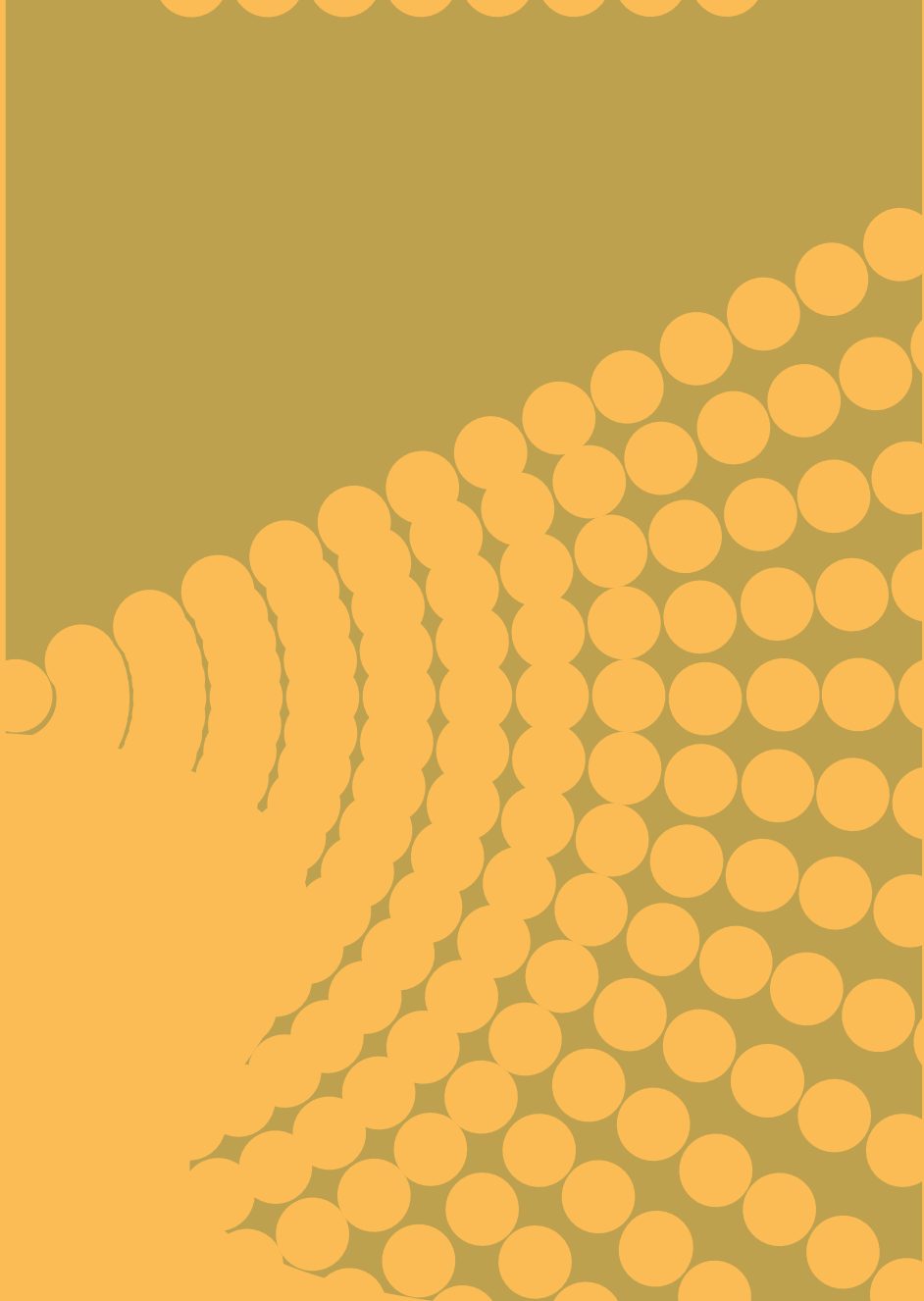




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

# ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 3/2013

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

**Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Τεύχος  
3/2013**



---

Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77550 - 77596

**www.ediamme.edc.uoc.gr, E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr**

**Ιδιοκτήτης:** Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη. Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, [www.ediamme.edc.uoc.gr](http://www.ediamme.edc.uoc.gr)

**Εκδότης:** Βασιλάκη Ελένη, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

**Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση:** Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

## ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον **Ζομπανάκη Γεώργιο** (1953-1972)  
Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) **Ζομπανάκης Ανδρέας**

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

### ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

**Σπαντιδάκης Ιωάννης** (συντονιστής), **Αναστασιάδης Παναγιώτης**,  
**Καλογιαννάκη Πέλλα**.

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται  
στην ηλεκτρονική διεύθυνση **EPISAGO@edc.uoc.gr**

### ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Αναστασιάδης Παναγιώτης**, **Βάμβουκας Μιχάλης**, **Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη**,  
**Μακράκης Βασίλειος**, **Αναστασιάδης Πέτρος**, **Βασιλάκη Ελένη**

### ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Boos-Nünning, Ursula**, Universität Essen, Deutschland, **Cummins, Jim**, University of Toronto, Canada, **Καζαμίας Ανδρέας**, University of Wisconsin, Madison, **Cochrane, Ray**, University of Birmingham, **Τάμης Αναστάσιος**, Notre Dame University of Australia, **Wolhuter, Charl**, North West University, South Africa, **Tien-Hui, Chiang**, University of Tainan, **Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη**, Πανεπιστήμιο Κύπρου, **Πασιαρδής Πέτρος**, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, **Παλιός Ζαχαρίας**, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, **Κατσίκη-Γίβαλου Άντα**, Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Πάτσιου Βίκη**, Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Τάφα Ευφημία**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Ζερβού Αλεξάνδρα**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Νικολουδάκη Ελπινίκη**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Χουρδάκης Αντώνης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Γκότοβος Αθανάσιος**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, **Μπουζάκης Ιωσήφ**, Πανεπιστήμιο Πατρών, **Ξωχέλλης Παναγιώτης**, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, **Καΐλα Μαρία**, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, **Σκούρτου Ελένη**, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, **Δαμανάκης Μιχάλης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Παπαδογιαννάκης Νικόλαος**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Μιχαηλίδης Παναγιώτης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

### ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Βασιλάκη Ελένη**

ΤΑΧ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.  
ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη  
Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636  
E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

### ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

**Κοτρώνης Δημήτριος**, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, τηλ.: 6944683566

# EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: **Georgios Zombanakis** (1953-1972)

Director & Editor: **Andreas Zombanakis** (1972-1999)

**Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete**

## BOARD OF DIRECTORS

**Ioannis Spantidakis** (Coordinator), **Panagiotis Anastasiadis**, **Pella Kalogiannaki**

The correspondence and the articles to be published should be addressed to:

**EPISAGO@edc.uoc.gr**

## EDITORIAL BOARD

**Panagiotis Anastasiades**, **Michael Vamvoukas**, **Eleni Papadakis Michailidis**,  
**Vasilios Makrakis**, **Petros Anastasiades**, **Eleni Vasilaki**

## SCIENTIFIC COMMITTEE

**Ursula Boss-Nünning**, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto, **Andreas Kazamias**, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University of Birmingham, **Anastasios Tamis**, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West University, South Africa, **Tien-Hui Chiang**, University of Tainan, **Mairy Koutselini-Ioannidou**, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece, **Anta Katsiki-Givalou**, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens, **Euthimia Tafa**, University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete, **Antonis Hourdakis**, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**, University of Patras, **Panagiotis Xohellis**, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of Ioannina, **Maria Kaila**, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean, **Michael Damanakis**, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete, **Panagiotis Michailidis**, University of Crete,

## EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

ADDRESS: **UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,  
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION  
MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"**

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece,

Tel.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: [EPISAGO@edc.uoc.gr](mailto:EPISAGO@edc.uoc.gr), [www.ediamme.edc.uoc.gr](http://www.ediamme.edc.uoc.gr)

## SECRETARY

**Dimitris Kotronis**, e-mail: [EPISAGO@edc.uoc.gr](mailto:EPISAGO@edc.uoc.gr), mobile phone: 6944683566

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. **Εκπαιδευτικές Καινοτομίες και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις**  
Μαρία Μπαμπά, Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίση .....7
  2. **Πολλαπλή Νοημοσύνη και Μάθηση**  
Δέσποινα Βασαρμίδου .....23
  3. **Η Πολιτική της Ο.Λ.Μ.Ε. για το Θεσμό του Σχολικού Συμβούλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα**  
Γεώργιος Ν. Βοζαίτης, Αμαλία Α. Υφαντή .....38
  4. **Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Λύκειο στην Τομή της Νεωτερικής και Μετανεωτερικής Σκέψης. Η Λύση είναι η Κονστροκτιβιστική Προσέγγιση;**  
Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης .....62
  5. **Ρίσκο για Λειτουργικό Αναλφαβητισμό και Προσωπικοί/Οικογενειακοί Παράγοντες**  
Αλεξάνδρα Πετρίδου, Μαρία Νικολαΐδου, Γιασεμίνα Καραγιώργη .....83
  6. **Προφίλ Διαχείρισης Χρόνου Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων: Μια Μικτή Προσέγγιση**  
Γεωργία Κουάλη, Πέτρος Πασιαρδής .....103
- Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα .....123**

## Επιστολή για τους αναγνώστες

Το παρόν τεύχος είναι το δεύτερο στην ηλεκτρονική μορφή του περιοδικού ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ. Η έντυπη έκδοση ολοκληρώθηκε με τα τεύχη του 2012.

Με τη μετάβαση στην ηλεκτρονική έκδοση επιτυγχάνουμε τη βιωσιμότητα του περιοδικού και ταυτόχρονα επιδιώκουμε την ανάπτυξή του: οι αποδέκτες μίας ηλεκτρονικής έκδοσης είναι πολλαπλάσιοι εκείνων μίας έντυπης έκδοσης που αφορά έναν εξαιρετικά περιορισμένο, για οικονομικούς λόγους, αριθμό αντιτύπων.

Βέβαια, η ηλεκτρονική έκδοση είναι αυτή τη στιγμή ημιτελής: εκκρεμεί η κατασκευή της ιστοσελίδας του περιοδικού (έργο που έχει ανάβει η Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Κρήτης) η οποία θα προσδώσει μεγαλύτερη δυναμική και επιπλέον δυνατότητες ως προς τη διάθεση του περιοδικού.

Είναι αυτονόητο ότι ηλεκτρονική έκδοση δεν σημαίνει έκπτωση της ποιότητας των περιεχομένων του περιοδικού. Η μορφή αλλάζει και γίνεται πιο λειτουργική, ο σκοπός και η ουσία του εγχειρήματος παραμένουν αταλάντευτα προσανατολισμένα προς την προαγωγή της επιστημονικής γνώσης.

Από τη Συντακτική Επιτροπή

# ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

Μαρία Μπαμπά  
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας  
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση  
Σύμβουλος επί τιμή  
Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

## Abstract

In light of innovations in education the present paper discusses innovations in teacher training and professional development. In the first section we attempt an analysis of the term “innovation in education”, through two main theoretical models, that of Rogers’ s (2008), which relates to the general concept of innovation and diffusion, and that of Fullan’s (2007), which focuses on overall systemic approach to change in school organizations. In the second section, we initially provide a brief overview of the teacher training schemes in Greece and then we discuss the latest trends at national and international level, with particular reference to the European trends. We observe that social media have contributed recently in more flexible and personalized teacher training schemes. We suggest that this trend should be incorporated in formal teacher training schemes, in order to approach tech savvy teachers. On the other hand, school based training should be supported by the lately initiated role of mentors and teacher educators.

## *Λέξεις κλειδιά*

*Καινοτομίες, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, μέντορας, σχολική κουλτούρα, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτική Τεχνολογία.*

## 0. Εισαγωγή

Στον χώρο της εκπαίδευσης, θα μπορούσαμε αναμφίβολα να υποστηρίξουμε ότι Σοι καινοτομίες είναι το πιο επίκαιρο ζητούμενο όσον αφορά σε εκπαιδευτικά προγράμματα, δράσεις, προτάσεις, διδακτικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές αναζητήσεις. Αποτελούν πηγή έμπνευσης, ενέργειας και ανανέωσης για τα σχολεία και για τους ανθρώπους της εκπαίδευσης που εργάζονται σε αυτά, επειδή προσδίδουν νέα διάσταση στην παρεχόμενη αγωγή.

Για μια σχολική μονάδα η εισαγωγή καινοτομιών συνιστά ποιοτικό δείκτη της αποτελεσματικότητας και της ευθαλούς προοπτικής της, επειδή έτσι αυξάνονται



οι πιθανότητες να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κάθε εποχής (Fullan, 2008: 117, Hoy & Miskel, 2001, Tomlinson & Allan, 2000).

Τα σχολεία είναι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και ως οργανισμοί αποτελούν ανοικτά κοινωνικά συστήματα που αλληλεπιδρούν με το κοινωνικό περιβάλλον τους και είναι οι άμεσοι παραλήπτες των αλλαγών που επιτελούνται στην κοινωνία. Το ερώτημα είναι πόσο γρήγορα αντανακλαστικά και πόσα εφόδια διαθέτουν το εκπαιδευτικό και το σχολικό σύστημα ώστε να είναι σε θέση να υιοθετήσουν αλλαγές που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τέσσερις είναι οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν καταλυτικά την αποτελεσματική εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία (ή σε παρεμφερείς οργανισμούς). Αυτοί είναι: α) το εκπαιδευτικό σύστημα, οι οικονομικοί πόροι και οι πολιτικές, β) οι εκπαιδευτικοί: οι γνώσεις, οι στάσεις, οι πεποιθήσεις τους και οι πρακτικές τους, γ) η ηγεσία του σχολείου και ο τρόπος που ασκείται, και δ) η σχολική κουλτούρα, (βλ. Pollock, 2008: 4-5, ΥΠΕΠΘ και ΠΙ, 2008). Και οι τέσσερις παράγοντες είναι κρίσιμοι και καταλυτικοί για την υλοποίηση της καινοτομίας, όμως στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσουν οι πολιτικές οι οποίες δύνανται να προσδώσουν στο σχολικό σύστημα ευκαιρίες και δυνατότητες ώστε οι καινοτομίες να έχουν και εφαρμοστική αποτελεσματικότητα και βιώσιμη προοπτική (sustainability). Ιδιαίτερα αυτή η τελευταία, η βιώσιμη προοπτική, σύμφωνα με τον Fullan (2008: 116-117) εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εμπλοκή και τη θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και αποτελεί το μεγάλο διακύβευμα στον τομέα των καινοτομιών στην εκπαίδευση. Γι' αυτό κι εμείς στην παρούσα εργασία επικεντρωνόμαστε σε καινοτομίες που αφορούν κεντρικές πολιτικές σχετικά με την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ως «κεντρικές πολιτικές» ορίζουμε τις αποφάσεις που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο υπουργείου και αρμοδίων φορέων και που δυνητικά συναντάμε εφαρμοσμένα παραδείγματά τους σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Στον τομέα της επιμόρφωσης αυτές οι κεντρικές αποφάσεις απηχούν τις επίσημες πολιτικές της εποχής μας και σηματοδοτούν σύγχρονες αντιλήψεις και πεποιθήσεις για την εκπαίδευση. Επιλέξαμε να επικεντρωθούμε στον τομέα της επιμόρφωσης επειδή, σύμφωνα με τη συστημική αντίληψη για την εκπαίδευση (Κουλουμπαρίτη, 2003: 25-26), η επιμόρφωση αποτελεί μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης και επηρεάζει το έργο των εκπαιδευτικών και αυτό με τη σειρά του επηρεάζει τη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Η εργασία μας εκτείνεται σε τρεις ευσύνοπτες ενότητες. Στην πρώτη ενότητα επιχειρούμε μια ανάλυση του όρου «καινοτομία στην εκπαίδευση» μέσα από δύο κυρίως θεωρητικά μοντέλα, εκείνο του Rogers (2003), που αφορά γενικότερα στην έννοια της καινοτομίας και της διάχυσής της, και εκείνο του Fullan (2007), που επικεντρώνεται στη συστημική συνολική προσέγγιση της αλλαγής στους σχολικούς

οργανισμούς. Στη δεύτερη ενότητα κάνουμε αρχικά μια σύντομη αναδρομή στα επιμορφωτικά σχήματα στη χώρα μας και στη συνέχεια συζητάμε τις πρόσφατες τάσεις που παρατηρούνται σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, με ιδιαίτερη αναφορά, βεβαίως, στις ευρωπαϊκές τάσεις. Τέλος, στην τρίτη ενότητα ανακεφαλαιώνουμε και εκφράζουμε σκέψεις, προβληματισμούς και προτάσεις σχετικά με τα επιμορφωτικά σχήματα που, κατά την άποψή μας, μπορεί να συμβάλλουν πιο αποτελεσματικά στην επιτυχή εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία. Η εργασία μας δεν είναι εξαντλητική, όμως ευελπιστεί να δώσει το έναυσμα για να θεθεί εκ νέου προς περαιτέρω συζήτηση το θέμα «της καινοτομίας και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης».

