγορεύονταν από την περίσταση του συνομιλητή (Φιλίας, 2001). Ειδικότερα η έρευνα προσπάθησε να απαντήσει αναλυτικά και διεξοδικά σε καίρια ερωτήματα τα οποία απετέλεσαν και-τους επιμέρους στόχους της έρευνας, δηλαδή:

- τι είδους εμπειρίες έχουν οι δάσκαλοι με τα παιδιά που θεωρούν ότι εμφανίζουν κάποια «μαθησιακή δυσκολία»;
- με ποιο τρόπο εκφράζονται και συζητούν για να περιγράψουν το σχετικό φαινόμενο στο πλαίσιο του σχολείου;
- τι είδους τεχνικές και πρακτικές υιοθετούν για τη διδασκαλία αυτών των ατόμων;

Διεξήχθησαν λοιπόν, ατομικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (2 άντρες και 10 γυναίκες) που είχαν διάρκεια κατά μέσο όρο 50 λεπτά. Η λογική που υιοθετήθηκε και εν τέλει εφαρμόστηκε ήταν η αποφυγή αναφοράς του όρου «μαθησιακές δυσκολίες» σε κάθε πραγματοποιηθείσα συνέντευξη, για να αποφευχθεί ο προϊδεασμός και η καθοδήγηση των υποκειμένων προς το υπό μελέτη φαινόμενο.

Ο χώρος όπου πραγματοποιήθηκαν στο σύνολό τους οι συνεντεύξεις ήταν το σχολείο, διότι εφόσον οι εκπαιδευτικοί παρίστανται και δραστηριοποιούνται μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θα ήταν εφικτό να αναπτύξουν με μεγαλύτερη ευκολία και άνεση το λόγο τους. Για την παρακολούθηση της ροής του λόγου τους και τη συσχέτιση των πληροφοριών, ενεργοποιούνταν ένα μαγνητόφωνο στην αρχή της «συζήτησης» με τη συγκατάθεση των υποκειμένων.

2.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Έπειτα από κάθε συνέντευξη, έπονταν η απομαγνητοφώνησή της σε γραπτό κείμενο. Σε πρώτο στάδιο διακρίθηκαν οι σαφείς απαντήσεις των ερωτώμενων, έπειτα διαχωρίστηκαν με

σημειώσεις στο περιθώριο και ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες, πριν γίνει η ερμηνεία τους. Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι σε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο, η επακριβής μεταφορά του λόγου των υποκειμένων καθίσταται αδύνατη. Πάντα θα επικρατεί η συνθήκη ότι ένα κοινωνικό φαινόμενο θα επιδέχεται πολλαπλής ερμηνείας και εκ νέου προβληματισμού (Πηγιάκη, 2004), εφόσον τα στοιχεία δεν έχουν ένα και μοναδικό νόημα.

Επειδή λοιπόν μπορεί να θεωρηθεί ότι μέσα από την ερμηνεία, που προτείνεται, το παρόν άρθρο θίγει τους εκπαιδευτικούς ή και τους αρμόδιους φορείς της εκπαίδευσης, αξίζει να σημειωθεί πως στόχος του παρόντος πονήματος δεν είναι σε καμία περίπτωση η ενοχοποίηση και η επίρριψη ευθυνών ή κατηγοριών στους δασκάλους, στις δασκάλες και στους υπεύθυνους των εμπλεκόμενων φορέων. Η ερευνητική αυτή προσπάθεια έγκειται στο να μετατεθεί το κέντρο βάρους της διδασκαλίας ενός παιδαγωγού στις δυνατότητες και στις ικανότητες που μπορεί να έχουν αυτά τα παιδιά και όχι σε τυχόν αδυναμίες τους. Αυτό βέβαια δεσημαίνει ότι απορρίπτεται η ύπαρξη φυσικών, ψυχολογικών ή άλλων διαφορών που ενδέχεται να εμφανίζουν ορισμένοι μαθητές/ μαθήτριες.

3. Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας

3.1. Τα «δύσκολα παιδιά» μέσα από τη ματιά των εκπαιδευτικών

Στην αρχή των συζητήσεων, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φαίνεται να εμφανίζουν τα παιδιά που θεωρούνται ως έχοντα «μαθησιακές δυσκολίες». Τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι οι περισσότεροι καταλήγουν σε κοινά σημεία αναφοράς. Η Λίνα θεωρεί ότι αυτά τα παιδιά «επειδή¹³ δεν τα καταφέρνουν, χάνονται λίγο μέσα στην τάξη, οπότε γίνονται αυτόματα και ζωνρά και δεν παρακολουθούν», ενώ η Κωνσταντίνα δηλώνει ότι για τους συγκεκριμένους μαθητές από την τάξη της «υπήρχε ένα διάστημα που προόδευαν και ένα διάστημα που ξαναγύριζαν πάλι πίσω στο μηδέν». Ο Λεωνίδας, δάσκαλος στην Ε΄ Δημοτικού, θεωρεί ότι υπάρχουν «κάποια σκαμπανεβάσματα» στη συμπεριφορά αυτών των παιδιών. Κατά γενική ομολογία επισημαίνουν πως για τέτοιους μαθητές είναι σύνηθες φαινόμενο να δυσκολεύονται κυρίως στα σχολικά μαθήματα και να «χάνονται, να ξεχνιούνται, να πετάει το μυαλό τους».

Πολλοί δάσκαλοι μάλιστα είναι εκείνοι που διακρίνουν και ένα «άγχος» να καταλαμβάνει συχνά αυτά τα παιδιά, άγχος που κατά συνέπεια εγγράφεται και στο δικό τους ψυχισμό. Μέσα από τους ισχυρισμούς αναδεικνύεται και κάτι ακόμα. Είναι η μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλουν αυτά τα παιδιά για να συμβαδίζουν με τη ροή της διδαχθείσας ύλης στο σχολείο. Στην τάξη της Λένας, η μαθήτριά της, Κωνσταντίνα, φαίνεται να «...το πολεμούσε! Και αργούσε. Ναι μεν με αργά βήματα και με μεγάλη δυσκολία, αλλά ακολουθούσε».

3.2. «έχει μαθησιακές δυσκολίες και...»

¹³Οι λέξεις ή οι φράσεις σε εισαγωγικά και με πλάγιους χαρακτήρες συνιστούν αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις.

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι όροι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όταν αναφέρονται στους μαθητές με «μαθησιακές δυσκολίες», καθώς και οι επιθετικοί προσδιορισμοί σε συνδυασμό με τις γενικότερες αναφορές που κυριαρχούν στο λόγο τους. Σύμφωνα με την Ελπίδα ένας μαθητής της τάξης της είχε «*μεγάλο πρόβλημα δυσλεξίας!*», ενώ για τη Ρένα μια μαθήτριά της είχε «*φοβερή δυσορθογραφία. Αυτό ήταν το μόνο πρόβλημά της*». Μια παρόμοια κατάσταση υπάρχει και στην τάξη της Μάγδας, η οποία ισχυρίζεται ότι είχε δεκαπέντε μαθητές εκ των οποίων «*τα έξι παιδάκια είχαν προβληματάκια έως και προβληματάρες*».

Επιπρόσθετα ορισμένοι δάσκαλοι με κριτήριο την εμπειρία τους, υπόκεινται στη διαδικασία να προσδιορίσουν χρονικά την εμφάνιση αυτών των δυσκολιών, να τις αποδώσουν μια εξελικτική και ανοδική πορεία και να τις εντοπίσουν με σιγουριά και σε άλλα πλαίσια εκτός του σχολείου. Αυτή η άποψη διαγράφεται στο λόγο της Κωνσταντίνας, όταν λέει πως «*και αυτό το πρόβλημα τό έβγαζε στο σπίτι του ο Αλέξης, δεν ήταν πράγματα που τά έκανε μόνο στο σχολείο*». Επίσης για τη Ρένα, δεν υπάρχει ένα μόνο «*προβληματάκι*» συνήθως σε αυτά τα παιδιά, αλλά ένας «*συνδυασμός από σύνδρομα*». Η πληθώρα λοιπόν αυτή προκαλεί και μεγάλη εντύπωση στην Ελπίδα, η οποία παρατηρεί πως «*Και τα τελευταία χρόνια πρόσεξα κάτι που δεν τό ήξερα, ότι τά έδωσαν και όνομα δηλαδή τό είπαν διάσπαση προσοχής. Εγώ αυτά δεν τό ήξερα, γιατί τα πρώτα χρόνια λέγαμε: Α, αυτό το παιδί είναι ζωηρό... »*.

Αναφερόμενοι στις «*μαθησιακές δυσκολίες*», που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά, πολλοί είναι αυτοί που τής χαρακτηρίζουν και ως «*θέματα ή θεματάκια*». Κατά την άποψη της Κωνσταντίνας «*υπάρχουν παιδιά που αποσπάται η προσοχή τους, έχουνε θεματάκια. Και αυτά τά βλέπεις μέσα στην τάξη να δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το ρυθμό της τάξης, με αποτέλεσμα αυτό να δημιουργεί μετά πρόβλημα*», αλλά και ο Αλέξης μιλώντας για το Γιώργο λέει πως «*ήταν ένα παιδάκι διαφορετικό από τα άλλα, που είχε τα δικά του θέματα*». Η Μάγδα δε, δασκάλα Β' Δημοτικού, όταν μιλάει για το μαθητή της δεν διστάζει να τον χαρακτηρίσει ως «*το αυτιστικό, ο Βασίλης, που με δυσκολία έγραφε το όνομά του...*».

Όταν τούς ζητήθηκε να αναφερθούν στον τρόπο με τον οποίο ορίζουν και συζητούν για αυτά τα παιδιά εντός ή εκτός της σχολικής πραγματικότητας, δήλωσαν, όπως είτε η Σπυριδούλα: «*Ε, όχι όλοι με καλό τρόπο. Πώς να τό πω; Δεν θα τά θέλαμε κανέναν! Κακά τα ψέματα. Όλοι θα θέλαμε να έχουμε μια ήσυχη τάξη*». Επίσης σύμφωνα με τις δηλώσεις ορισμένων, υπάρχει ένας κατάλογος στο σχολείο, ο οποίος «*ανοίγει*» κάθε τόσο στις παιδαγωγικές τους συναντήσεις και στον οποίο αυτοί οι μαθητές δεν καταγράφονται «*με τα ονόματά τους αλλά με το πρόβλημά τους*»

Σχολιάζοντας τη διδασκαλία σε αυτά τα παιδιά, μερικοί ανέφεραν πως είναι «*ένας αγώνας πάλης*». Αυτή την άποψη διατείνεται και η Ελευθερία που αναφέρει πως «*παλεύουν οι δάσκαλοι με το μυαλό των παιδιών, που δεν είναι καμιά φορά ικανό να τό κατανοήσει*». Η υφιστάμενη κατάσταση έχει ως απόρροια να προκαλεί αισθήματα άγχους στους δασκάλους, αλλά και διάθεση απαλλαγής από την ύπαρξη αυτών των παιδιών μέσα στην τάξη τους. Το τελευταίο διαφαίνεται στο λόγο του Λεωνίδα: «*Μού λέγαν πάρτο εσύ μπας και στρώσει...*

αλλά έχω κουραστεί και εγώ και λέω καλύτερα να τό αναλάβει κάποιος άλλος, και αυτό και το πρόβλημά του μαζί».