## **1. Τι είναι Καινοτομία στην Εκπαίδευση; Ορισμός Εργασίας και Θεωρητικά Μοντέλα**

Στο παρόν θεωρούμε ότι ο όρος «καινοτομίες στην εκπαίδευση» (innovations in education) αναφέρεται σε νοοτροπίες, διαδικασίες, στρατηγικές, προσεγγίσεις, επιτεύγματα, που εφαρμόζονται για πρώτη φορά από ένα άτομο ή έναν οργανισμό με στόχο τη βελτίωση και τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα σε κάποιους νευραλγικούς τομείς, όπως, για παράδειγμα, είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η πρόσβαση των μαθητών στην ανώτατη εκπαίδευση κτλ. Μπορούμε να θεωρήσουμε ότι στην εκπαίδευση οι καινοτομίες εφαρμόζονται προκειμένου να αντιμετωπιστούν εκπαιδευτικά ζητήματα και προκλήσεις που χρονίζουν. Οι καινοτομίες δεν συνιστούν λύση σε προκύπτοντα έκτακτα ζητήματα, αλλά συνιστούν καλά μελετημένες εφαρμοσμένες ενέργειες (Fullan, 2008: 114). Η αποτελεσματικότητα των καινοτομιών στην εκπαίδευση κρίνεται από τον βαθμό στον οποίο αυτές βελτιώνουν τομείς, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και η συνολική ακαδημαϊκή συγκρότηση των μαθητών και οι επιδόσεις τους, η φοίτηση και η ολοκλήρωση των σπουδών στο σχολείο και το πανεπιστήμιο και η μείωση της σχολικής διαρροής, η αξιοποίηση ερευνητικών δεδομένων και ο εντοπισμός και η αξιοποίηση κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού (βλ. Looney, 2009: 4).

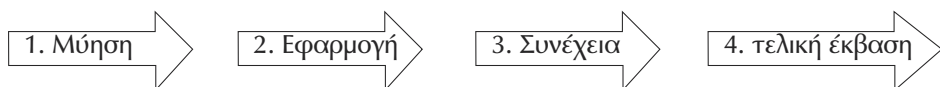
Για παράδειγμα, το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας έχει καθιερώσει πλέον τον θεσμό της «Αριστείας και Καινοτομίας» (βλ. ΥΠΑΙΘ, 2013) με σκοπό να επιτευχθεί:

«... η αξιοποίηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας που αναπτύσσεται στα σχολεία, ως βάση για τον εμπλουτισμό και την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την επιβράβευση και την δημόσια ανάδειξη «βέλτιστων πρακτικών» της μαθησιακής διαδικασίας. Η δράση αποτελεί μία πρωτοβουλία που επιχειρεί να ανοίξει τον δρόμο σε ένα σχολείο που επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση, την αλλαγή, την πολυμορφία καθώς και σε μηχανισμούς συνεχούς ανατροφοδότησης και υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών».

Η έρευνα έχει καταδείξει (Stenhouse, L. 2008: 26-27 Κουλουμπαρίτση, 2002) ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σταδιακή εφαρμογή της καινοτομίας αποτελεί η διασύνδεση των νέων ιδεών, που κομίζει η καινοτομία, με τη σχολική πραγματικότητα. Οι νέες ιδέες πρέπει να οικοδομούνται στην πράξη. Για να γίνει αυτό πρέπει μεγάλο μέρος της καινοτομίας να μεταφραστεί σε δεξιότητες και συνήθειες που να μπορούν να ενταχθούν στις συμβάσεις του σχολείου. Αυτό ανάμεσα σε άλλα προϋποθέτει τον καθορισμό με σαφήνεια του βαθμού αλλαγής που πρέπει να επιτευχθεί, ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενδοσχολική υποστήριξη με έμπυχο υλικό και εκπαιδευτικά μέσα, κατάλληλο σχολικό κλίμα και μηχανισμούς ανατροφοδότησης, αξιολόγησης και βελτίωσης (Fullan, 2008: 115· Darling – Hammond, 2008: 93). Με δυο λόγια, η καινοτομία πρέπει να είναι *συμβατή* (compatibility) προς τις ανάγκες, το διαμορφωμένο αξιακό πλαίσιο και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες ενός οργανισμού. Όσο αυξάνει ο βαθμός συμβατότητας τόσο αυξάνει και το *ποσοστό διάχυσης και καθιέρωσης της καινοτομίας* (rate of adoption) στον οργανισμό αυτόν (βλ. Rogers, 2003:224-240).

Όταν μια καινοτομική προσπάθεια ξεπερνά το μερικό και τοπικό, τότε παύει να είναι απλή καινοτομία και έχει την εμβέλεια και τη δυναμική μιας μεταρρύθμισης (reform). Σε αυτή την περίπτωση ο Fullan (2008: 117) ισχυρίζεται ότι τα πιο αποτελεσματικά μοντέλα είναι τα «Μοντέλα της Καθολικής Μεταρρύθμισης» (WSR ή Whole System Reform), τα οποία επιδιώκουν να επιφέρουν αποδεδειγμένες βελτιώσεις σε επίπεδο όλης της επικράτειας στις επιδόσεις των μαθητών και κυρίως αυτών που ζουν σε υποβαθμισμένες περιοχές. Σε μικρότερη κλίμακα, στη χώρα μας αυτό επιχειρεί να επιτύχει με στοχευμένες ενδοσχολικές επιμορφωτικές δράσεις το πρόγραμμα καινοτομικής παρέμβασης στις «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας». Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας ή ΖΕΠ συνιστούν πανελλαδικά δίκτυα από σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε υποβαθμισμένες περιοχές της χώρας, στα οποία εφαρμόζονται ενισχυμένα προγράμματα Σχολικού Εγγραμματισμού, Πολιτισμού και Κοινωνικο - Συναισθηματικής υποστήριξης μαθητών, προκειμένου οι μαθητές να ενισχυθούν ακαδημαϊκά και ολόπλευρα (βλ. ΕΚΚΕ, 2012: 17 ΥΠΑΙΘ, 2012).

Σύμφωνα με τον Fullan (2007), κάθε αλλαγή και καινοτομία περιλαμβάνει 4 στάδια: 1. τη μύηση, 2. την εφαρμογή, 3. τη συνέχεια, 4. την τελική έκβαση.

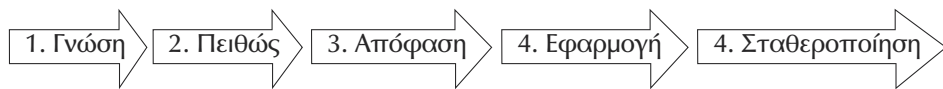


1. Κατά τη *μύηση* η καινοτομία πρέπει να γίνει απολύτως κατανοητή τόσο από τη μεριά της πολιτείας που εισηγείται την καινοτομία όσο και από μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας που μπορεί να έχουν εμπειρίες από αυτή ή από ανάλογες καινοτομίες.

2. Κατά την *εφαρμογή* τρεις είναι οι περιοχές από τις οποίες αντλούνται παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την εφαρμογή της καινοτομίας: α) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής καθεαυτής της καινοτομικής παρέμβασης και αλλαγής, (β) τα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας όπου εφαρμόζεται η αλλαγή, και (γ) οι εξωτερικοί παράγοντες (π.χ. εκπαιδευτική διοίκηση, παράλληλα προγράμματα που αφορούν πολιτικές) (βλ. και Wagner, 2012). Είναι αυτονόητο ότι ο εντοπισμός και ο χειρισμός των ιδιαιτεροτήτων κάθε περιοχής από τις τρεις που προαναφέραμε δημιουργεί προϋποθέσεις επιτυχούς, μέτριας ή ατυχούς εφαρμογής της καινοτομίας.
3. Για να διασφαλισθεί η *συνέχεια* της καινοτομίας πρέπει αυτή, όπως προαναφέραμε, να ανταποκρίνεται στις βασικές δομές του συστήματος ή να προσαρμόζει τις προϋπάρχουσες δομές με τρόπο που η καινοτομία να εντάσσεται και να απορροφάται από αυτές και να έχει διασφαλίσει μέσα σ' αυτές τις δομές μηχανισμούς της βιωσιμότητάς της, π.χ. η κατάργηση διαλειμμάτων ανά ώρα διδασκαλίας και η διαμόρφωση ενιαίων δώρων στο ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα, προκειμένου να διευκολυνθεί η εφαρμογή ερευνητικών σχεδίων εργασίας, αποδείχθηκε μια βιώσιμη αλλαγή στη δημοτική εκπαίδευση.
4. Η έκβαση της εφαρμογής της καινοτομίας δεν ολοκληρώνεται με την πλήρη πρώτη εφαρμογή αλλά με την οργανική της ενσωμάτωση της καινοτομίας στην πράξη και με τη συνεχή βελτίωσή της.

Ο Fullan (2007) υποστηρίζει ότι μόνο μέσα από συλλογικές προσπάθειες και κοινή δέσμευση μπορεί να υπάρξει συνεπής εφαρμογή, η οποία στην πορεία μπορεί να εξελιχθεί σε όραμα για την καινοτομία και, εν τέλει, να διασφαλίσει τη βιωσιμότητά της.

Ανάλογα, ο Rogers (2003: 20-22) περιέγραψε το μοντέλο της διάχυσης της καινοτομίας ως μια διαδικασία εύρεσης και επεξεργασίας της πληροφορίας ώστε το άτομο να γνωρίζει, να κατανοεί και να επιχειρεί την καινοτομία σε πλαίσιο όσο γίνεται πιο ασφαλές, όπως αποδίδεται διαγραμματικά παρακάτω:



1. *Γνώση*: υφίσταται όταν το άτομο (ή κάποιος οργανισμός) εκτίθεται κατ' αρχάς στην καινοτομία και κατανοεί πώς λειτουργεί.
2. *Πειθώς*: υπάρχει όταν το άτομο (ή κάποιος οργανισμός) διαμορφώνει μια στάση θετική ή αρνητική απέναντι στην καινοτομία.
3. Η *Απόφαση* προϋποθέτει ότι το άτομο (ή κάποιος οργανισμός) καταλήγει στο να υιοθετήσει ή να απορρίψει την καινοτομία.

4. Κατά την *Εφαρμογή* το άτομο (ή κάποιος οργανισμός) θέτει σε λειτουργία όλα τα στοιχεία της καινοτομίας. Επινοητικά εφευρήματα (όχι διαστρεβλώσεις) της καινοτομίας δεν είναι απίθανο να διαπιστωθούν στο στάδιο αυτό.
5. Κατά τη *Σταθεροποίηση* το άτομο (ή κάποιος οργανισμός) επιζητεί επιβεβαίωση της επιλογής του στο να υιοθετήσει την καινοτομία. Ακόμα και σ' αυτό το στάδιο το άτομο μπορεί να ανακαλέσει την αρχική θετική απόφασή του εφόσον βρεθεί αντιμέτωπο με αντιφατικά μηνύματα, πράγμα που σημαίνει ότι οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί παίζουν καταλυτικό ρόλο κατά την εισαγωγή μιας καινοτομίας. Για παράδειγμα, η έλλειψη συνεχούς και συνεπούς υποστήριξης και τα αντιφατικά μηνύματα από τους καθ' ύλην αρμόδιους φορείς υποστήριξης, κατά τα πρώτα χρόνια εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης, είχαν ως αποτέλεσμα να αναχαιτισθεί εν μέρει το πρώτο κύμα ενθουσιώδους εφαρμογής της που παρατηρήθηκε κατά την πιλοτική εφαρμογή του πρώτου έτους (2001-2).

Τα δύο θεωρητικά πλαίσια, του Fullan και του Rogers, στη δομή τους και το σκεπτικό δεν έχουν ουσιαστικές διαφορές. Η βασική διαφορά μεταξύ Fullan και Rogers έγκειται στο ότι, ενώ ο δεύτερος βλέπει μια απόλυτη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στον εισηγητή της καινοτομίας και εκείνον που την εφαρμόζει (η αλλαγή είναι μια εκ των άνω διαδικασία και η εφαρμογή είναι ατομική υπόθεση), για τον πρώτο, τον Fullan, η αλλαγή είναι μια διαδικασία συνεχής από όλες και προς όλες τις κατευθύνσεις του συστήματος. Σύμφωνα με τον Rogers, τα άτομα που χαρακτηρίζονται εντέλει ως «καινοτόμοι» (innovators) είναι αυτά που είναι αποφασισμένα να δοκιμάσουν το νέο, ακόμα κι αν η αποτυχία φαίνεται στην αρχή πιο βέβαιη από την επιτυχία. Οι καινοτόμοι διακρίνονται και από ένα ψυχολογικό τους χαρακτηριστικό: είναι ριψοκίνδυνοι. Στον αντίποδα είναι οι «ουραγοί» (laggards), είναι αυτοί που συνήθως έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη να δεχθούν την ευεργεσία της καινοτομίας (επειδή έχουν λιγότερες γνώσεις και λιγότερες ευκαιρίες) και είναι οι πρώτοι που αδιαφορούν γι' αυτήν (2003: 295).

Για τον Fullan, όλοι οι μετέχοντες σε μια καινοτομική προσπάθεια είναι δυνάμει και στην αρχή της εφαρμογής φορείς της αλλαγής (change agents), αρκεί να την κατανοούν και να την υπηρετούν με συνέπεια προς τη σωστή κατεύθυνση, δηλαδή και σε αυτή την περίπτωση οι φορείς αλλαγής πρέπει να είναι καλά καταρτισμένοι. Αλλά ακόμα και όσοι διστάζουν και εγείρουν φωνές διαφωνίας απέναντι στην καινοτομία για τον Fullan (1999: 27) συμβάλλουν θετικά στην εφαρμογή της, επειδή αναγκάζουν τους εμπνευστές και τους υποστηρικτές της καινοτομίας να τη σκεφτούν εκ νέου και ενδελεχώς και, έτσι, είτε να προβούν σε βελτιωτικές παρεμβάσεις είτε να ισχυροποιήσουν και να σταθεροποιήσουν με περισσότερα και ισχυρότερα επιχειρήματα και τεκμήρια την καινοτομία αυτή.

Με εργαλείο το σκεπτικό του Fullan και του Rogers παρακάτω επιχειρούμε να εξετάσουμε σύγχρονες τάσεις στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

## 2. Εκπαιδευτικές Καινοτομίες και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών

Απαραίτητη προϋπόθεση για την προσέγγιση του θέματος είναι η εννοιολογική οριοθέτηση των τριών βασικών όρων που συναρτώνται με την επιμόρφωση: *άτυπη, μη τυπική, τυπική επιμόρφωση* σε αναλογία προς την ορολογία που χρησιμοποιείται για την εκπαίδευση (Σαλτερής, 2011: 7). α) Η *άτυπη εκπαίδευση/ επιμόρφωση* συναρτάται με τις καθημερινές επιρροές που δέχεται ο εκπαιδευτικός από το εκπαιδευτικό του περιβάλλον (π.χ. ανταλλαγή απόψεων για κάποιες διδακτική προσέγγιση ή για αντιμετώπιση κάποιας ιδιαίτερης συμπεριφοράς, η διαδικασία επίλυσης κάποιου εκπαιδευτικού προβλήματος, κτλ), αρκεί αυτές οι εμπειρίες να αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας και προστιθέμενης αξίας για τον ίδιο. β) «Ως *μη τυπική* επιμόρφωση νοείται οποιαδήποτε οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται έξω από το κατεστημένο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, με επιμέρους θεματική, στόχο και συγκεκριμένο κοινό εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ενώσεις, σύλλογοι ή ομάδες φίλων με χαλαρούς ή δυνατούς δεσμούς, των οποίων κοινός σκοπός είναι η προώθηση και διάδοση στην εκπαίδευση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, των ΤΠΕ κτλ.» (Σαλτερής, 2011: 8). γ) Η *τυπική επιμόρφωση* συνδέεται με την εκπαιδευτική πολιτική και τις θεσμοθετημένες αποφάσεις σχετικά με την κατάρτιση και την επαγγελματική προαγωγή των εκπαιδευτικών.