3.3. Το δίπολο του «εγώ και οι άλλοι»

Εν συνεχεία, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφερθούν στο εάν και με ποιον τρόπο πιστεύουν οι ίδιοι ότι διαφέρουν οι μαθητές που θεωρούν ότι έχουν «μαθησιακές δυσκολίες» από εκείνους που θεωρούν ότι δεν έχουν. Η ανταπόκρισή τους ήταν άμεση και έδειξαν μάλιστα την πρόθεσή τους να διαχωρίσουν αισθητά αυτούς τους μαθητές από τους «άλλους», «τους κανονικούς» μαθητές, όπως ανέφεραν, εστιάζοντας κυρίως σε θέματα σχολικής επίδοσης και συμπεριφοράς. Χαρακτηριστική σε αυτό το σημείο είναι η απάντηση της Σπυριδούλας που ισχυρίζεται πως: *«Το δύσκολο παιδί μάς δυσκολεύει όλους».* Για τον Αλέξη θεωρείται ότι ο μαθητής του, ο Γιώργος *«απλώς δεν μπορεί ας πούμε να είναι όπως τα άλλα παιδιά, τα συνηθισμένα μέσα σε μία τάξη»* και για την Ελπίδα ο πολύ αργός μαθησιακός ρυθμός του Δημοσθένη *«ήταν αυτός που τόν έκανε να διαφέρει από τα άλλα παιδιά, τα κανονικά τα παιδιά που είχα στην τάξη».* Το ίδιο σκηνικό συνέβαινε και στην τάξη του Λεωνίδα, διότι υπήρχαν *«περιπτώσεις που μπορεί να μην συμφωνούσε (ο μαθητής) με τα άλλα παιδάκια που ήταν νορμάλ».*

Βάσει των απόψεων που εξέφρασαν οι δάσκαλοι φάνηκε ότι και οι ίδιοι οι μαθητές, που θεωρούνται ως έχοντες «μαθησιακές δυσκολίες», δείχνουν να έχουν σχηματίσει μια αυτοεικόνα ή μια δική τους ταυτότητα, όπως αυτή προκύπτει από τη σχέση τους με τους άλλους. Η Μαρκέλλα τονίζει χαρακτηριστικά ότι στην Ε΄ τάξη, που είχε, υπήρχε μια ισορροπημένη κατάσταση, καθώς η μαθήτριά της, η Ελένη είχε καταλάβει ότι *«εγώ είμαι αυτή και εσείς είστε οι άλλοι! Τελείωσε! Και μαζί κάνουμε ό,τι μπορούμε».*

4. Συζήτηση και μελέτη των αποτελεσμάτων

4.1. «Το αυτιστικό, το υπερκινητικό, το προβληματικό»

Πολλοί επιστήμονες και επαγγελματίες εκπαιδευτικοί στο χώρο της ειδικής αγωγής από τη στιγμή που διακρίνουν μια σημαντική διαφορά στη μάθηση ή τη συμπεριφορά ενός μαθητή/μιας μαθήτριας, «σφραγίζουν» αυτού του είδους τη διαφορά με μια ετικέτα. Σύμφωνα με τον Kauffman (1999) *«η ετικετοποίηση ενός προβλήματος είναι το πρώτο βήμα για την αποτελεσματική αντιμετώπισή του»* (όπ. αναφ. στο Heward, 2011: 10). Εντούτοις πολύ συχνά παρατηρείται το φαινόμενο, τα άτομα αυτά να προσδιορίζονται με όρους της ιατρικής ή της εκπαιδευτικής τους διάγνωσης (Davis, 2004). Η Μάγδα για παράδειγμα, δασκάλα Β΄ Δημοτικού, όταν αναφέρθηκε στο μαθητή της ισχυρίστηκε πως *«Ήταν ένα αυτιστικό παιδί με πολλά μαθησιακά προβλήματα».* Στις παιδαγωγικές συναντήσεις που πραγματοποιούσε η ίδια με τους συναδέλφους της γινόταν λόγος *«ας πούμε για κανένα υπερκινητικό».* Σε αυτή την

περίπτωση και σύμφωνα με την άποψη των Darrow και White (1997), η διάγνωση όχι μόνο χάνει τον πληροφοριακό της χαρακτήρα, αλλά χρησιμοποιείται και άνευ λόγου και αιτίας προκειμένου να περιγράψει το συγκεκριμένο παιδί (Darrow&White, 1997).