Είναι προφανές ότι τόσο στην άτυπη μορφή όσο και στη μη τυπική μορφή επιμόρφωσης οι καινοτόμες και πρωτότυπες ιδέες και πιο αβίαστα ανακλύπτονται και πιο γρήγορα διαδίδονται ανάμεσα στους ενδιαφερόμενους, αφού αποτελούν οικειοθελή και επίκαιρα σχήματα επιμόρφωσης που ανταποκρίνονται στις κατά περίπτωση αυθεντικές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Με δυο λόγια, οι δυο αυτές μορφές επιμόρφωσης προέρχονται «από τα μέσα και τα κάτω» (bottom up and inside out). Αντιθέτως, η τυπική επιμόρφωση προέρχεται «εκ των άνω» (top down) και βασιζέται στις πολιτικές και τις πρακτικές που την υποστηρίζουν.

### 2.1. Η Επιμόρφωση στην Ελλάδα για την Υποστήριξη της Καινοτομίας

Η επιμόρφωση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους αποτελεί πάγιο αίτημα των ίδιων των εκπαιδευτικών εδώ και πολλά χρόνια. Τα τελευταία τριάντα πέντε χρόνια έχουν υλοποιηθεί πολλά επιμορφωτικά προγράμματα, κυρίως στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων έργων. Στο παρόν άρθρο επικεντρωνόμαστε σε αυτά τα προγράμματα που εντάσσονται στην τυπική θεσμοθετημένη επιμόρφωση, η οποία συνοδεύει πολιτικές και προτεραιότητες που θέτει κυρίως η εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, προκειμένου να προωθήσει μία καινοτομική αντίληψη στην εκπαίδευση και να οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (βλ. και Σαλτερή, 2006).



Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χωρίζονται σε δύο χρονικές ζώνες:

Α' Ζώνη: από το 1978 έως το 1992 όπου οι επιμορφώσεις εκπαιδευτικών συνοψίζονται κυρίως σε προγράμματα των τμημάτων ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ, και

Β' Ζώνη: από το 1992 και εξής όπου επικρατούν τα προγράμματα των ΠΕΚ. Στην εποχή τους τα προγράμματα ΠΕΚ έδωσαν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους και να αναβαθμιστούν επαγγελματικά.

Στα τέλη της δεκαετίας του '90 την αλλαγή στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έφερε ένα έργο *Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης* που ανέλαβαν οι Ξωχέλλης και Παπαναούμ (2000) στο πλαίσιο του 1ου ΕΠΕΑΚ (1997 - 2000). Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2003) «η ενδοσχολική επιμόρφωση εκφράζει, συγκριτικά με άλλες μορφές επιμόρφωσης, μια καινοτομική φιλοσοφία, η οποία συμπυκνώνεται σε δύο βασικούς στόχους:

- Να ενισχυθεί η αυτονομία της σχολικής μονάδας και να καλλιεργηθεί στους εκπαιδευτικούς η διάθεση ενεργούς συμμετοχής τους στην επιμόρφωση ως μια διαρκής διαδικασία, να αποκτήσουν δηλαδή θετική στάση απέναντι στη δια βίου παιδεία, έτσι ώστε να αποκομίσουν οι ίδιοι οφέλη στην επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη.
- Να υποστηριχθεί με τον τρόπο αυτό η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, όπως είναι π.χ. αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια, στο πρόγραμμα και τη μεθόδευση της διδασκαλίας, παρεμβάσεις στο σύστημα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης κτλ».

Παράλληλα, το ίδιο χρονικό διάστημα λειτούργησαν και συνεχίζουν να λειτουργούν τρία κέντρα επιμόρφωσης: τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ), τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ) και τα Κέντρα Στήριξης της Επιμόρφωσης (ΚΣΕ) στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας Α' και Β' επιπέδου, τα οποία υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στις αναζητήσεις τους σε νέα παιδαγωγικά μονοπάτια και καινοτόμες, εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις. Κάποιοι εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρετήσει σε αυτούς τους θεσμούς δηλώνουν ότι στην πράξη έχει φανεί ότι υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις ανάμεσα σε κάποιες δράσεις και λειτουργίες αυτών των κέντρων, όπως αυτές των ΕΚΦΕ και των ΚΣΕ και γι' αυτό προτείνουν την ενοποίηση των δράσεων αυτών των κέντρων (π.χ. βλ. Παπαμιχάλης, 2011: 38-39).

Στις αρχές της δεκαετίας του 2000 ένα εκτενές επιμορφωτικό πρόγραμμα ήταν αυτό για την προώθηση των αρχών και πρακτικών της «Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» στο σχολείο. Η Ευέλικτη Ζώνη είχε ως στόχο να διασυνδέσει τη διδασκαλία με την καθημερινή ζωή και έτσι να καταστήσει το σχολείο πιο ελκυστικό για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς. Ανατροφοδότηση

αυτού του έργου αποτυπώθηκε σε εκδόσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, (για παράδειγμα, [http://www.pi-schools.gr/programs/EuZin/ergasies\\_03\\_04\\_dim.php](http://www.pi-schools.gr/programs/EuZin/ergasies_03_04_dim.php)). Η εφαρμογή στην πράξη έδειξε πώς όταν η σχολική μονάδα εμπλέκεται σύσσωμη σε μια καινοτόμο προσπάθεια, δέχεται στοχευμένη και συστηματική υποστήριξη κατά την εφαρμογή της καινοτομίας και έχει τη δυνατότητα να συζητήσει και να αναστοχαστεί επί των θεμάτων που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή της καινοτομίας, τότε τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά και οι παράλληλες ευεργεσίες πολλές. Για παράδειγμα, δόθηκε η ευκαιρία στη δεύτερη συγγραφέα του παρόντος να κάνει ενδοσχολική συστηματική επιμόρφωση - υποστήριξη για ένα διδακτικό έτος (2001-2002) σε πιλοτική σχολική μονάδα στην περιφέρεια στην οποία υπηρέτησε ως σχολική σύμβουλος και εκεί διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν με τον προσηρότερο τρόπο, άλλαξαν επί τα βελτίω συμπεριφορές και επιδόσεις μαθητών, και επιπλέον άλλαξε και η σχολική κουλτούρα. Η ίδια η σχολική μονάδα ένιωθε ενδυναμωμένη και έτοιμη να αναλάβει πρωτοβουλίες αυτο-μόρφωσης και περαιτέρω ανάπτυξης (βλ. Κουλουμπαρίτση, 2002).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αν και επιμορφώθηκαν δια ζώσης γύρω στους 4.500 εκπαιδευτικούς, οι παιδαγωγικές που εισηγείται η Ευέλικτη Ζώνη δέχτηκαν σθεναρή αντίδραση από μεγάλο σώμα των εκπαιδευτικών και δεν υποστηρίχθηκαν πάντα με συνέπεια από τον αρμόδιο φορέα, επιβεβαιώνοντας στην πράξη τις θεωρητικές παραδοχές του Fullan και του Rogers ότι η αλλαγή προϋποθέτει πρωτίστως καλή γνώση της καινοτομίας, τόλμη, δέσμευση, ανάλογη σχολική κουλτούρα και συνεχή και συνεπή υποστήριξη.

Το τελευταίο εκτεταμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ήταν το «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης» (ΜΠΕ), το οποίο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» (<http://www.epimorfosi.edu.gr/>). Το Μείζον Πρόγραμμα είχε ως στόχο να στηρίξει ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που συνδέονται λειτουργικά με τις αλλαγές στο σχολείο και κυρίως με τις αλλαγές στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ). Οι σπουδαιότερες καινοτομίες των ΝΠΣ είναι: α) η προσπάθεια να ενισχυθεί με μεθοδολογίες διδακτικού σχεδιασμού και διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ο εκπαιδευτικός ώστε να απαγκιστρωθεί από την ασφυκτική προσήλωσή του στο σχολικό βιβλίο και την *ex cathedra* διδασκαλία, β) να δημιουργηθούν δίκτυα συνεργασίας μεταξύ των κοινωνικο-ψυχολογικών φορέων και μηχανισμών και των εκπαιδευτικών. Το ΜΠΕ αξιοποίησε μέλη ΔΕΠ, σχολικούς συμβούλους Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς με αυξημένα προσόντα, οι οποίοι επιμορφώθηκαν ώστε να λειτουργήσουν ως υποστηρικτές και εμπυχωτές στην εφαρμογή των νέων διδακτικών προσεγγίσεων απαραίτητων για την επιτυχία των νέων προγραμμάτων σπουδών. Το ΜΠΕ διήρκησε μία σχολική χρονιά (2011-12) και, ενώ μέχρι σήμερα δεν έχουν ανακοινωθεί κάποια συμπεράσματα αξιολογικής τάξεως για το εν λόγω πρόγραμμα, μπορεί κάποιος να



αναγνωρίσει ότι είχε θετικά στοιχεία, όπως: α) ότι οι εκπαιδευτικοί προσήλθαν οικειοθελώς και επιμορφώθηκαν σε θέματα που συνδέονταν ευθέως με το διδακτικό τους έργο, β) ανέλαβαν κεντρικό ρόλο αλληλο-επιμόρφωσης και σχεδίασαν και παρουσίασαν δικά τους εφαρμοσμένα διδακτικά σενάρια. Αυτό δραστηριοποίησε τους εκπαιδευτικούς και τους έδωσε την ευκαιρία να βρεθούν ως πρωταγωνιστές στο επίκεντρο της επιμορφωτικής τους διαδικασίας, συμβάλλοντας με στοχαστικο-κριτικές αναλύσεις στην εξέλιξη του προγράμματος.

## ***2.2. Διεθνείς Τάσεις στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Υποστήριξη της Καινοτομίας***

Σε επίπεδο ευρωπαϊκών πολιτικών, οι ραγδαίες εξελίξεις στην εφαρμογή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, οι μεταβαλλόμενες ανάγκες σε δεξιότητες στην αγορά εργασίας και η ζήτηση για ένα περισσότερο διαφοροποιημένο και σωστά εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό, απαιτούν εκπαιδευτικούς με υψηλά και πολλαπλά προσόντα. Επομένως, για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καταβάλλονται προσπάθειες και δημιουργούνται κρατικά προγράμματα και δίκτυα κατάρτισης και καθιερώνονται νέοι διακρατικοί θεσμοί δια βίου μάθησης, για να καταστεί πιο συνεκτική και συντονισμένη μεταξύ των κρατών – μελών η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως σε χώρες σαν τις Δανία, Εσθονία, Κύπρο, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Αυστρία (Psifidou, 2011: 273).

Σε αυτή τη νέα στρατηγική στην εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζονται ως οι απαραίτητοι διαμεσολαβητές για την επίτευξη των διαρθρωτικών αλλαγών και της καινοτομίας. Αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικές καινοτομίες δεν μπορεί να διαχυθούν στην καθημερινή πρακτική, αν ο φορέας επιμόρφωσης και υποστήριξης δεν περιλαμβάνει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, κάτι που έχει αναγνωρίσει κι ο Fullan (2007). Σε πρόσφατη Πανευρωπαϊκή Συνδιάσκεψη, που πραγματοποιήθηκε στο Δουβλίνο τον Φεβρουάριο 2013 με τίτλο «Ένταξη, Καινοτομία και Βελτίωση: Η Επαγγελματική Ταυτότητα των Εκπαιδευτών των Εκπαιδευτικών», ανάμεσα στα άλλα τονίστηκαν τα παρακάτω:

- Βασικό καινοτόμο στοιχείο της επιμόρφωσης αποτελεί η επιμόρφωση με βάση τη σχολική μονάδα (school based), όπου αξιοποιούνται έμπειροι εκπαιδευτικοί και καλές πρακτικές.
- Να δημιουργηθεί σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες *Σώμα Μόνιμων Εκπαιδευτών Εκπαιδευτικών (ΣΜΕΕ)*, που να έχει τη βάση του σε σχολικές μονάδες και να είναι, ως προς τα επιμορφωτικά του καθήκοντα, πλήρους ή μερικής απασχόλησης.
- Το ΣΜΕΕ να λειτουργεί ως πρότυπο των εκπαιδευτικών.
- Να διατηρεί επαφή με την έρευνα και τη διερεύνηση καλών πρακτικών.

- Οι Εκπαιδευτές Εκπαιδευτικών πρέπει να γνωρίζουν πώς να διδάξουν εκπαιδευτικούς στο πώς να διδάσκουν καλύτερα.
- Πρέπει να είναι πιστοποιημένοι.
- Να έχουν θεωρητική και πρακτική κατάρτιση.
- Να έχουν επαγγελματική αυτονομία.

(βλ. Πανερωπαϊκή Συνδιάσκεψη, Δουβλίνο Φεβρουάριος 2013,

[http://www.teachingcouncil.ie/\\_fileupload/Teacher%20Education/EU%20Presidency%20Conference%202013/FINAL%20Online%20Conference%20Brochure.pdf](http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Teacher%20Education/EU%20Presidency%20Conference%202013/FINAL%20Online%20Conference%20Brochure.pdf)).

Παράλληλα, καθιερώνεται και αξιοποιείται και ο θεσμός του μέντορα, θεσμός που σε ευρωπαϊκό αλλά και σε εθνικό επίπεδο (Ν. 3848/2010, άρθρο 4) εφαρμόζεται για να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό. Ο μέντορας έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα (βλ. και Karavas, 2008). Όπως εξηγεί και η Karavas για τον μέντορα, αλλά όπως αναφέρεται και στην περίπτωση των Εκπαιδευτών Εκπαιδευτικών, μπορεί να μην είναι κάτι που προτείνεται για πρώτη φορά, αλλά τώρα τελευταία καθίσταται ο ρόλος τους επιτακτικός, επειδή φαίνεται ότι μπορούν να διασυνδέουν τα Πανεπιστήμια, την έρευνα και την καινοτομία με τις σχολικές μονάδες. Έτσι, όπως και στην περίπτωση των Εκπαιδευτών Εκπαιδευτικών, αναζητείται η επαγγελματική και η επιστημονική ταυτότητα των μεντόρων και η παγίωση του ρόλου τους (βλ. Dolan & Murray, Πανερωπαϊκή Συνδιάσκεψη, Δουβλίνο Φεβρουάριος 2013

[http://www.teachingcouncil.ie/\\_fileupload/Teacher%20Education/EU%20Presidency%20Conference%202013/FINAL%20Online%20Conference%20Brochure.pdf](http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Teacher%20Education/EU%20Presidency%20Conference%202013/FINAL%20Online%20Conference%20Brochure.pdf) ).

Παράλληλα με τις στοχευμένες επιμορφωτικές παρεμβάσεις στα σχολεία με την καθιέρωση των θεσμών του Εκπαιδευτή Εκπαιδευτικού και του μέντορα, εγκαινιάζονται δυναμικές και μη τυπικές μορφές επιμόρφωσης που αξιοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες. Μια τέτοια πρωτοβουλία στην Ενωμένη Ευρώπη είναι ο ιστότοπος (<http://www.openeducationeuropa.eu/>) «Η Ανοικτή Εκπαίδευση στην Ευρώπη». Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, άλλωστε, οι ψηφιακές δεξιότητες συγκαταλέγονται στις βασικές δεξιότητες για την εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση (2007). Για να τονώσουν αυτήν την προοπτική, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και η αρμόδια επίτροπος για θέματα Εκπαίδευσης, Πολιτισμού, Πολυγλωσσίας και Νεολαίας εγκαινίασαν έναν νέο δικτυακό τόπο, την «Ανοικτή Εκπαίδευση», που θα επιτρέπει σε σπουδαστές, επαγγελματίες και εκπαιδευτικά ιδρύματα να μοιράζονται δωρεάν ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους, μία πρωτοβουλία που αναμένεται να επηρεάσει τη διδασκαλία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Επίσης, για όσους μπορούν και θέλουν, η χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας, του διαδραστικού πίνακα, των iPad, των έξυπνων κινητών και των παρελκόμενων εφαρ-

μογών (applications) έχει τη δυναμική και τη δυνατότητα να αλλάξει δραματικά την παιδαγωγική της τάξης και να ανατρέψει το μέχρι σήμερα γνωστό διδακτικό σχήμα «ένα βιβλίο- ένας δάσκαλος- ένας μαθητής».