Το κοινωνιολογικό μοντέλο σύμφωνα με τη θεωρία της ετικέτας ορίζει πως από τη στιγμή που ένα άτομο ετικετοποιηθεί, «τα κοινωνικά υποκείμενα θα τού αποδώσουν μια νέα ταυτότητα» (Hebding&Glick, 1987, όπ. αναφ. στο Osterholm, Nash&Kritsonis, 2007: 2) όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και η Μάγδα «είχα ένα αυτιστικό παιδάκι μέσα στην τάξη μου». Παράλληλα τα κοινωνικά υποκείμενα τείνουν να διατυπώνουν ακόμη και προσδοκίες ή εκτιμήσεις, αλλά και να καταβάλλονται από διάφορα συναισθήματα, συσχετίζοντάς τα ή αποδίδοντάς τα στο προφίλ του μαθητή/ της μαθήτριάς τους (Davis, 2004). Η Κωνσταντίνα για παράδειγμα, ανέμενε «αυτό το κάτι» με την έννοια ότι φοβόταν πως θα συμβεί, «στις συγκεκριμένες περιπτώσεις είναι κάτι που τό περιμένεις... Είναι μέρος του προβλήματός τους προφανώς», ενώ η Μάγδα εκτιμά ότι «όταν ένα παιδάκι δεν μπορεί να γράψει μια πρόταση, λέμε ότι έχει κάποιο προβληματάκι». Κατά τη θεωρία της ετικέτας «η κοινωνική ομάδα ανταποκρίνεται σε αυτό το άτομο, με βάση εκείνες τις προσδοκίες, που ενισχύουν την ετικέτα και επηρεάζουν τις μελλοντικές αλληλεπιδράσεις» (Hebding&Glick, 1987, όπ. αναφ. στο Osterholm, et. al., 2007: 2). Είναι χαρακτηριστική η απάντηση της Λίνας, η οποία απορρίπτει την προοπτική συμμετοχής του μαθητή της Ηρακλή, σε ένα μαθητικό διαγωνισμό: «Νομίζω πως δεν θα τά κατάφερνε... Νομίζω πως δεν θα μπορούσε γιατί είχε μείνει αρκετά πίσω... και νομίζω πως ούτε χρήσιμος δε θα ήταν». Η φράση της συνεντευξιαζόμενης μπορεί να ερμηνευτεί κατά τον Heward (2011), ως προς την αδυναμία των δασκάλων να σκεφτούν όσα μπορούν ή θα μπορούσαν να πράξουν οι «ετικετοποιημένοι» μαθητές τους. Αντίθετα είθισται οι εκπαιδευτικοί να εμμένουν κυρίως σε όσα, δε μπορούν να πραγματοποιήσουν ή δε μπορούν να υποστηρίξουν αυτά τα άτομα (Heward, 2011).

Τι συμβαίνει όμως όταν οι αρνητικές προσδοκίες και οι λανθασμένες σκέψεις των δασκάλων για αυτά τα παιδιά διαψεύδονται; Ο Davis στο άρθρο του, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα συναισθήματα και οι προσδοκίες που έχουν οι άνθρωποι για τα με ειδικές ανάγκες άτομα είναι πιθανόν τις περισσότερες φορές να μη συνάδουν με τις προτιμήσεις, τις δυνατότητες ή και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των ατόμων (Davis, 2004). Αυτού του είδους η άποψη μπορεί να αντικατοπτριστεί στην κατάσταση που βίωσε η Μάγδα, όταν ο μαθητής της τάξης της, ο Βασίλης, υπέδειξε πολύ μεγαλύτερη ωριμότητα και συναισθηματική νοημοσύνη σε μια καλλιτεχνική δραστηριότητα – κάτι που από ό,τι φάνηκε δεν είχε εκτιμήσει η ίδια εκ των προτέρων. Η Μάγδα περιγράφει αυτό το συμβάν¹⁴ λέγοντας:

¹⁴Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν ακριβώς τα λόγια της δασκάλας στο προαναφερθέν σκηνικό: «Αυτό με το αυτιστικό μου είχε κάνει εντύπωση: Είχαν γυρίσει μετά το Πάσχα και τούς είπα ζωγραφίστε πώς περάσατε το Πάσχα. Μού φέρνει λοιπόν ένα υπεροκέανιο. Λέω «Τι είναι αυτό Βασιλάκη;». Λέει «τα παιδάκια που πνίγηκαν». Λέω «Τι εννοείς τα παιδάκια που πνίγηκαν;». Οι άλλοι όλοι ζωγράφιζαν λουλουδάκια, πασχαλίτσες. (ο Βασίλης) είχε κάνει (λοιπόν) μια ζωγραφιά κατάμαυρη, ένα μαύρο καράβι και κάτι παιδάκια. Και λέω «Κολυμπάνε αυτά τα παιδάκια;». «Όχι» λέει «πνίγηκαν αυτά τα παιδάκια, κυρία!». Ήταν τότε το πλοίο στην Κορέα, το φέριμποτ που είχε βυθιστεί!». Το θέμα λοιπόν εκείνων των ημερών ήταν το πλοίο που βυθίστηκε στην Νότια Κορέα και ανάμεσα στα θύματα υπήρξαν και πολλά μικρά παιδιά. Και αυτό το τελευταίο ήταν αυτό που προκάλεσε εντύπωση στο μαθητή Βασίλη, ώστε να τό αποτυπώσει μέσω της ζωγραφιάς του.

Και εκείνο που τού έκανε εντύπωση (αναφέρεται στο μαθητή της, Βασίλη) ... είναι τα παιδάκια που πνίγηκαν και αυτό μού ζωγράφισε. Και λέω αυτό τό γεγονός πέρασε απαρατήρητο από όλα τα άλλα παιδάκια. Ενώ εκείνο που έχει τα δικά του προβλήματα και λέμε έλα μωρέ δεν καταλαβαίνει το αυτιστικό, εκείνο ζωγράφισε το πιο επίκαιρο θέμα των ημερών.

Η άποψη που είχε η δασκάλα σύμφωνα με τον Forts (1998), αναδεικνύει μια αρνητική εικόνα που είχε σχηματίσει για το μαθητή της, μια διαστρεβλωμένη ίσως εικόνα που δημιουργείται μέσω της κατηγοριοποίησης και προβάλλει τις περισσότερες φορές την ανικανότητα αυτών των ατόμων παρά τα χαρίσματα και τις αρετές τους (όπ. αναφ. στο Davis, 2004).

Όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, τη χρονική στιγμή που εμφανίζεται η νέα ταυτότητα όπως για παράδειγμα αυτή του «υπερκινητικού παιδιού», την ίδια στιγμή παραμερίζεται και η ταυτότητά του ατόμου ως ανθρώπου, ως παιδιού (Smith & Polloway, 1979). Κατά τον Squire (1994) «οι ταμπέλες αν και προσδίδουν μια νομιμοποίηση στην ανικανότητα ενός ατόμου», τού αφαιρούν την ταυτότητα του, ως ανθρώπινου όντος (Squire, 1994: 1). Η Μάγδα στο λόγο της πρόταξε το «πρόβλημα» του μαθητή της έναντι του ονόματός του, καθώς εξέφρασε τα εξής λόγια: «το αυτιστικό, ο Βασίλης». Αξιοπρόσεκτη σε αυτή τη φράση είναι και η χρήση ουδετέρου γένους στον επιθετικό προσδιορισμό που βρίσκεται πριν από το κύριο όνομα του μαθητή. Ενδεχομένως αυτό να φανερώνει και ως ένα βαθμό τη μεταχείριση αυτού του παιδιού ως ένα αντικείμενο, ένα πράγμα, σαν κάτι που έχει αποποιηθεί τις ιδιότητες της ανθρώπινης φύσης του. Τέτοιου είδους αναφορές και ετικέτες μάς εμποδίζουν συνήθως να διαχωρίσουμε το άτομο από το «πρόβλημα», μάς δίδεται η εντύπωση ότι μετουσιώνεται το πρόβλημα στο παιδί. Αν αναλογιστούμε την άποψη σύμφωνα με την οποία, στην περίπτωση που δεχόμαστε τη διάγνωση ως το πιο ουσιαστικό χαρακτηριστικό του ατόμου, άμεσα υποτιμούμε το πρόσωπό του (Winnett, n.d.), μπορούμε να συμπεράνουμε εν μέρει ότι για ορισμένους πληροφορητές μεγαλύτερη αξία είχε αυτή η «δυσκολία» που εμφάνιζε το παιδί πάρα καμιά φορά το ίδιο του το όνομα.

Η όλη διαδικασία της κατηγοριοποίησης-ετικετοποίησης των μαθητών όπως αναπαραστάθηκε μέσα από τα λόγια των εκπαιδευτικών, μού έδωσε την εντύπωση ότι παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με αυτή που γίνεται για ένα «προϊόν», πριν τοποθετηθεί στα ράφια των πολυκαταστημάτων¹⁵. Εάν υπογραμμιστούν σε αυτό το σημείο οι φράσεις των δασκάλων : «εμείς σημάδια βλέπουμε», «το πρόβλημά του τό έβγαζε και στο σπίτι», «και αυτό το παιδάκι τό έχουν γράψει στον κατάλογο», «τά δίνουμε κάπου αλλού να τά ελέγξουν», «...στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., στείλτε εκεί το παιδί σας. Έτσι αντιμετωπίζουμε το πρόβλημά του», μπορεί αφενός να γίνει καλύτερα αντιληπτή η αναλογία ενός μαθητή με ένα αντικείμενο και αφετέρου, μπορεί κανείς να συμπεράνει, ότι μια μερίδα του μαθητικού πληθυσμού της χώρας αντιμετωπίζεται ως κάτι άψυχο και άυλο, παρά ως ανθρώπινη οντότητα. Αν και οι δυο

¹⁵Προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητή αυτή η αναλογία αξίζει να αναφερθεί μια φόρμα επικοινωνίας που παραθέτει στο διαδίκτυο ο Όμιλος Επιχειρήσεων Θεοδώρου. Η φόρμα αναφέρεται σε ορισμένα από τα τελικά στάδια της συσκευασίας ενός προϊόντος, όπως είναι η σήμανση, η ετικετοποίηση, ο έλεγχος, η εποπτεία, η καταλογράφηση και η ταξινόμηση των παρασκευασμένων προϊόντων (Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2015 από <http://syskevasia2012.theodorou.gr/deite-to-periptero-mas>).

μορφές ετικετοποίησης μπορούν εν μέρει να παραλληλιστούν, παρουσιάζουν όμως μια βασική διαφορά: αφενός στα προϊόντα η ετικέτα είναι χειροπιαστή και μπορεί να αφαιρεθεί εύκολα αφετέρου, στα παιδιά η ετικέτα σύμφωνα με τον Oliver – Commey (2001) «*διδιαιωνίζεται μέσα στο σχολικό σύστημα και οι κίνδυνοι που εγκυμονεί, είναι σχεδόν ανυπολόγιστοι*» (όπ. αναφ. στο Agbenyega, n.d.: 3).