Στο ίδιο σκεπτικό, αλλά πιο στοχευμένα και πιο προσανατολισμένα στην εκπαίδευση του εκπαιδευτικού κινείται το πρόγραμμα «Συνδεδεμένοι Εκπαιδευτικοί» (connected educators) του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ που έχει ως στόχο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προοδεύσουν σε έναν συνδεδεμένο κόσμο. Τέτοια περιβάλλοντα οραματίστηκε για το 2020 το Εθνικό Σχέδιο Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και πρόκειται σύντομα να γίνει ο κανόνας της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών με τη συνεργασία μέσω των κοινωνικών δικτύων και μέσω online κοινοτήτων πρακτικής. Το πρόγραμμα συνδυάζει την έρευνα, την ανάπτυξη και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και επιδιώκει να εντοπίσει και να καταστήσει προσπελάσιμα για το ευρύ κοινό των εκπαιδευτικών εκατοντάδες οργάνώσεις και κοινότητες καλής πρακτικής.

Η αλήθεια είναι ότι η Επανάσταση στην Τεχνολογία άλλαξε και αλλάζει συνεχώς τον τρόπο που αντιμετωπίζεται πλέον η επιμόρφωση. Οι τελευταίες στατιστικές δείχνουν διεθνώς έναν αυξανόμενο αριθμό εκπαιδευτικών που επιλέγουν το αντικείμενο επιμόρφωσής τους με την εξ' αποστάσεως δυνατότητα που παρέχουν τα MOOCS (Massive Online Open Courses) πολλά από τα οποία παρέχονται από ονομαστά Πανεπιστήμια και είναι δωρεάν. Αξίζει να τονίσουμε ότι στην Ευρώπη η Γαλλία διπλασίασε τα προσφερόμενα MOOCS, ενώ η Ισπανία κατέχει τα πρωτεία προσφέροντας το 1/3 των MOOCS πανευρωπαϊκά. Όποιος αποφασίσει να εγγραφεί σε ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να σπουδάσει με τον δικό του ρυθμό στον ελεύθερο χρόνο του. Περισσότερες πληροφορίες μπορεί να βρει, επίσης, κάθε ενδιαφερόμενος στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://www.coursera.org/about>.

### 3. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες αποτελούν το οξυγόνο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης επειδή την ανανεώνουν και της παρέχουν τον απαιτούμενο δυναμισμό και τα μέσα να βρίσκεται με τη ματιά στο μέλλον. Τα είκοσι τελευταία έτη υπήρξαν και συνεχίζουν να υπάρχουν θεσμοθετημένα επιμορφωτικά προγράμματα που ενθάρρυναν αναρίθμητες πρωτοβουλίες και καινοτομικές προσπάθειες στα σχολεία. Από αυτές σταχυολογήσαμε κάποιες που επέδειξαν αντοχή στον χρόνο, όπως είναι οι σχολικές δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτισμού, η Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων, και, πιο πρόσφατα, οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας και οι Διαδραστικοί Πίνακες και το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Αναμφίβολα, αυτές οι προσπά-

θεις ανήκουν στους περισσότερο «τολμηρούς», όπως τους αναφέρει ο Rogers, και όχι στον μεγάλο όγκο των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

Ενώ, σύμφωνα με τον ο Fullan (2008: 117), τα πιο αποτελεσματικά μοντέλα καινοτομίας είναι τα «Μοντέλα της Καθολικής Μεταρρύθμισης» (WSR ή Whole System Reform), τα οποία επιδιώκουν να επιφέρουν αποδεδειγμένες βελτιώσεις σε επίπεδο επικράτειας ως προς τις επιδόσεις των μαθητών, και κυρίως αυτών που ζουν σε υποβαθμισμένες περιοχές, αυτό φαίνεται να αποτελεί κανόνα σε προγράμματα που έχουν αυτή τη συγκεκριμένη στόχευση. Ένα τέτοιο παράδειγμα στη χώρα μας είναι το πρόγραμμα «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» (ΥΠΑΙΘ, 2012), όπου οι επιμορφωτικές παρεμβάσεις για τις καινοτομικές προσεγγίσεις αφορούν στο σύνολο της σχολικής μονάδας και πραγματοποιούνται εστιασμένα και ενδοσχολικά.

Παράλληλα, αυτό που φαίνεται σταδιακά να συνθέτει έναν νέο καμβά ενημέρωσης, επιμόρφωσης και διακίνησης νέων ιδεών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι τα προγράμματα επιμόρφωσης τα προσαρμοσμένα στις προσωπικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Από αυτήν την άποψη, η επιμόρφωση αποτελεί προσωπική μέριμνα του ίδιου του εκπαιδευτικού και έχει προσωποποιημένο χαρακτήρα (personalized learning). Αυτή είναι μια νέα μορφή αθόρυβης αλλά πολύ δυναμικής αλλαγής που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Βασικές Δεξιότητες (2007), άλλωστε, οι ψηφιακές δεξιότητες συγκαταλέγονται στις βασικές δεξιότητες για την εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση. Επομένως η ηλεκτρονική «Ανοικτή Εκπαίδευση» που προτείνουν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και η αρμόδια επιτροπή για θέματα Εκπαίδευσης, Πολιτισμού, Πολυγλωσσίας και Νεολαίας έρχεται να απαντήσει με επιτυχία σε αυτές τις αναδυόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Στο ίδιο κλίμα η επίσημη πολιτική υποστηρίζει τον θεσμό των Εκπαιδευτών Εκπαιδευτικών που αποτελούν πυρήνα ενημέρωσης, επιμόρφωσης και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών *in situ*. Έτσι το επιμορφωτικό σύστημα για την υποστήριξη της καινοτομίας και πιο ευέλικτο γίνεται και πιο αποτελεσματικό.

Το κρίσιμο ερώτημα, φυσικά, σε όλες αυτές τις πρωτοβουλίες είναι: με ποια μέσα και ποιες στρατηγικές το εκπαιδευτικό σύστημα δύναται να εντοπίσει και να σταθμίσει την προστιθέμενη αξία που προκύπτει από αυτές τις πρωτοβουλίες; Προτείνουμε όποιες στρατηγικές υιοθετηθούν σε κεντρικό επίπεδο αυτές να λαμβάνουν υπόψη δείκτες όπως η καθιέρωση καινοτομικής κουλτούρας στις σχολικές μονάδες, η βελτίωση στην κοινωνικο-συναισθηματική, προσωπική ανάπτυξη των μαθητών (Guskey, 2014:14) και να εντοπίζουν και άλλους δείκτες που, όπως τονίζει και ο Wagner (2012:69), ενθαρρύνουν σχολεία και εκπαιδευτικούς να γίνονται πιο ανοικτοί και πιο καινοτόμοι.

## Βιβλιογραφία

- Darling-Hammond, L. (2008) *Teacher Learning that Supports Student Learning*. Στο B. Z. Presseisen (επιμ.) *Teaching for Intelligence*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Day, C. (2003) *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι Προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- EKKE (2012) *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας. Κείμενο Εργασίας No 26.
- Elliott, J. (2008) *Educational Theory and the Professional Learning of Teachers*. Στο Norris, N. (επιμ.) *Curriculum and the Teacher. 35 years of the Cambridge Journal of Education*. London: Routledge.
- Fullan, M. (1999) *Change Forces: The Sequel*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Fullan, M. (2007) *The New Meaning of Educational Change* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2008) *Curriculum Implementation and Sustainability*. Connelly, F.M. κ.ά. (επιμ.) *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: Sage Publications.
- Guskay, T.R. (2014) *Planning Professional Learning*. *Educational Leadership*, 71(8): 10-17.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, 6th Edition. Boston: McGraw-Hill.
- Karavas, K. (2008) *Mentoring Student Teachers of English: A Handbook*. Athens, Faculty of English Studies, National and Kapodistrian University of Athens: RCEL.
- Κουλουμπάριτση, Α.Χ (2002) *Η Ευέλικτη Ζώνη Αλλάζει το Σχολείο: Μία Μελέτη Περιπτώσεως Μέσα από Συμμετοχικές Διαδικασίες και Αμοιβαίες Δεσμεύσεις. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6: 57-79.
- Κουλουμπάριτση, Α.Χ. (υπό έκδοση) *Το Σχολικό Βιβλίο: Σχεδιασμός – Διδασκαλία – Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Looney, J.M. (2009) *Assessment and Innovation in Education*. Paris:OECD Education Working Papers No 24.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2009) *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαγάκης, Γ. (2011) *Θεσμοθετημένες και Νέες Μορφές Επιμόρφωσης. Προς Αναζήτηση Συνέργειας και Καλών Πρακτικών*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Ξωχέλλης, Π. (2003) *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Σήμερα: Διεθνής Αναγκαιότητα - Ελληνικές Εξελίξεις και Εμπειρίες*. Ανασύρθηκε στις 30/11/2013.  
<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/ksoxelis.htm>

- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000) *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ελληνικές Εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη.
- Παπαμιχάλης, Κ. (2011) *Επιμορφωτικός Ρόλος, Ιδιαιτερότητες, Συνέργειες και Προοπτική των ΕΚΦΕ, ΚΣΕ και ΠΕΚ: Μια Βιωματική Προσέγγιση*. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Θεσμοθετημένες και Νέες Μορφές Επιμόρφωσης. Προς Αναζήτηση Συνέργειας και Καλών Πρακτικών*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Psfidou, I. (2011) *The Fading Paradox in Teacher Education and Training Policies in Europe*. Στο (επιμ.) Anastasiades, P., Kalogiannakis, P, Karras, K. & Volhuter, C.C. *Teacher Education in Modern Era : Trends and Issues*. Athens: Ministry of Education & Pedagogical Institute.
- Pollock, K. (2008) *The Four Pillars of Innovation: An Elementary School Perspective*. *The Innovation Journal*, 13(2):2-20.
- Σαλτερής, Ν. (2006) *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αναζητώντας τον Αναστοχαστικό Επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Σαλτερής, Ν. (2011) *Επιμορφωτικά Μορφώματα και Σύστημα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Εννοιολογικές Διευκρινίσεις, Σχέσεις και Στόχοι*. Στο Μπαγάκης, Γ. (2011) *Θεσμοθετημένες και Νέες Μορφές Επιμόρφωσης. Προς Αναζήτηση Συνέργειας και Καλών Πρακτικών*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Rogers, E. M. (2003) *Diffusion of Innovations*. (5th ed.). New York, NY: The Free Press.
- Stenhouse, L. (2008) *Defining the Curriculum Problem*. Στο Norris, N. (επιμ.) *Curriculum and the Teacher. 35 years of the Cambridge Journal of Education*. London: Routledge.
- Tomlinson, C.A. & Allan, S.D. (2000) *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Wagner, T. (2012) *Calling All Innovators*. *Educational Leadership*, 69(7):66-69.
- ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008) *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο: Γενικά Ερευνητικά Δεδομένα και Πρώτες Διαπιστώσεις*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης.

### **Ιστο - αναζητήσεις**

- ΥΠΑΙΘ (2013) «Θεσμός Αριστείας και Καινοτομίας»  
<http://excellence.sch.gr/index.php> Ανασύρθηκε στις 13/11/2013.
- ΥΠΑΙΘ (2012) Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων.  
<http://www.eye.minedu.gov.gr/content/category/6/34/75/>  
 Ανασύρθηκε 11/10/2013.

EUROPAEU (2007) Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Βασικές Δεξιότητες.

[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_el.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_el.pdf)

Ανασύρθηκε 11/10/2013.

Πανευρωπαϊκή Συνδιάσκεψη (Δουβλίνο Φεβρουάριος 2013), «Ένταξη, Καινοτομία και Βελτίωση: Η Επαγγελματική Ταυτότητα των Εκπαιδευτών των Εκπαιδευτικών»,

[http://www.teachingcouncil.ie/\\_fileupload/Teacher%20Education/EU%20Presidency%20Conference%202013/FINAL%20Online%20Conference%20Brochure.pdf](http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Teacher%20Education/EU%20Presidency%20Conference%202013/FINAL%20Online%20Conference%20Brochure.pdf)).

# ΠΟΛΛΑΠΛΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

Δέσποινα Βασαρμίδου  
Διδάκτορας ΠΤΔΕ  
Πανεπιστήμιο Κρήτης

## Abstract

The subject of this article is the Multiple Intelligence Theory (MIT) and its relation to learning. Initially the role of school is presented and how the theory perceives it, its aim and the means of achieving it. Then, a brief reference to the relationship between MIT and other theories of learning and the common grounds between them are exposed.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης, «Ουσιαστική» μάθηση, θεωρίες μάθησης.*

## 0. Εισαγωγή

Η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης, της οποίας οι βασικές αρχές έχουν σκιαγραφηθεί σε άλλα άρθρα είτε σε αυτό τον τόμο είτε σε άλλους παλιότερους (βλ. Φλουρής, 2006), συνέβαλε σε μια νέα θεώρηση της νοημοσύνης, που απομάκρυνε την αποκλειστική προσοχή από την παραδοσιακή μονομερή αντίληψή της, με συνέπειες ορατές κυρίως στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη των μαθητών.

Ο Gardner απηύθυνε αρχικά τη θεωρία σε ψυχολόγους. Καθώς όμως ήταν ευρεία η αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς και ποικίλοι οι τρόποι με τους οποίους την ερμήνευσαν, άρχισε να τον απασχολεί η εκπαιδευτική εφαρμογή της και να επιδιώκει επαφές με εκπαιδευτικούς ή σχολεία που την εφαρμόζαν. Εκπαιδευτικές προτάσεις για την εφαρμογή και την αξιοποίηση της θεωρίας έχουν γίνει από τον ίδιο στα βιβλία του *Multiple Intelligences: the theory in practice* (1993) και *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century* (1999), αλλά και από συνεργάτες του και εκπαιδευτικούς που εφαρμόσαν τη θεωρία του στη διδακτική πράξη. Το κύριο ερώτημα που θέτει ο Gardner είναι πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η γνώση για τις διαφορές των ατόμων ως προς τις δυνατότητες και τους τρόπους με τους οποίους αναπαριστούν τις πληροφορίες, έτσι ώστε να ενισχυθεί συστηματικά η κατανόηση των διδασκόμενων θεμάτων/αντικειμένων μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες διδακτικές προσεγγίσεις και μαθησιακά περιβάλλοντα, ανατρέποντας την επικρατούσα διδακτιστική προσέγγιση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτου Κύπρου, 2000).



## 1. Ο ρόλος του σχολείου υπό το πρίσμα της θεωρίας των ΠΤΝ

Ο Howard Gardner είναι οραματιστής μιας εκπαίδευσης που στόχο της θα έχει την «ουσιαστική κατανόηση», την «ουσιαστική μάθηση». Με τον όρο αυτό εννοεί την εκπαίδευση που αποβλέπει να κάνει το μαθητή να αποκτά μια αντίληψη των εννοιών, των αρχών και των δεξιοτήτων που διδάσκεται σε βαθμό τόσο επαρκή, ώστε να είναι ικανός να τις ανακαλεί και να τις χρησιμοποιεί σε νέες καταστάσεις που ανακύπτουν, να αναπαριστάνει τα προβλήματα με διαφορετικούς τρόπους και να βρίσκει λύσεις μέσα από διάφορες προοπτικές.

Όπως υποστηρίζει ο Gardner (1993, 2006), για να φτάσει ο μαθητής, και γενικότερα ο άνθρωπος, στο επίπεδο της ουσιαστικής κατανόησης θα πρέπει να διανύσει συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης που το καθένα έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και περιορισμούς, το ένα προϋποθέτει το άλλο και οικοδομείται σ' αυτό, πάντα στα πλαίσια του πολιτισμικού του περιβάλλοντος και των επιρροών του και σε συνάρτηση με τα ιδιοσυγκρασιακά του χαρακτηριστικά.

Συγκεκριμένα, στην πρώιμη παιδική ηλικία (ως δύο περίπου ετών) η γνώση αποκτάται μέσω της λειτουργίας των αισθητηρίων οργάνων (κατά τη θεωρία του Piaget) αλλά και των δραστηριοτήτων των ανθρώπων του περιβάλλοντος του παιδιού. Οι θεωρίες και οι εξηγήσεις στις οποίες καταλήγει ένα παιδί στο στάδιο αυτό γίνεται σε συνάρτηση με τον υλικό του κόσμο και τα αντικείμενά του με τρόπο «φυσικό», αβίαστο, παρόλο που δε διαθέτει κατάλληλες και επαρκείς εμπειρίες. Ως εκ τούτου, η κατάκτηση των εννοιών δεν είναι ολοκληρωμένη και η γνώση χαρακτηρίζεται από παρανοήσεις, οι οποίες έχουν όμως ιδιαίτερη ισχύ.