4.2. Η ισχύς μιας ετικέτας

Μια ετικέτα μπορεί να κυβερνά εν μέρει τις αντιλήψεις των άλλων ατόμων και να τις επηρεάζει ως ένα βαθμό, ώστε ενδέχεται να προκληθούν διαφόρου τύπου προκαταλήψεις. Παράλληλα η ετικέτα που φέρει ένας μαθητής μπορεί να εξουσιάζει τις επιλογές και τις ενέργειες των υπόλοιπων υποκειμένων από το κοινωνικό του περιβάλλον (Agbenyega, n.d). Στο σχολείο της Σπυριδούλας για παράδειγμα, οι δάσκαλοι επιλέγουν να θέτουν εκτός συμμετοχής και παρακολούθησης τα «*παιδάκια που έχουν κάποιο πρόβλημα [που] σε οτιδήποτε κάνουμε δεν μπορούν να καθίσουν καλά. Γιατί έχουν μεγάλο πρόβλημα και κάνουν βλακείες*». Σε ένα δεύτερο επίπεδο ερμηνείας όπως προκύπτει και από το λόγο των υπόλοιπων δασκάλων, συχνά φαίνεται να χρησιμοποιούν καταχρηστικά τις ετικέτες όπως αυτή της «*μαθησιακής δυσκολίας*» των μαθητών/μαθητριών τους, ως ερμηνευτικές αποδόσεις της αντίστοιχης συμπεριφοράς τους (Heward, 2011). Η εκπαιδευτικός Κωνσταντίνα δίνοντας μια εικόνα για το προφίλ αυτών των παιδιών από την τάξη της, διαπιστώνει πως «*δεν μπορούσαν δηλαδή να παρακολουθήσουν τον ρυθμό της τάξης, γιατί μού ήρθαν με μαθησιακές δυσκολίες*».

Οι λέξεις που γενικότερα χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά ενός παιδιού τείνουν να επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά τόσο την αυτοεκτίμηση του ίδιου, όσο και την εικόνα που σχηματίζουν οι άλλοι, όπως οι συνομήλικοί του για αυτό (Heward, 2011, Snow, 2008). Ο Αλέξης είχε παρατηρήσει για ένα μαθητή του ότι «*αισθάνεται μειονεκτικά από τους άλλους...σε εισαγωγικά έτσι κατώτερος*». Οι ετικέτες λοιπόν που αποδίδονται σε ένα μαθητή ενδέχεται και να τον στιγματίσουν. Απόρροια αυτών μπορεί να είναι η γελοιοποίηση και η απόρριψη (Heward, 2011), μέχρι και η απόσυρση από το σχολείο ή ο αποκλεισμός από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Brown, 2013).

Όπως διαπιστώνουν οι McDermott και Varenne (1995), το φαινόμενο της κατηγοριοποίησης είναι «*επώδυνο*» για την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμηση ενός ατόμου. Σύμφωνα με τα όσα ανέφερε στη συνέντευξή της η Μαρκέλλα, η μαθήτριά από το τμήμα της «*τό είχε δεχθεί αυτό της το πρόβλημά της, ότι δεν είμαι καλή ας πούμε*». Με τον τρόπο αυτό το άτομο ζει με την ετικέτα του διαφορετικού, σε σημείο που αποδέχεται το ίδιο ότι είναι διαφορετικό και μαθαίνει να συμβιώνει αλλά και να επιβιώνει με αυτό το χαρακτηριστικό (Δασκαλάκης, 1985).

Από τις δοθείσες συνεντεύξεις φαίνεται ότι όχι μόνο οι ετικέτες που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί στο λόγο τους δε διαφώτιζαν το προφίλ του «*δύσκολου*» γι' αυτούς παιδιού, αλλά αντίθετα τό συσκότιζαν ή τό συνέχεαν με άλλα χαρακτηριστικά. Ορισμένες φορές σε

αυτήν την εικόνα του μαθητή/ μαθήτριας που περιέγραφαν, προσέθεταν και άλλα προβλήματα ή σύνδρομα αναπηρίας. Παρόλο που αρμόδιος φορέας για τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι μόνο το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) στο λόγο των εκπαιδευτικών οι διαγνώσεις δεν διατηρούσαν τις περισσότερες φορές την επιστημονική τους εγκυρότητα και ουδετερότητα, καθώς χρησιμοποιούνταν με αρνητικό κυρίως πρόσημο αλλά και σημασία.

Επομένως η ανακριβής ορολογία σε συνδυασμό με τη χρήση των διαγνώσεων ως ετικετών από πλευράς των δασκάλων, διαιωνίζει πέρα των άλλων και ορισμένα αρνητικά στερεότυπα, που ακολούθως προκαλούν επιπρόσθετα εμπόδια (Snow, 2008). Αιτία πρόκλησης στερεοτύπων μπορεί να είναι η ακατάλληλη ορολογία στον προφορικό λόγο αλλά και στην επικοινωνιακή γλώσσα με τους άλλους (Darrow - White, 1997). Τα όσα μετέφερε ως καθημερινότητα η Σπυριδούλα, στο σχολείο της οποίας οι συνάδελφοί της δεν επιθυμούν να συναναστραφούν με ένα τέτοιο παιδί, λέγοντας «*Τι ασχολείσαι με το προβληματικό; Τι θα βγάλεις τώρα; Αφού έτσι και αλλιώς δεν μπορεί να κάνει και πολλά!*» μπορούν να ερμηνευτούν με βάση τη θεωρία της αυτοκατηγοριοποίησης. Αυτή ορίζει ότι οι άνθρωποι συνηθίζουν να προσλαμβάνουν τους άλλους με βάση τα χαρακτηριστικά της ιδιότητάς τους και έτσι οι ίδιοι επιφορτίζονται με συναισθήματα αδιαφορίας, εφησυχασμού και αποστροφής (Hantzi, 1997).

Ανακεφαλαιώνοντας καταλήγουμε στο ότι οι ετικέτες που αποδίδονται στα παιδιά από τη βασική, δημοτική τους εκπαίδευση καθίστανται τόσο ισχυρές ώστε να προκαλέσουν ενδεχομένως ανεπανόρθωτες πληγές στη ζωή τους (Snow, 2008). Ορισμένοι δάσκαλοι στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν καλύτερα τις δυνατότητες του μαθητή/ της μαθήτριάς τους, να τις προσδιορίσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια, ή για να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις του υπάρχοντος σχολικού συστήματος, από ό,τι φάνηκε μέσα από τους ισχυρισμούς τους, εκδηλώνουν εν μέρει αδιαφορία και παραγκωνίζουν αυτά τα παιδιά¹⁶. Πέραν αυτού, τούς επικολλάνε διαφόρου τύπου «αναγνωρίσιμες» ετικέτες ή όταν αναφέρονται σε αυτά τα παιδιά «χρωματίζουν» εναλλακτικά το λόγο τους με γλωσσικές εκφράσεις του τύπου «*το παιδί με τα δικά του θεματάκια*», «*πέρα από το αυτιστικό που ζει στον κόσμο του*» κ.ά. Η αλλαγή αλλά παράλληλα, και η εναλλαγή της ετικέτας μιας αναπηρίας δεν είναι αυτή που θα επουλώσει την ήδη υπάρχουσα ουλή (Heward, 2011). Φτάνοντας στο τέλος αυτής της υποενότητας, αξίζει να σημειωθεί η σχηματική απεικόνιση στο άρθρο των Varenne και McDermott (1998), οι οποίοι παρομοιάζουν τις «μαθησιακές δυσκολίες» με το γενικότερο φαινόμενο της ετικετοποίησης, που θα αποτελεί και ίσως να συνεχίζει να αποτελεί έναν αέναο κύκλο, με αφετηρία αλλά δίχως τερματισμό στη δημιουργία ετικετών.

¹⁶ Για να τεκμηριωθεί αυτός ο ισχυρισμός, θα αναφερθούν σε αυτό το σημείο επακριβώς, τα λόγια μιας από τις δασκάλες, της Κωνσταντίνας, που υπογράμμισε το γεγονός ότι «*όταν έρχεται ο Σχολικός Σύμβουλος στο σχολείο, να ελέγξει [...], εκείνοι (δηλαδή οι συνάδελφοί της) για να παρουσιάσουν καλό έργο, τα στέλνουν στο τμήμα ένταξης... Τά απομακρύνουν δηλαδή για να μην τά δει ο Σχολικός Σύμβουλος, και να παρουσιάσουν αυτοί το τέλειο*»

5. Ανακεφαλαίωση και τελικά σχόλια

Ένα σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης εργασίας ήταν η νέα ταυτότητα σε συνδυασμό με τον καινούριο ρόλο, τις νέες προσδοκίες και εκτιμήσεις που απέδιδαν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές και στις μαθήτριες, που θεωρούσαν ότι αντιμετωπίζουν κάποιου είδους δυσκολία στη μάθηση. Η χρήση αυτών γινόταν με έναν ιδιαίτερα απλό, πολυσυλλεκτικό και τις περισσότερες φορές απερίσκεπτο τρόπο. Κατά τον Gee (1999) οι λέξεις που χρησιμοποιούν τα άτομα στο λόγο που διατυπώνουν, επηρεάζουν το βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν και συναναστρέφονται με τους άλλους. Επομένως οι γενικού τύπου ετικέτες και αυθαίρετες ορολογίες όπως «*αυτιστικό*», «*προβληματικό*», «*δύσκολο*» και «*υπερκινητικό*» υποδηλώνουν ότι τα άτομα αυτής της κατηγορίας είναι όμοια αναμεταξύ τους, χωρίς να διαφαίνεται κάπου η ατομικότητα, ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες του καθενός. Ο τρόπος λοιπόν που σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί γι' αυτά τα παιδιά, δείχνει αυτό που τείνει να θεωρείται κανονικό ή μη, αποδεκτό ή όχι στο χώρο του σχολείου και ευρύτερα της κοινωνίας.

Ένα ερώτημα που θα μπορούσε να ανακύψει από το σχολιασμό αυτών των αποτελεσμάτων, είναι το εάν μια αλλαγή στην προσφώνηση και την ονομασία αυτής της μερίδας των παιδιών θα μπορούσε να εξομαλύνει τις διαφορές και τις παρερμηνείες που ταυτόχρονα προκαλεί. Η περιγραφή λόγου χάρη μιας μαθήτριας ως παιδιού με «*μαθησιακές δυσκολίες*» εστιάζει στη δυσκολία ή στην οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα μπορεί να έχει. Μάς δίδει την αίσθηση ότι αυτές οι δυσκολίες είναι το πιο βασικό χαρακτηριστικό του κοριτσιού και το οποίο οπωσδήποτε πρέπει να τό γνωρίζουμε.