Κατά την προσχολική ηλικία, την «περίοδο των συμβολικών κατακτήσεων», η γνώση κατακτάται μέσω των συμβολικών συστημάτων που διαθέτει το πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού (ήθη, έθιμα, παιχνίδια, ρόλοι, χειρονομίες, ποσότητες, αριθμοί, ονόματα...) και της συνειδητοποίησης εκ μέρους του της οργάνωσης, της σημασιολογίας, της πραγματολογίας (χρήσεων) και της αξίας τους στα πλαίσια του περιβάλλοντος. Η συμβολική ικανότητα του παιδιού της προσχολικής ηλικίας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη μετέπειτα τυπική εκπαίδευσή του, πρώτον επειδή στα πλαίσιά της συνεχίζουν να κατέχουν ξεχωριστή θέση τα σημειολογικά συστήματα (γλώσσα, γραφή, αριθμοί, επιστημονικές έννοιες, σύμβολα για την απόδοση αφηρημένων εννοιών...) και δεύτερον επειδή στις ήδη κερτημένες συμβολικές αναπαραστάσεις (συμβολισμός πρώτης τάξης) θα οικοδομηθούν νέες (συμβολισμοί ανώτερης τάξης) που θα οδηγήσουν σε άλλες κατευθύνσεις, γνώσεις και δεξιότητες.

Οι πρώιμοι συλλογισμοί και απόψεις του παιδιού για τον κόσμο του, άρα και οι παρανοήσεις του, διατηρούνται ασυνειδήτα σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής, σε αντίθεση με την άποψη του Piaget ότι προγενέστερες μορφές γνώσης εξαλείφονται

από τους πολυπλοκότερους τρόπους κατάκτησης της γνώσης που ακολουθούν. Κατά τον Gardner οι πρώιμες αντιλήψεις και εμπειρίες λειτουργούν ως καταπιεσμένες μνήμες που αποτελούν θεμελιώδη ρόλο στην κατάκτηση των μελλοντικών γνώσεων, επειδή ακριβώς είναι παγιωμένες και κυρίως μη συνειδητές, με αποτέλεσμα το άτομο να μην τις επεξεργάζεται και να λειτουργούν ως περιορισμοί στην κατανόηση της νέας γνώσης. Κατά τον ίδιο τρόπο και οι αντιλήψεις, οι κατηγοριοποιήσεις, οι ερμηνείες, τα «σενάρια» που υιοθετούν τα παιδιά κατανοώντας τα συμβολικά συστήματα του πολιτισμικού τους περιβάλλοντος αποτελούν μια γνώση ιδιαίτερα δυναμική, γιατί από τη μια λειτουργούν ως ένα σταθερό πλαίσιο κατανόησης του κόσμου στις ποιητικές εκφάνσεις του, άρα και ως ένας ασφαλής τρόπος αφομοίωσης νέων εμπειριών, από την άλλη όμως μπορεί να αναχαιτίζουν νέες και ορθότερες ερμηνείες, γιατί τα γενικά και σταθερά χαρακτηριστικά τους πιθανά να παρεμποδίζουν την αντίληψη και την επεξεργασία των αποκλίσεων ή των παραλλαγών που χαρακτηρίζουν νέες συνθήκες ή προβλήματα.

Τέλος, ο μαθητής καταλήγει ένας ευέλικτος και ανεξάρτητος διερευνητής της γνώσης που έχοντας προσπεράσει τους περιορισμούς των παραπάνω σταδίων μπορεί να προσεγγίζει κάθε γνωστικό αντικείμενο στοχαστικά, διαχειριζόμενος τους περιορισμούς που τώρα πια ανακύπτουν από την επιστημολογική πρακτική κάθε γνωστικού αντικειμένου, κατανοεί σε βάθος τις έννοιες και τη λειτουργία τους, μετασχηματίζει τη γνώση, την εφαρμόζει ή την τροποποιεί όταν έρχεται αντιμέτωπος με νέες συνθήκες και γνωστικές προκλήσεις.

Αν και τα στάδια ανάπτυξης παρατηρούνται με μια σχετική καθολικότητα, όπως υποστήριζε ο Piaget, αξιοσημείωτες είναι οι διαφορές μεταξύ των παιδιών που διανύουν το ίδιο στάδιο οι διαφορές, που άλλοτε είναι εγγενείς και άλλοτε επηρεασμένες από τις πολιτισμικές επιρροές, αφορούν την προσωπικότητα, την ιδιοσυγκρασία, την ταχύτητα μετάδοσης των πληροφοριών, την αισθητική οξύτητα και την κινητική ικανότητα και πιθανά, κατά τον Gardner, τις γνωστικές νοοτροπίες. Ιδιαίτερα πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας στο τελευταίο σημείο. Ο ρόλος των συμβολικών συστημάτων, απλούστερων ή συνθετότερων, είναι καίριος στην κατάκτηση της γνώσης. Όμως αντιλαμβανόμαστε όλοι οι άνθρωποι ένα συμβολικό σύστημα με τον ίδιο τρόπο; Η απάντηση βρίσκεται στην επιρροή του πολιτισμικού περιβάλλοντος από τη μια και στους νευροφυσιολογικούς μηχανισμούς του ανθρώπινου όντος από την άλλη.

Όπως έδειξαν οι έρευνες του Gardner και των συνεργατών του (Project Spectrum) ήδη από το αισθητηριακό-κινητικό στάδιο και σε όλη την πορεία της παιδικής ηλικίας οι διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης εξελίσσονται σε όλο και πιο ευδιάκριτους σχηματισμούς, ώστε στα τέσσερα έτη τα παιδιά να παρουσιάζουν επαρκώς διακριτές γνωστικές προτιμήσεις. Αυτές οι προτιμήσεις αποτελούν σημείο – κλειδί για τη μάθηση όταν το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με νέες γνώσεις, όχι μόνο επειδή καθορίζουν ποιο σημείο εκκίνησης είναι πιο κατάλληλο για το δικό του γνωστικό προφίλ και, επομένως,

πιο αποτελεσματικό -π.χ. μια εικόνα, μια ιστορία, μια απτή δραστηριότητα, αλλά και επειδή αυτά επιδιώκονται και στη μετέπειτα ζωή του κατά τη μάθηση.

Πώς θα έπρεπε, λοιπόν, το σχολείο να αξιοποιήσει αυτές τις «πρώιμες» γνώσεις και τις γνωστικές προτιμήσεις των μαθητών; Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μετατρέπει τη μάθηση σε μια «μακρά διαδικασία πειραματισμού, αναστοχασμού και αυτοβελτίωσης» κατά την οποία ο ίδιος και ο μαθητής θα αναγνωρίζουν τις διαισθητικές γνώσεις, ποιες από αυτές θα διατηρηθούν και θα αξιοποιηθούν, υπό ποιες συνθήκες και με ποιους τρόπους κατάλληλους προς το γνωστικό προφίλ του μαθητή, προκειμένου να φτάσει σταδιακά να προσεγγίζει υπό όρους ουσιαστικής κατανόησης τα επιστημονικά αντικείμενα στις μεγαλύτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στόχος είναι να δημιουργηθούν μαθησιακά περιβάλλοντα ικανά να συνδυάσουν στον κατάλληλο βαθμό και με τον κατάλληλο τρόπο τις αισθητηριοκινητικές, συμβολικές/σημειολογικές και επιστημολογικές μορφές γνώσης, προκειμένου η εκπαίδευση να οδηγήσει στην ουσιαστική κατανόηση.

Μέσα από αυτή τη λογική αμφισβητείται το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα. Δυστυχώς στα περισσότερα πολιτισμικά περιβάλλοντα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό χώρο πολύ συχνά η ομαλή διαδοχή των σταδίων παραβιάζεται με διάφορους τρόπους. Συγκεκριμένα, ενώ τα παιδιά εισέρχονται στην εκπαίδευση με ένα σύνολο σχετικά σταθερών και παγιωμένων απόψεων για το φυσικό και κοινωνικό τους κόσμο, στρεβλών πολλές φορές αλλά σε κάθε περίπτωση ισχυρών, όπως προαναφέρθηκε, αγνοούνται από τους εκπαιδευτικούς -πιθανά γιατί εξωτερικεύονται δύσκολα- με αποτέλεσμα είτε η διαίσθηση να παραμένει ο κύριος τρόπος κατάκτησης της γνώσης είτε να μη χρησιμοποιείται στον κατάλληλο βαθμό και με τον προσήκοντα τρόπο για την άρση των αρχικών παρανοήσεων και τη δόμηση νέων γνώσεων. Οι μαθητές πρέπει να απομνημονεύουν όγκο πληροφοριών, συχνά παρωχημένων και χωρίς ενδιαφέρον, να τις ανακαλούν όποτε τους ζητείται, να απαντούν σε προκαθορισμένα προβλήματα και να «συμβιβάζονται στη σωστή απάντηση», να μαθαίνουν να ανταποκρίνονται στα αποδεδειγμένα και επιθυμητά συστήματα με συγκεκριμένο τρόπο. Επιδίδονται, δηλαδή, σε τελετουργικές και μηχανικές επιδόσεις, κοινές για όλους που αποκλείουν τις προκλήσεις, τις συγκρούσεις, τη διερεύνηση της γνώσης, το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές και τις αντίστοιχες συμπεριφορές που αναπτύσσουν, άρα παρακάμπτουν και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζει ο καθένας κατά τη διαδικασία της μάθησης.

Ο Gardner αντιπαραβάλλει αυτό το «ομοιόμορφο σχολείο» (uniform school, όπως το αποκαλεί) με το σχολείο που είναι προσανατολισμένο στις ατομικές διαφορές (individual – centered school), το οποίο αναγνωρίζει τις πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους όψεις της γνώσης και, επομένως, παραδέχεται την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών γνωστικών προφίλ των μαθητών, αξιοποιεί το «γνωστικό πλουραλισμό» που υπάρχει στη σχολική τάξη και προσκαλεί τους μαθητές να επιλέξουν τον

τρόπο μάθησής και τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους για να εκτιμήσουν και να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες και τις δυνάμεις των μαθητών και να διαμορφώσουν προγράμματα που θα σέβονται τη διαφορετικότητα (Gardner, 1999: 2006).

Ένα τέτοιο σχολείο αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στους τύπους νοημοσύνης κάθε μαθητή και των πόρων, ανθρώπινων και μη, του σχολείου (προσωπικό, μαθήματα, προγράμματα, υλικά κ.λπ.) αλλά και ανάμεσα στο μαθητή και την κοινωνία, φέρνοντας σε επαφή το μαθητή με οργανισμούς, ειδικούς, «μέντορες» για να αναπτύξει εμπειρίες, να βαθύνει τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά του, να αναπτύξει δεξιότητες και να φτάσει στη βαθιά κατανόηση των γνώσεων και του κόσμου στις οποίες αυτές λειτουργούν. Αυτό σημαίνει ότι προϋποτίθεται αλλαγή ειδικότερα στη φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων που στο παραδοσιακό σχολείο εστιάζουν σε συγκεκριμένα μαθήματα, πάντα στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο πρέπει να ανοίγει τις πύλες του για μια ενεργό συμμετοχή στην κοινότητα γενικότερα, προϋποτίθεται αλλαγή στη φιλοσοφία σχετικά με το ρόλο του ίδιου του σχολείου.

Υπό αυτό το πρίσμα η θεωρία αποσκοπεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή ενός διαφορετικού σχολείου όπου διαμορφώνεται μια «σχολική οικολογία» και μια «κοινότητα μάθησης» η οποία λειτουργεί βάσει των εξής αρχών:

- Στον καθένα οι τύποι νοημοσύνης συμφύρονται διαφορετικά το σχολικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι δομημένο έτσι ώστε να δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να τους ανακαλύψουν και να τους αξιοποιήσουν.
- Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν όλους τους τύπους νοημοσύνης ως εργαλεία για τη διδασκαλία και τη μάθηση.
- Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις προσωπικές νοημοσύνες, γιατί το «ποιος είσαι» είναι σημαντικότερο από το «τι ξέρεις».
- Η τάξη είναι μαθητοκεντρική.
- Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να κατανοούν και να δημιουργούν νόημα με ένα επικοινωνιακό τρόπο.
- Οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται στο βιβλίο αλλά επινοούν πρωτότυπους τρόπους διδασκαλίας και εργαλεία αξιολόγησης που ενσωματώνουν τη θεωρία της ΠΝ.
- Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με τους μαθητές και όχι για τους μαθητές σε κλίμα ισότιμης αντιμετώπισης (Hoerr, 2004).

Παράλληλα με τις παραπάνω αρχές, που αποτελούν κοινή συνισταμένη των σχολείων που εφαρμόζουν τη θεωρία, ο Gardner (1993) προτείνει α) το μοντέλο της

«μαθητείας», τις εργαστηριακές μεθόδους διδασκαλίας (project-centered), β) τη μουσειακή εκπαίδευση (πχ. μουσεία επιστημών), εφόσον τα μουσεία αποτελούν μορφή μαθητείας, γ) το στοχασμό των ιδεών και των ενεργειών και τη συστηματική προσέγγιση (παρατήρηση – αναστοχασμός - εκ νέου διατύπωση υποθέσεων), αξιοποιώντας τις βιολογικές, πολιτισμικές καταβολές και τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών με τις οποίες έρχονται στο σχολείο και τις εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί σ' αυτή τη διαφορετικότητα και δ) την αναδιάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων και την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας, έτσι ώστε ο στόχος να μεταφέρεται από την κάλυψη της ύλης στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, η οποία μάλιστα επιτυγχάνεται με τη σπειροειδή επαναπροσέγγιση των ιδεών που αφορούν «πυρήνες γνώσης» σχετικούς με έννοιες που συνδέονται με την πραγματική ζωή.

Η προσέγγιση του «πυρήνα» ενός θέματος, των βασικών του ιδεών, και η βαθύτερη κατανόησή τους, είναι ένα από τα σημαντικότερα και τα δυσκολότερα σημεία της διδακτικής διαδικασίας. Καθώς κάθε θέμα προέρχεται από διαφορετική γνωστική περιοχή και αποτελείται από τις δικές του έννοιες ή πλέγμα εννοιών, χωρίς όμως να απομονώνεται από άλλους γνωστικούς κλάδους, η παρουσίαση του θέματος δεν μπορεί να είναι φορμαλιστική, τυποποιημένη. Παράλληλα, για να επιτευχθεί η βαθιά κατανόηση του θέματος θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να βρει τρόπους παρουσίασης, έτσι ώστε ο μαθητής να αναπαραστήσει με ακρίβεια τον πυρήνα του θέματος και ταυτόχρονα οι αναπαραστάσεις του να αξιοποιούν ένα αριθμό συμβολικών συστημάτων, τους τύπους νοημοσύνης, τα πλαίσια και τα σχήματα του μαθητή.

Ένας τρόπος για να το επιτύχει αυτό είναι η χρήση «καθοδηγητικών αναλογιών». Οι αναλογίες μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση θεμάτων που δεν είναι ιδιαίτερα οικεία στους μαθητές, αξιοποιώντας πλευρές θεμάτων που τους είναι οικεία και αναδεικνύοντας νέες πτυχές του διδασκόμενου αντικειμένου (Φλουρής, 2006).

Προχωρώντας ένα βήμα πέρα από τις αναλογίες, ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιήσει διαφορετικά «σημεία εισόδου» ή «σημεία εκκίνησης» (entry points), για να εισαγάγει νέες πληροφορίες και ιδέες. Η έννοια των σημείων εισόδου εισήχθη από τον Gardner στο βιβλίο του *The Unschooled Mind* (1991). Κάθε θέμα ή έννοια μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από επτά τουλάχιστον διακριτούς τρόπους που αντιστοιχούν στους τύπους νοημοσύνης. Για να γίνει σαφέστερα κατανοητή η έννοια των «σημείων εισόδου» ο Gardner χρησιμοποιεί την αναλογία ενός δωματίου με επτά τουλάχιστον πόρτες ή σημεία εισόδου σε αυτό. Οι μαθητές διαφέρουν ως προς το σημείο εισόδου που είναι το πλέον κατάλληλο για αυτούς και ως προς τις διαδρομές που τους είναι ευκολότερο να ακολουθήσουν μετά την αρχική πρόσβαση στο δωμάτιο. Καθώς οι μαθητές εξερευνούν τα διάφορα σημεία εισόδου, θα έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις πολλαπλές προοπτικές που είναι το καλύτερο αντίδοτο της στερεότυπης σκέψης. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, ενώ η θεωρητική σύλληψη της πολλαπλής

νοημοσύνης και τα σημεία εισόδου που αναφέρονται στις διάνοιες είναι καθολική, ο τρόπος για την αποτελεσματική εφαρμογή των «σημείων εισόδου» εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη μέθοδο διδασκαλίας, τους μαθητές και τον επιδιωκόμενο στόχο μάθησης (Gardner, 1997). Συγκεκριμένα, τα σημεία εισόδου είναι:

- Η αφηγηματική είσοδος (Narrative entry): απευθύνεται σε μαθητές που μαθαίνουν μέσω αφηγήσεων ή μέσω των γλωσσικών πληροφοριών, με στόχο να συσχετίσει το περιεχόμενο των μαθημάτων με τη γλωσσική νοημοσύνη.
- Η λογικο-μαθηματική ή ποσοτική ή αριθμητική είσοδος (Logical/Quantitative/ Numerical entry): απευθύνεται σε μαθητές που μαθαίνουν με αριθμούς, λογιστικές πράξεις, συλλογή δεδομένων, μετασχηματισμούς και λογικούς συλλογισμούς. Ο Gardner (1997) διακρίνει τη λογική από την ποσοτική είσοδο, για να διαφοροποιήσει αντίστοιχα τη χρήση αφηρημένων σκέψεων, λογικών προβλημάτων και συλλογισμών από την υπολογιστική ικανότητα και τη χρήση αριθμών. Η είσοδος αυτή επιδιώκει την ενεργοποίηση της λογικομαθηματικής νοημοσύνης.
- Η θεμελιακή ή υπαρξιακή είσοδος (Foundational entry): απευθύνεται σε μαθητές που γοητεύονται από υπαρξιακά ζητήματα και θέματα με φιλοσοφικό περιεχόμενο. Αναδεικνύει τα φιλοσοφικά και θεμελιώδη ερωτήματα ή διλήμματα σχετικά με το θέμα. Μέσω της εισόδου αυτής είναι πιθανό να ενεργοποιηθούν οι προσωπικές νοημοσύνες.
- Η είσοδος των χειρωνακτικών δραστηριοτήτων (Experiential or hands-on entry): απευθύνεται σε μαθητές που μαθαίνουν μέσω της ενεργούς εμπλοκής σε ένα θέμα πχ. διαχειριζόμενοι υλικά, κάνοντας πράγματα με το σώμα τους ή με τα χέρια τους ή διεξάγοντας πειράματα. Άμεσα εισάγει τους μαθητές στην κιναισθητική νοημοσύνη και έμμεσα στη νοημοσύνη του χώρου.
- Η αισθητική είσοδος (Aesthetic entry): απευθύνεται σε μαθητές που εμπνέονται από την τέχνη, τη μουσική και αντιλαμβάνονται το ρόλο της ισορροπίας, της αρμονίας και της σύνθεσης. Μέσω αυτής οι μαθητές ανταποκρίνονται στις τεχνικές και αισθητικές ιδιότητες ενός αντικειμένου ή έργου τέχνης. Άμεσα εισάγει στη νοημοσύνη του χώρου και έμμεσα στην κιναισθητική και μουσική νοημοσύνη.
- Η κοινωνική είσοδος (Social entry): Οι προηγούμενες προσεγγίσεις απευθύνονταν σε μεμονωμένα άτομα. Η κοινωνική απευθύνεται σε άτομα που μαθαίνουν καλύτερα μέσα στα πλαίσια ομάδων, όπου έχουν τη δυνατότητα να πάρουν διάφορους ρόλους, να δουν άλλες οπτικές γωνίες, να αλληλεπιδράσουν, να συζητήσουν με τα άλλα μέλη



της ομάδας. Καλλιέργει, επομένως, την ενσυναίσθηση και τη διαπροσωπική νοημοσύνη και δευτερευόντως την κιναισθητική, τη μουσική και τη χωρική (Φλουρής, 2006).

Η χρήση πολλαπλών σημείων εισόδου παρουσιάζει σαφή πλεονεκτήματα και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς. Από τη μια, η κατανόηση είναι πολύ πιο πιθανό να επιτευχθεί εάν ο μαθητής συναντά το υλικό σε μια ποικιλία από μορφές, πλαίσια και τρόπους που ο Gardner αποκαλεί «πολλαπλές αναπαραστάσεις» (multiple representations), οι οποίες αντλούν το περιεχόμενό τους από τους διάφορους τύπους νοημοσύνης. Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις επιτρέπουν στους μαθητές να σκεφτούν το υλικό σαν ειδικοί, που μπορούν να εξηγήσουν τις ιδέες τους με πολλούς τρόπους και να κάνουν «πολλαπλές συνδέσεις» με άλλες παραστάσεις, συσχετίζοντας έτσι το νέο περιεχόμενο που έχουν μάθει με την προηγούμενη γνώση τους, για να επεκτείνουν περαιτέρω τη μάθησή τους. Τους δίνεται, επίσης, η δυνατότητα να διερευνούν τις εισόδους που τους ταιριάζουν και να επικεντρώνουν στις δυνάμεις αντί στις αδυναμίες τους (Gardner, 2006a: Gardner, 2009). Από την άλλη το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνεται να αναλαμβάνει καινοτόμες δράσεις και ο εκπαιδευτικός να επινοεί διαρκώς νέους και προσφορότερους τρόπους προσέγγισης του υλικού με βάση τις περιστάσεις, το αντικείμενο και το θέμα διδασκαλίας και τους μαθητές του, να υπερβαίνει τη χρήση τυποποιημένων σχημάτων και συμβόλων. Επομένως, εξασφαλίζεται η ποιότητα, η πρωτοτυπία, η δημιουργικότητα της διδασκαλίας, ο διαρκής στοχασμός ως προς τις διδακτικές διαδικασίες και το σκοπό της, η διαθεματική προσέγγιση ενός θέματος, η σύνδεση της διδασκαλίας με τη βιομαθητική πλευρά της ζωής και με πραγματικές συνθήκες και η αξιολόγηση της κατανόησης μέσα από πολλούς εναλλακτικούς τρόπους (Williams et al., 2002: Williams, 2007).

## 2. Σχέση της θεωρίας με άλλες θεωρίες μάθησης

Εκτός από τα πλεονεκτήματα που έχουν προκύψει και έχουν τεκμηριωθεί ερευνητικά από την εφαρμογή της θεωρίας και την αισιόδοξη αντίληψη που εκφράζει για την ανθρώπινη δυνατότητα και εξέλιξη, οι εκπαιδευτικοί έχουν αγκαλιάσει ολόψυχα τη θεωρία του Gardner και λόγω της συσχέτισής της με τις κονστрукτιβιστικές και προοδευτικές θεωρίες μάθησης (Orinrod, 2006).

Καταρχάς η θεωρία των ΠΤΝ μπορεί να ανταποκριθεί στη *διαφοροποίηση της διδασκαλίας*. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αναφέρεται στο περιεχόμενο, τις διαδικασίες, το προϊόν και το περιβάλλον μάθησης, με κριτήρια τρεις επιμέρους διαστάσεις: την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Ως προς το περιεχόμενο ο εκπαιδευτικός, παρουσιάζοντας τον «πυρήνα» ενός θέματος, μπορεί να λάβει υπόψη του το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών σε σχέση με το επίπεδο δυσκολίας του θέματος ή του υλικού και να αναδείξει πτυχές του θέματος που στοχεύουν ή αντανακλούν τον προτιμώμενο τύπο νοημοσύνης. Ως προς

τις διαδικασίες η διδασκαλία μπορεί να διαφοροποιηθεί με τη χρήση πολλαπλών «σημείων εισόδου» για να διδαχτεί μια έννοια ή μια δεξιότητα και ως προς το προϊόν με την επιλογή από τους μαθητές δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στον ισχυρό τους τύπο νοημοσύνης και οδηγούν στην παραγωγή αντίστοιχου υλικού. Ως προς το περιβάλλον μάθησης επιδιώκεται ευελιξία που θα ικανοποιεί τους ποικίλους τύπους νοημοσύνης. Για παράδειγμα, προτείνεται η δημιουργία περιβαλλόντων που ικανοποιούν τόσο τους μαθητές με υψηλή ενδοπροσωπική νοημοσύνη, που προτιμούν να εργάζονται μόνοι τους, όσο και εκείνους με υψηλή διαπροσωπική, που προτιμούν να συνεργάζονται σε ομάδες, ή εκείνους με φυσιοκρατική, που προτιμούν να εργάζονται έξω από την τάξη, όταν είναι δυνατό (Anderson, 2007).

Η θεωρία αξιολογεί, επίσης, τη θεωρητική αρχή του Vygotsky ότι η εμπειρία –ο ιδιοσυγκρασιακός τρόπος με τον οποίο ένα άτομο εσωτερικεύει πληροφορίες του περιβάλλοντος- είναι σημαντική παράμετρος για τη γνωστική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Καθώς κάθε μαθητής έχει διαφορετικό υπόβαθρο, δυνατότητες και ενδιαφέροντα, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες πρέπει να είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε να εξασφαλίζουν πλούτο βιωμάτων και εμπειριών και τη δυνατότητα να μαθαίνουν οι μαθητές κατά μήκος πολλών διαστάσεων (γλωσσικά, κιναισθητικά, χωρικά κ.λπ.) και ενεργητικά παρά με ένα αφηρημένο και αποπλαισιωμένο τρόπο (Moran et al., 2006; Kornhaber et al., 2003).

Επιπλέον, βασική ιδέα του Vygotsky είναι ότι η ψυχολογική ανάπτυξη δεν μπορεί να διαχωριστεί από την ανθρώπινη ιστορία και πολιτισμό – οι υψηλού επιπέδου νοητικές λειτουργίες, όπως η σκέψη, η λογική μνήμη και η ανθρώπινη συνείδηση έχουν τις ρίζες τους στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στο πλαίσιο της οποίας ο άνθρωπος μαθαίνει να διαχειρίζεται τα διανοητικά και γνωστικά εργαλεία, που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας, όπως τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τη μουσική, την τέχνη, για να ανταποκριθεί στο υψηλό επίπεδο των ικανοτήτων του. Αυτή είναι και ο βασικός πυρήνας της θεωρίας του που μετουσιώθηκε στο εκπαιδευτικό πεδίο στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, εντός της οποίας και κατά την αλληλεπίδραση του μαθητή με τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό περιβάλλον αφυπνίζεται μια ποικιλία εσωτερικών αναπτυξιακών διαδικασιών. Επομένως η μάθηση είναι μια αναγκαία και καθολική πτυχή της διαδικασίας της ανάπτυξης που είναι πολιτισμικά οργανωμένη. Ο Gardner, από την άλλη, υποστηρίζει ότι ένα μεγάλο μέρος της ιστορίας της ανθρώπινης εξέλιξης έχει γραφτεί υπό την επιδραση των επιρροών των προσώπων, των πρακτικών και των πολιτισμικών συνέργων. Με άλλα λόγια, τα στάδια της ψυχολογικής ανάπτυξης δεν μπορούν να προκαθοριστούν, όπως το χρώμα των μαλλιών, επειδή «η νοημοσύνη είναι μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στις βιολογικές ροπές και τις ευκαιρίες για μάθηση που δίνει ένας πολιτισμός». Επομένως, η νοημοσύνη δεν μπορεί απομονωθεί ή να αποπλαισιωθεί. Κατά την ορολογία του Gardner, ο «ευφυής μαθητής» κάνει χρήση της νοημοσύνης που



είναι κατανεμημένη σε ολόκληρο το περιβάλλον του. Η θεωρία του Gardner μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα εργαλείο που πραγματώνει τη θεωρία της ΖΕΑ του Vygotsky, του οποίου όνειρο ήταν να αναδιαρθρώσει την εκπαιδευτική εμπειρία και να βρει ένα τρόπο για να βοηθήσει τα παιδιά να φτάσουν τις δυνατότητές τους. Και οι δυο θα μπορούσαν να θεωρηθούν υπερασπιστές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και θα συμφωνούσαν ότι είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε το στίλ μάθησης κάθε μαθητή και τη συνεργασία δασκάλου και μαθητή απαραίτητη προϋπόθεση για τη χρησιμοποίηση αυτού του εκπαιδευτικού μοντέλου ως παιδαγωγικού εργαλείου (Beliansky, 2006).

Πασιφανής είναι, επίσης, η συμφωνία της θεωρίας των ΠΤΝ με την αρχή της «γνωστικής μαθητείας». Η ιδέα ότι είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί η θεωρία ως όχημα για την τροποποίηση της σκέψης είναι σχετική με την προσέγγιση της προγύμνασης (coaching) και της καθοδήγησης (mentoring) ως μέσων που διευκολύνουν τη διαδικασία αλλαγής, δεδομένου ότι δίνουν την ευκαιρία να σχεδιαστεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα ανάπτυξης που μπορεί να βοηθήσει ένα άτομο «να μάθει πώς να μαθαίνει». Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση το άτομο αποκτά τη μάθηση από μέσα του με τη βοήθεια του «προπονητή» παρά διδάσκεται μέσω υποδείξεων και γεγονότων, σημείο στο οποίο έγκειται και η διαφοροποίηση της προγύμνασης από την παραδοσιακή διδασκαλία. Τα πλεονεκτήματα αυτής της προσέγγισης αφορούν και στους εκπαιδευτικούς-καθοδηγητές, γιατί αναπτύσσουν και βελτιώνουν τις πρακτικές τους προκειμένου να επιτύχουν την ευελιξία που απαιτείται για να συνεργαστούν με τους διαφορετικούς τύπους μαθητών (Whitmore, 2003).

Η θεωρία των ΠΤΝ υποστηρίζεται επίσης, από την *εγκεφαλοκεντρική μάθηση* ή «μάθηση βασισμένη στον εγκέφαλο» (brain – based education/Brain-based learning), σύγχρονη θεωρία μάθησης προερχόμενη από το πεδίο της Νευροβιολογίας, που υποστηρίζει ότι η μάθηση βασίζεται στη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος. Η γνώση για το πώς λειτουργεί και αναπτύσσεται ο εγκέφαλος συνδυάζεται με τη γνώση για το πώς μαθαίνει και σκέφτεται. Υποστηρίζει, επίσης, ότι κάθε άτομο γεννιέται με έναν εγκέφαλο, μοναδικό και ξεχωριστό από κάθε άλλον. Επομένως, και η αναζήτηση του νοήματος είναι συνάρτηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί ο εγκέφαλος καθενός (Caine & Caine, 1990, 1995: Jensen, 2008).

Κοινά σημεία αναφοράς διαπιστώνονται, επίσης, μεταξύ της θεωρίας των ΠΤΝ και της *θεωρίας του Bruner*. Συγκεκριμένα, ο Bruner προτείνει δύο βασικούς τρόπους σκέψης: τον τρόπο της αφήγησης (narrative mode) και τον παραδειγματικό (paradigmatic mode). Στην πρώτη περίπτωση ο νους εμπλέκεται με ένα διαδοχικό, προσανατολισμένο στη δράση τρόπο, που άρχεται από τη λεπτομέρεια και η σκέψη λαμβάνει τη μορφή ιστοριών και «συναρπαστικού δράματος». Στη δεύτερη, υπερβαίνει τη λεπτομέρεια (τα ειδικά) για να επιτύχει τη συστηματική, κατηγορική (categorical) γνώση και η σκέψη είναι δομημένη ως προτάσεις που συνδέονται με

λογικούς τελεστές. Ορατή είναι σ' αυτό το σημείο η αντιστοιχία με το αφηγηματικό και λογικομαθηματικό σημείο εισόδου του Gardner. Βασικό σημείο, επίσης, της θεωρίας του Bruner που ο Gardner ενσωμάτωσε στη θεωρία του είναι οι τρεις βασικές κατηγορίες της γνώσης που προτείνει: η εικονική, η πραξιακή και η συμβολική. Η εικονική συνδέεται με τρόπους της γνώσης που βρίσκονται στο επίκεντρο των οπτικών και χωρικών τεχνών η πραξιακή πλαισιώνεται στη σοφία της κίνησης, την κιναισθητική δράση και το χορό η συμβολική αντιπροσωπεύει τη λογική. Μοιράζεται, επίσης, ο Gardner με τον Bruner, όπως και με άλλους κοστρουκτιβιστές, την άποψη ότι ο δάσκαλος λειτουργεί ως διαμεσολαβητής που ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν τις αρχές για τον εαυτό τους και για την κατασκευή της γνώσης μέσω της συνεργασίας για την επίλυση ρεαλιστικών προβλημάτων, αλλά και την άποψη ότι όλα τα θέματα μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά στα παιδιά ανεξάρτητα από το στάδιο ανάπτυξής τους, αρκεί ο δάσκαλος να χρησιμοποιεί τη «γλώσσα» που καταλαβαίνει ο μαθητής (ο Gardner θα αντικαθιστούσε τη «γλώσσα» από τον τύπο νοημοσύνης) (Samples, 1992).