Ίσως λοιπόν και η αλλαγή της ορολογίας να μην είναι και σωτήρια λύση. Ίσως όμως μπορέσει να συμβάλει στο να γίνει η αρχή, ώστε να αποκαλούνται τουλάχιστον αυτά τα παιδιά πρωτίστως ανθρώπινα, δηλαδή με τα ονόματά τους. Για παράδειγμα, το να αναφέρεται μια δασκάλα σε ένα μαθητή ως εξής: «*ο Βασίλης είναι ένας μαθητής της Β' τάξης Δημοτικού με κάποια αυτιστικά/ μαθησιακά χαρακτηριστικά*», ενδεχομένως να συμβάλει στο να εστιάσουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι συνάδελφοί τους στη βασική ιδιότητα του παιδιού, αυτή του ατόμου και έπειτα αυτή του μαθητή. Ως τρίτη πληροφορία έρχονται να προστεθούν τα αυτιστικά ή μαθησιακά χαρακτηριστικά που ενδεχομένως να εμφανίζει.

Σύμφωνα με τις επιταγές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενός σύγχρονου σχολείου, θα πρέπει να ευδοκιμεί ο σεβασμός στην ατομική οντότητα του κάθε παιδιού και η ισοτιμία όλων των μελών της, κάτι που προϋποθέτει την αποδοχή των διαφορετικών χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και δυνατοτήτων του κάθε μαθητή/ μαθήτριας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Agbenyega, J. S. (n.d). *The Power of Labelling Discourse in the Construction of Disability in Ghana*. Unpublished honours thesis, Faculty of Education, Clanton, Monash University. Retrieved October 7, 2014 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?rep=rep1&type=pdf&doi=10.1.1.214.8974>
- Brown, B. (2013). ‘I was terrified of being labelled’: Social experiences of ex- dropouts re-enrolled in secondary school in South Africa. *European Scientific Journal*, Vol 9 (No 14), 157 – 175. Retrieved February 10, 2015 from <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/1076/1110>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Darrow, A. & White, G.W. (1997). “*Sticks and Stone... and Words Can Hurt: Eliminating Handicapping Language*”. The University of Kansas. Retrieved February 12, 2015 from <http://www.rtcil.org/products/RTCIL%20publications/Media/Sticks%20and%20Stones.pdf>
- Davis, K. (2004). What’s in a name? Our only label should be our name: avoiding the stereotypes. *The Reporter*, Vol 9 (No 2), 10–14.
- Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London and New York: Routledge.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. (Δ. Μακρυνιώτη, μτφρ). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Hantzi, A. (1997). Continuity and change in theoretical approaches to stereotypes. *Ψυχολογία*, Vol4, 257 – 265.
- Heward, W.E. (2011). Ο σκοπός και η υπόσχεση της ειδικής αγωγής. Στο Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (Επιμ.), *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Μια Εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. (Χ. Λυμπεροπούλου, μτφρ.), (σ.σ. 7-31). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- McDermott, R., Goldman, S. & Varenne, H. (2006). The cultural work of learning disabilities. *Educational Researcher*, Vol 35 (No 6), 12 – 17.
- McDermott, R., & Varenne, H. (1995). *Culture as Disability*. Unpublished manuscript, Stanford University. Retrieved October, 12, 2014, from http://serendip.brynmawr.edu/sci_cult/culturedisability.html
- Osterholm, K., Nash, W. R. & Kritsonis, W. A. (2007). Effects of labelling students “learning disabled”: emergent themes in the research literature 1970 through 2000. *Focus on Colleges, Universities and Schools*, Vol 1 (No 1), 1 -11.
- Ratty, H., & Snellman, L. (1995). On the social fabric of intelligence. *Papers on Social Representation*, Vol 4 (No 2), 1- 185.
- Smith, J.D., & Pollowan, E.A. (1979). Learning disabilities: individual needs or categorical concerns? *Journal of Learning Disabilities*, Vol 12, 525- 528.

- Snow, K. (2008). *People First Language* document. Self-published at 250 Sunnywood Lane, Woodland Park.
- Squire, M. (1994). "Labels: A Liability of Disability". Retrieved February 6, 2015, from <http://www.daneverard.co.uk/dan/jtsma/mike/lbls.html>
- Varenne, H. & McDermott, R. (1998). *Successful Failure: The schools America Builds*. Boulder, CO: Westview Press.
- Winnett, A. (n.d.). *Labelling as Disabling: Achieving Congruent Communication*. Retrieved September 24, 2014, from <http://www.greatoffers4u.com/articles/2528>
- Βοζίκη, Α. (2011). *Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας*. Ανακτήθηκε 27 Σεπτεμβρίου, 2014, από http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/A_Voziki_disability.pdf
- Δασκαλάκης, Η. (1985). *Η εγκληματολογία της κοινωνικής αντίδρασης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σακκούλα.
- Δράκος, Γ.Ε. (2011). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής: προβληματισμοί, αναζητήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κυριαζή, Ν. (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Όμιλος επιχειρήσεων Θεοδώρου. (2012). *Δείτε το περίπτερό μας και προγραμματίστε συνάντηση*. Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου, 2015, από <http://syskevasia2012.theodorou.gr/deite-to-periptero-mas>
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Εθνογραφία: η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φιλίας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.