Η έμφραση που αποδίδει ο Gardner στην οπτικοχωρική νοημοσύνη ενισχύεται από την *οπτική θεωρία* (visual theory) του Williams (2005) και ειδικότερα τη γνωστική της πλευρά (visual cognition), η οποία εξαίρει τη σημασία της οπτικής γνώσης στη γνωστική εξέλιξη του ατόμου. Η θεωρία επικαλείται ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία ο ανθρώπινος νους χρησιμοποιεί δύο βασικά συστήματα γνωστικής επεξεργασίας, το λογικό ή ορθολογικό (rational) και το διαισθητικό (intuitive). Το πρώτο είναι από τη φύση του αναλυτικό, στηρίζεται στη λογική ως ένα μέσο της γνώσης και είναι η γνωστική βάση για τη μαθηματική και γλωσσική νοημοσύνη. Το δεύτερο έχει συνθετικό χαρακτήρα, επιτρέπει σε κάποιον να επιτύχει τη γνώση άμεσα χωρίς τη διαμεσολάβηση του ορθολογισμού (βλέπει κανείς και αμέσως γνωρίζει) και είναι η γνωστική βάση για την οπτικοχωρική, κιναισθητική, μουσική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, φυσιοκρατική. Αυτά τα διαφορετικά γνωστικά συστήματα λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά έχουν και τη δυνατότητα να εργαστούν από κοινού. Πιο συγκεκριμένα, αν και η οπτική γνώση είναι διαισθητική στη βάση της, δηλαδή ανταποκρινόμαστε σε οπτικά ερεθίσματα χωρίς να υιοθετούμε ορθολογικές γνωστικές διαδικασίες, αυτά στη συνέχεια μπορεί να εξεταστούν με τη χρήση ορθολογικών διαδικασιών για να αναπτυχθεί μια λογική ανταπόκριση. Με τον τρόπο αυτό οι ανεξάρτητες διαισθητικές και λογικές διαδικασίες ενσωματώνονται στο πλαίσιο μιας γνωστικής ισορροπίας. Ας διευκρινιστεί στο σημείο αυτό ότι οι οπτικές πληροφορίες που διεγείρουν τις γνωστικές διαδικασίες μπορούν να παράγονται από τα φυσικά μάτια και από τη φαντασία ή το «μάτι του μυαλού» (τη σκέψη, τη μουσική, τα λόγια, τις αναμνήσεις, το χρώμα, το φως και το σκοτάδι, το διαλογισμό, τα όνειρα, το άρωμα και την αφή). Όσον αφορά στην εκπαιδευτική εφαρμογή της, η θεωρία αντιπαρατίθεται στην υποτίμηση της διαισθητικής γνώσης στη διδασκαλία σε όφελος της λογικής

και συμβάλλει στην ανάπτυξη τεχνικών για τη διδασκαλία και τη χρήση των διαισθητικών και ορθολογικών γνωστικών ικανοτήτων ως εξίσου σημαντικών και συμπληρωματικών συνιστωσών ενός ολοκληρωμένου μοντέλου γνώσης.

Πολλά χρόνια πριν τον Gardner η *Μαρία Μοντεσόρι* αμφισβήτησε, επίσης, το status quo σχετικά με τις ανθρώπινες ικανότητες, αποδεικνύοντας ότι όλα τα παιδιά – ακόμα και εκείνα που θεωρούνταν «κατώτερα» (με ψυχικά προβλήματα, υστερημένα, προερχόμενα από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα)- θα μπορούσαν να αναπτυχθούν κάτω από ένα σύνολο ορθών προϋποθέσεων.

Παρά τις διαφορές τους στη μεθοδολογία από την οποία πρόέκυψαν οι θεωρίες τους και το σημείο στο οποίο εστιάζουν το ενδιαφέρον τους, μοιράζονται πολλές κοινές απόψεις. Εργαζόμενοι και οι δυο με φυσιολογικά αλλά και με εξαιρετικά άτομα, αμφισβήτησαν τις άκαμπτες και στενόμυαλες πεποιθήσεις σχετικά με το ανθρώπινο δυναμικό και υποστήριξαν ότι η ικανότητα σε μια περιοχή δε συνεπάγεται απαραίτητα ικανότητα και σε άλλες και το αντίθετο. Αν και δεν αμφισβητούν την επίδραση γενετικών παραγόντων στην ανάπτυξη των ανθρώπινων ικανοτήτων, θεωρούν καθοριστική την αλληλεπίδραση των γενετικών και των περιβαλλοντικών παραγόντων στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Και οι δυο φαίνεται να μοιράζονται την άποψη ότι όσο «έξυπνο» το περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά το παιδί και πιο ισχυρές οι παρεμβάσεις και οι πόροι που προσφέρει τόσο ικανότερο θα γίνεται και θα περιορίζει την επίδραση γενετικών παραγόντων. Ακόμα και προικισμένα από τη φύση άτομα σε μια νοημοσύνη δε θα ήταν αποδοτικά σε αντίστοιχα έργα αν δεν εκτίθεντο σε πόρους και υλικά που υποστηρίζουν τη νοημοσύνη αυτή.

Αρχές της Μοντεσοριανής εκπαίδευσης είναι η εξατομικευμένη μάθηση ανάλογα με τις δυνατότητες, τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, η «Ανοικτή Τάξη» και η «εκτός θυρών» εκπαίδευση σε ένα περιβάλλον που δεν έρχεται σε σύγκρουση με την παιδική φύση και ο παρατηρητικός ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια προγραμματισμένη και καλά σχεδιασμένη διδασκαλία σύμφωνα με τα επίπεδα γνώσης των μαθητών (Κουτσουβάνου, 2012). Οι αντιστοιχίες αυτών των απόψεων με τις απόψεις του Gardner για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη βιωματική μάθηση, τη μουσειακή εκπαίδευση, τα «σημεία εισόδου» και το ρόλο του εκπαιδευτικού είναι ορατές.

Η Montessori υποστήριξε, επίσης, όπως και ο Gardner, ότι η αγωγή των παιδιών προάγεται μέσω της κατανόησης και όχι μέσω παραδοσιακών μεθόδων επανάληψης και ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω δραστηριοτήτων και υλικών που αξιοποιούν κάθε περιοχή του ανθρώπινου δυναμικού. Οι δραστηριότητες διδασκαλίας/μάθησης που πρότεινε είναι πολυαισθητηριακές και ενεργοποιούν συνδυασμούς νοημοσύνης. Για παράδειγμα, ένα μάθημα που προτείνει η Montessori για τα γεωμετρικά στερεά χρησιμοποιεί τη σωματική-κιναισθητική νοημοσύνη για να αισθανθούν οι μαθητές τη μορφή τους, την οπτικοχωρική μέσω της παρατήρησης και της εσωτερίκευσης

των εικόνων των γεωμετρικών μορφών, τη λογική-μαθηματική νοημοσύνη μέσω της δημιουργίας σχέσεων μεταξύ των μορφών, τη νατουραλιστική νοημοσύνη μέσω της παρατήρησης και της ταξινόμησής τους, καθώς και τη γλωσσική τους μέσω της ονομασίας των μορφών. Στην κατηγοριοποίηση, εξάλλου, των υλικών που επινόησε η Μοντεσόρι σε αισθητηριακό, γλωσσικό, λογικομαθηματικό και υλικό του χώρου διαφαίνεται η αντιστοιχία με τους ΠΤΝ. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε, αν ελέγξουμε το περιεχόμενο των επιμέρους περιοχών του προγράμματος (curriculum) που προτείνει η Μοντεσόρι. Για παράδειγμα, οι ασκήσεις που αφορούν στην Πρακτική Ζωή (Practical Life) συνδυάζουν τη χρήση κιναισθητικής και χωρικής νοημοσύνης. Οι Αισθητηριακές ασκήσεις (Sensorial exercises) περιλαμβάνουν την κιναισθητική, τη χωρική, τη λογικο-μαθηματική, τη φυσιοκρατική, τη γλωσσική νοημοσύνη και τις διαπροσωπικές, αν τα παιδιά εργάζονται μαζί. Οι Γλωσσικές ασκήσεις (Language exercises) χρησιμοποιούν την κιναισθητική, χωρική, τη γλωσσική και τις διαπροσωπικές νοημοσύνες και τα μαθηματικά. Η Φύση και οι Κοινωνικές Σπουδές συμπεριλαμβάνουν τη φυσιοκρατική, την κιναισθητική, τη λογικομαθηματική, τη χωρική, τις διαπροσωπικές και τη γλωσσική νοημοσύνη. Η Τέχνη, η γυμναστική, η μουσική περιλαμβάνουν τη κιναισθητική, τη λογικομαθηματική, τη χωρική και τη μουσική (Κουτσουβάνου, 2012 Vardin, 2003).

Αναγνώρισε, επίσης, η Μοντεσόρι (1988) τη σημασία της γνώσης του εαυτού και της αυτο-ρύθμισης (ενδοπροσωπική νοημοσύνη του Gardner). Συγκεκριμένα αναφέρει: «Κάθε ένα από τα παιδιά τελειοποιεί τον εαυτό του μέσα από τις δικές του δυνάμεις και πηγαίνει προς τα εμπρός με γνώμονα την εσωτερική δύναμη που το διακρίνει ως άτομο». Αναγνώρισε, επίσης, τη σημασία της διαπροσωπικής νοημοσύνης πολλές από τις δραστηριότητές της στόχευαν στην καλλιέργεια του σεβασμού, τη βοήθεια και τη διδασκαλία των άλλων, τη συνεργασία, αυτά δηλαδή που ο Gardner αποκαλεί διαπροσωπική νοημοσύνη.

### 3. Αντί επιλόγου

Κατά τον Gardner οι άνθρωποι είναι έξυπνοι με πολλούς διαφορετικούς και συχνά εκπληκτικούς τρόπους, παρόλο που μερικοί από εκείνους τους τρόπους αναγνωρίζονται σπάνια στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Η θεωρία μετατρέπεται ουσιαστικά σε μια κριτική προς το «ομοιόμορφο» σχολείο και τις πολιτισμικές αξίες/προτεραιότητες τις οποίες αυτό αναπαράγει και ωθεί σε έναν επαναπροσδιορισμό των προτεραιοτήτων, των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδακτικής πρακτικής στο πλαίσιο του σεβασμού της ατομικότητας.

Το πλαίσιο που παρουσιάζεται από τη θεωρία μπορεί να φέρει νέες ιδέες στη διδασκαλία, να προσθέσει το θεωρητικό βάθος στις υπάρχουσες παιδαγωγικές/διδακτικές πρακτικές αλλά και να χρησιμοποιηθεί ως περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές ανακαλύπτουν τις πολλαπλές νοημοσύνες τους εργαζόμενοι μόνοι τους ή με τους

άλλους και οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν με ποικίλους τρόπους για να «αγγίξουν» όλους τους μαθητές σε μια τάξη.

## Βιβλιογραφία

- Κουτσουβάνου, Ευ. (2012). *Η μέθοδος Montessori και η προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2000). *Πολλαπλή Νοημοσύνη Μεταφράσεις άρθρων*: (Γ. Ζήκας, Μετάφρ.). Λευκωσία.
- Φλουρής, Γ. (2006). Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και οι διδακτικές της προεκτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 125-153.
- Anderson, K. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.
- Beliavsky, N. (2006). Revisiting Vygotsky and Gardner: Realizing Human Potential. *The Journal of Aesthetic Education*, 40 (2), 1-11.
- Caine, R., & Caine, G. (1990). Understanding a brain-based approach to teaching & learning. *Educational Leadership*, 48(2), 66-70.
- Caine, R., & Caine, G. (1995). Reinventing schools through brain-based learning. *Educational Leadership*, 52(7), 43-47.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1997). *Extraordinary minds: Portraits of exceptional individuals and an examination of our extraordinariness*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2009). Birth and the Spreading of a “ Meme ”. In J.-Q Chen., S Moran. & H. Gardner (Eds), *Multiple Intelligences Around the World*. John Wiley & Sons.
- Hoerr, T. (2004). How MI Informs Teaching at New City School. *Teachers College Record*, 106(1), 40-48.
- Jensen, E. P. (2008). A fresh look at brain-based education. *Phi Delta Kappan*, 89(6), 408-417.
- Kornhaber, M., Veenema, S. & Fierros, E. (2003). *Multiple intelligences: Best ideas from research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Montessori, M. (1988). *The Montessori Method*. NY:Schocken books.
- Moran, S., Kornhaber, M. & Gardner, H. (2006). Orchestrating Multiple Intelligences. *Educational leadership*, 64 (1), 22-27.

- Ormrod, J. E. (2006). *Educational Psychology: Developing Learners*. 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Samples, B. (1992). Using Learning Modalities to Celebrate Intelligence. *Educational Leadership*, 50(2), 62-66.
- Vardin, P. (2003). Montessori and Gardner's Theory of Multiple Intelligences. *Montessori Life* 15 (1), 40-43. Available on [http://imet.csus.edu/imet11/portfolio/futrell\\_d/EDTE286/Final/Montessori%20and%20Gardner's%20theory%20of%20multiple%20intelligences.pdf](http://imet.csus.edu/imet11/portfolio/futrell_d/EDTE286/Final/Montessori%20and%20Gardner's%20theory%20of%20multiple%20intelligences.pdf)
- Whitmore, J. (2003). *Coaching for Performance*. London: Nicholas Brealey.
- Williams, R. (2005). Cognitive Theory. In K. Smith, S. Moriarty, G. Barbatsis & K. Kenney (Eds), *Handbook of visual communication. Theory, methods, and media*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 193-210.
- Williams, R. B. (2007). *Multiple intelligences for differentiated learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Williams, W. M., Blythe T., White N., Li J., Gardner, H., & Sternberg, R. J. (2002). Practical intelligence for school: Developing metacognitive sources of achievement in adolescence. *Developmental Review*, 22(2), 162-210.

# Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ Ο.Λ.Μ.Ε. ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Γεώργιος Ν. Βοζαΐτης  
Εκπαιδευτικός, Υποψήφιος Διδάκτωρ  
Πανεπιστήμιο Πατρών

Αμαλία Α. Υφαντή  
Καθηγήτρια  
Πανεπιστήμιο Πατρών

## Abstract

In this paper we explore the politics of the Federation of Secondary School Teachers in Greece (O.L.M.E.) regarding the role of secondary school advisor since 1982. More specifically, by using the content analysis, O.L.M.E.'s positions about the institutional changes for the school advisor are examined and its attitudes and suggestions are presented, based on its official bulletins. It is pointed out that O.L.M.E. was genuinely concerned about the school advisor in the period under consideration, although it criticized the selection procedures of the school advisors as well as their institutional role in the school education.

## Λέξεις κλειδιά

Σχολικός Σύμβουλος, Ο.Λ.Μ.Ε., πολιτική, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

## 0. Εισαγωγή

Ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα που η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) ανέδειξε ήδη από την αρχή της μεταπολίτευσης υπήρξε ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, έμφαση δόθηκε στην απομάκρυνση από διοικητικές και εποπτικές θέσεις όσων είχαν συνεργαστεί με το καθεστώς της δικτατορίας, καθώς και στην ακύρωση όλων των αξιολογικών εκθέσεων των εκπαιδευτικών που είχαν συνταχθεί από τους Επιθεωρητές με πολιτικά κριτήρια.

Η Ο.Λ.Μ.Ε. είχε προβεί επανειλημμένα σε μια γενικότερη κριτική για την άσκηση εποπτείας και ελέγχου στην εκπαίδευση, όπως αυτή είχε λειτουργήσει με το θεσμό του Επιθεωρητή. Θεωρούσε ότι ο θεσμός έπρεπε να αλλάξει στόχευση, ήτοι: από τον έλεγχο στην καθοδήγηση και στη βελτίωση της διδακτικής πράξης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης. Η αλλαγή αυτή, ακολούθως, προϋπέθετε μια αξιοκρατική επιλογή προσώπων, που, κατά την Ομοσπονδία, θα έπρεπε να συνοδευτεί από έναν αναγκαίο διαχωρισμό των εποπτικών αρμοδιοτήτων



των στελεχών της εκπαίδευσης από τις συμβουλευτικές. Θα προετοιμαζόταν, κατ' αυτόν τον τρόπο, το έδαφος για την επερχόμενη κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου (βλ. π.χ.: Ο.Λ.Μ.Ε., 1975, τ. 438, σ. 6, Ο.Λ.Μ.Ε., 1975, τ. 441, σ. 5, Ο.Λ.Μ.Ε., 1976, τ. 447, σ. 1, Ο.Λ.Μ.Ε., 1977, τ. 469, σ. 9).

Στην εργασία αυτή εξετάζονται οι θέσεις της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, όπως κυρίως καταγράφονται στα Πληροφοριακά Δελτία της Ομοσπονδίας κατά την περίοδο 1982-2009 και, στη συνέχεια, παρουσιάζονται στην ιστοσελίδα της από το 2010 και μετά. Βασικός στόχος είναι η μελέτη της πολιτικής της και η ανάδειξη των προτάσεων της για τη λειτουργία του θεσμού κατά την εξελικτική του πορεία. Επιπλέον, επιχειρείται να διερευνηθεί κατά πόσον οι εκάστοτε θεσμικές μεταβολές επηρέασαν τη στάση της Ομοσπονδίας και διαφοροποίησαν το λόγο της.

Έπονται η παρουσίαση του πρωτογενούς υλικού της εργασίας και της μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή και την εξέταση των δεδομένων, η ανάλυση των δεδομένων και, τέλος, η συζήτηση επί των αποτελεσμάτων και η διατύπωση κάποιων διαπιστώσεων που προέκυψαν από τη μελέτη μας.

## 1. Το Υλικό

Το υλικό της εργασίας προέρχεται κυρίως από τα Πληροφοριακά Δελτία της Ο.Λ.Μ.Ε., τα οποία κυκλοφόρησαν από το 1982 και εξής. Συνολικά μελετήθηκαν 153 τεύχη και εντοπίστηκαν αναφορές στο υπό εξέταση θέμα σε 79 από αυτά. Οι θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε. που διατυπώνονται στα Δελτία καλύπτουν την περίοδο 1982-2009, ήτοι: από τις πρώτες αναφορές της για τη λειτουργία του θεσμού (τεύχος 550, Σεπτέμβριος 1982) έως και τα τελευταία τεύχη (τεύχη 700-701, Ιούνιος-Νοέμβριος 2009), οπότε σταματά η έντυπη κυκλοφορία του Πληροφοριακού Δελτίου. Η παρουσίαση των θέσεων της Ομοσπονδίας από το 2010 και εξής στηρίχτηκε στο υλικό που εντοπίστηκε στην επίσημη ιστοσελίδα της Ομοσπονδίας.

## 2. Η μέθοδος

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου (βλ.: Βάμβουκας, 2007: 263-281. Κυριαζή, 2002: 283-301). Μελετήθηκαν όλα τα Πληροφοριακά Δελτία της Ο.Λ.Μ.Ε., που κυκλοφόρησαν από την περίοδο εισαγωγής του θεσμού (1982) έως και το 2009, οπότε σταμάτησε η κυκλοφορία του περιοδικού, καθώς και οι πληροφορίες που αντλήθηκαν από το διαδικτυακό τόπο της Ομοσπονδίας (2010 και εξής) και αποδελτιώθηκαν όλες οι σχετικές αναφορές.

Ως μονάδα καταγραφής ορίστηκε το γενικό θέμα που αναπτυσσόταν κάθε φορά στα κείμενα, αφού στόχος ήταν να αποσαφηνιστούν οι θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε. για το



θεσμό του Σχολικού Συμβούλου και να παρουσιαστούν στην ολότητά τους. Ως κείμενα θεωρήθηκαν όλα τα γραπτά τεκμήρια που εντοπιζόνταν στα Πληροφοριακά Δελτία και αργότερα στο ηλεκτρονικό αρχείο της, δηλαδή ψηφίσματα, καταγγελίες, θέσεις, ενημερωτικά κείμενα, ανακοινώσεις και υπομνήματα. Ως τύπος ανάλυσης επιλέχθηκε η ποιοτική, γιατί η έρευνα απέβλεπε στην καταγραφή όλων των θέσεων της Ομοσπονδίας για το θεσμό, και ως ενόπτη ανάλυσης η χρονολογική (Κυριαζή, 2004: 283).

Για τη συστηματική παρουσίαση των δεδομένων συγκροτήθηκαν συγκεκριμένες κατηγορίες ανάλυσης, οι οποίες διαμορφώθηκαν ύστερα από ενδελεχή μελέτη των κειμένων, δίδοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στις απόψεις που διατυπώνονταν σχετικά με το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Συνολικά, οι κατηγορίες που προέκυψαν ήταν οι εξής:

- α. Η συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στο διοικητικό έργο
- β. Το συμβουλευτικό-καθοδηγητικό έργο του Σχολικού Συμβούλου
- γ. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και ο Σχολικός Σύμβουλος
- δ. Τα τυπικά κριτήρια επιλογής
- ε. Η συγκρότηση συμβουλίων επιλογής
- στ. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- ζ. Η συμμετοχή της Ο.Λ.Μ.Ε. στις διαδικασίες επιλογής των Σχολικών Συμβούλων

Στη συνέχεια, οι κατηγορίες ομαδοποιήθηκαν σε πέντε (5) συνολικά χρονολογικές περιόδους, οι οποίες αντιστοιχούσαν στις εναλλαγές των κομμάτων (κυρίως ΠΑ.ΣΟ.Κ. και Ν.Δ.) στην εξουσία. Οι περίοδοι ήταν οι εξής: α. 1981-1989, β. 1989/1990-1993, γ. 1993-2004, δ. 2004-2009, ε. 2010 και εξής. Ακολουθεί η παρουσίαση των δεδομένων.

### 3. Τα δεδομένα

**Η** παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας θα γίνει με βάση τις χρονολογικές περιόδους που ορίστηκαν ανωτέρω.

#### 3.1. Η περίοδος 1981-1989

Κατά την περίοδο αυτή, η οποία ταυτίστηκε με την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή, η Ο.Λ.Μ.Ε. αναγνώρισε τη σπουδαιότητα του νέου θεσμού του Σχολικού Συμβούλου και προέβαλε τις προϋποθέσεις επιτυχίας του. Είναι αποκαλυπτικό το παρακάτω παράθεμα από έκτακτη Γενική Συνέλευση της Ο.Λ.Μ.Ε., που πραγματοποιήθηκε το Φεβρουάριο του 1983:

*«Η καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου (Ν. 1304/1982) που αποτελούσε παλιό και επίμονο αίτημα του κλάδου, πρέπει να θεωρηθεί*

μέχρι στιγμής η μεγαλύτερη θεσμική κατάκτηση. Ο νέος θεσμός έρχεται να ικανοποιήσει μια αναμφισβήτητη ανάγκη της σχολικής ζωής, με την εισαγωγή νέου πνεύματος στις σχέσεις των φορέων της εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αγωγής και διδακτικής μεθοδολογίας. Η επιτυχία του, που θα εξαρτηθεί από την επιλογή των πραγματικά άξιων συναδέλφων και τη στήριξη του θεσμού από τον οργανωμένο κλάδο, πιστεύουμε ότι θα καταστήσει το σχολείο περισσότερο αποδοτικό, τόσο από πλευράς αγωγής, όσο και από πλευράς γνώσεων.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1983, τ. 555, σσ. 16-17).

Είναι ιδιαίτερος χαρακτηριστικές, επίσης, οι αναφορές της σε Δελτία που εκδόθηκαν το 1982 και παρουσίαζαν τις γενικές αρχές λειτουργίας, που θα έπρεπε να διέπουν το νέο θεσμό:

- i. «Για να επιτύχει ο νέος θεσμός, πρέπει αυτοί που θα επιλεγούν να είναι πραγματικά άξιοι, να είναι πραγματικά σύμβουλοι, βοηθοί και συνεργάτες του καθηγητή, και γενικά να είναι φορείς ενός πνεύματος, που θα υπηρετεί την παιδεία του ελληνικού λαού. Από την άλλη πλευρά, ο καθηγητής οφείλει να στηρίζει το νέο θεσμό, να δει με εμπιστοσύνη το Σχολικό Σύμβουλο, να συζητά και να συνεργάζεται μαζί του, σε σχέση ισοτιμίας, για προβλήματα αγωγής και διδακτικής μεθοδολογίας και να εντείνει τη δραστηριότητά του για να εκπληρώσει πληρέστερα την υψηλή του αποστολή και να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των μαθητών, των γονέων και της Πολιτείας.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1982, τ. 551, σ. 4).
- ii. «Ο θεσμός αυτού του συμβούλου που τον ονομάζουμε Σχολικό Σύμβουλο εκτιμούμε ότι πρέπει να χαρακτηρίζεται από τις παρακάτω αρχές:
  - α) Δεν ασκεί διοίκηση.
  - β) Είναι σύμβουλος σε επιστημονικό-παιδαγωγικό και διδακτικό επίπεδο.
  - γ) Έχει την ευθύνη για όσο γίνεται πιο μικρό αριθμό καθηγητών της ειδικότητάς του.
  - δ) Το έργο του στηρίζεται στη σωστή συνεργασία με τον καθηγητή (αμοιβαίος σεβασμός-δημοκρατικός διάλογος).
  - ε) Στο όποιο σύστημα αξιολόγησης των καθηγητών καθιερωθεί βλέπουμε να συμμετέχει (όχι μόνος του) σε κάποιο βαθμό.
  - στ) Τα τυπικά του προσόντα (σπουδές-συγγραφική δράση κ.λπ.) βρίσκονται σε πλήρη αντιστοιχία με την καθημερινή πράξη.
  - ζ) Ο διορισμός του γίνεται από αρμόδιο φορέα (με πίνακες), αφού προηγουμένα η περιφέρεια έχει εκφράσει τη γνώμη της μέσα από τα αντίστοιχα όργανά της.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1982, τ. 547, σ. 18 και Ο.Λ.Μ.Ε., 1982, τ. 550, σσ. 12-13).

Η Ο.Λ.Μ.Ε. κατά την περίοδο αυτή επέμεινε ιδιαίτερα σε ζητήματα δυσλειτουργίας του θεσμού, όπως ήταν η κάλυψη των θέσεων που είχαν προκηρυχθεί και έμειναν κενές καθώς και η αύξηση των υπαρχουσών (Ο.Λ.Μ.Ε. 1984, τ. 569, σ. 8 και Ο.Λ.Μ.Ε., 1984, τ. 570, σ. 12). Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις της κατά την πρώτη περίοδο της διακυβέρνησης της χώρας από το Π.Α.Σ.Ο.Κ. ήταν ιδιαίτερος έντονος, προτείνοντας τις απαραίτητες -κατ' αυτήν- τροποποιήσεις για το σχετικό θεσμικό πλαίσιο (Ο.Λ.Μ.Ε. 1986, τ. 593, σ. 9).

### **3.1.1. Η συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στο διοικητικό έργο**

Η Ο.Λ.Μ.Ε., σύμφωνα με τις γενικές αρχές λειτουργίας του θεσμού, απέρριπτε κατηγορηματικά οποιαδήποτε εμπλοκή των Σχολικών Συμβούλων σε ζητήματα διοίκησης του σχολείου, αφού θεωρούσε ότι αυτά αποτελούσαν εσωτερική υπόθεση του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω εδάφιο από Δελτίο της δημοσιευμένο το 1988:

*«Οι αρμοδιότητες που ανατίθενται από αυτά τα Π.Δ. στο Σχολικό Σύμβουλο-κριτή αποχρωματίζουν τελικά αυτές που ανατίθενται στους καθηγητές, στο σύλλογο διδασκόντων και στο διευθυντή. Ισχυροποιείται και σε διοικητικά ζητήματα ο ρόλος τους, αφού αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη σύνθεση των τμημάτων των σχολείων, τη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος, την οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων, την κατανομή μαθημάτων στο διδακτικό προσωπικό, ζητήματα που μέχρι τώρα καθόριζε ο σύλλογος διδασκόντων.»* (Ο.Λ.Μ.Ε., 1988, τ. 607, σ. 16).

### **3.1.2. Το συμβουλευτικό-καθοδηγητικό έργο του Σχολικού Συμβούλου**

Σταθερή υπήρξε η θέση της Ο.Λ.Μ.Ε. για το συμβουλευτικό και καθοδηγητικό έργο του Σχολικού Συμβούλου. Επισημαίνεται ενδεικτικά:

*«Οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι, κατά το νόμο, υπεύθυνοι για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Συνεργάζονται με τα Π.Ε.Κ.,[...] με τα σχολεία. Βοηθούν στην οργάνωση και στο συντονισμό των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.»* (Ο.Λ.Μ.Ε., 1987, τ. 596, σ. 19).

### **3.1.3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και ο Σχολικός Σύμβουλος**

Η πρόθεση της Πολιτείας να αναθέσει στους Σχολικούς Συμβούλους την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως ήδη είχε διαφανεί από τον ιδρυτικό Νόμο 1304/1982, κρατούσε την Ομοσπονδία σε καθεστώς εγρήγορσης ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα

παλινδρόμησης προς τον επιθεωρητισμό (Ο.Λ.Μ.Ε., 1984, τ. 567, σ. 19. Ο.Λ.Μ.Ε., 1985, Ειδική Έκδοση Πληροφοριακού Δελτίου, σ. 9).

Ωστόσο, η έκδοση των Προεδρικών Διαταγμάτων (Π.Δ.) που υλοποιούσαν τις αρχικές προβλέψεις για τη συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στη σύνταξη εκθέσεων υπηρεσιακής εξέλιξης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ώθησε την Ο.Λ.Μ.Ε. να απορρίψει το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως αξιολογητή των εκπαιδευτικών και να υπεραμυνθεί τις προτεραιότητες του συλλόγου των διδασκόντων στη λειτουργία τέτοιων τακτικών στο σχολείο (Ο.Λ.Μ.Ε., 1986, τ. 590, σ. 5). Είναι χαρακτηριστικά τα όσα σημειώνονται στο ακόλουθο απόσπασμα:

*«Η μετατροπή των Σχολικών Συμβούλων και σε κριτή λειτουργεί σε βάρος του ρόλου του επιστημονικού-παιδαγωγικού συνεργάτη του καθηγητή. Είναι αποδεδειγμένο από την πείρα του παρελθόντος ότι μεταξύ των ιδιοτήτων του συμβούλου και του κριτή κυριαρχεί η δεύτερη και αχρηστεύεται η πρώτη. Είναι φανερό ότι αυτές οι αρμοδιότητες βρίσκονται σε αντίθεση με τις θέσεις μας.»* (Ο.Λ.Μ.Ε., 1988, τ. 607, σ. 16).

### **3.1.4. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Από την έναρξη λειτουργίας του θεσμού, η Ο.Λ.Μ.Ε. συμφώνησε στη δυναμική συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στις διαδικασίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θεωρώντας τον ως κατεξοχήν αρμόδιο. Έτσι, υποστήριζε τα εξής:

*«Φορείς επιμόρφωσης αποτελούν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), η σχολική μονάδα, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι επαγγελματικές και επιστημονικές ενώσεις των εκπαιδευτικών.»* (Ο.Λ.Μ.Ε., 1987, τ. 595, σ. 17. Ο.Λ.Μ.Ε. 1987, τ. 597, σ. 12).

Συγχρόνως, διαγράφονταν οι δυσκολίες άσκησης του επιμορφωτικού τους ρόλου, αφού και ο αριθμός των Σχολικών Συμβούλων δεν επαρκούσε για μια ουσιαστική και επαναλαμβανόμενη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και, ταυτόχρονα, απαιτείτο η συνδρομή και άλλων που βρίσκονταν σε καθημερινή επαφή με το έργο των εκπαιδευτικών (π.χ.: οι διευθυντές σχολείων). Σε ενυπόγραφο άρθρο, δημοσιευμένο σε τεύχος του 1985, επισημαίνονταν τα ακόλουθα:

*«Η επιμόρφωση έχει πολλαπλασιαστικές δυνατότητες. Ένας Σχολικός Σύμβουλος πόσες φορές και για πόση ώρα μπορεί να ιδεί τους εκπαιδευτικούς. Θα έπρεπε να φανταστούμε ένα σύστημα που η δράση των Σχολικών Συμβούλων να επαναλαμβάνεται και να συστηματοποιείται από άλλα πρόσωπα που παρακολουθούν σε σταθερή βάση τα εκπαιδευτικά πράγματα. Και τέτοιος ρόλος πρέπει να δοθεί στους διευθυντές των σχολείων. Αν οι διευθυντές γίνουν γραφειοκράτες κι αν ασχολούνται*

με έργα συντηρητή κτηρίου, τότε δεν αποδίδουν στο κύριο έργο τους, που είναι το παιδαγωγικό. Είναι, λοιπόν, ανάγκη να δοθεί περισσότερη αξιοπρέπεια στο διευθυντή. Κι ένας συνδυασμός ενέργειας προσώπων (Σχολικός Σύμβουλος και διευθυντής σχολείου) μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα στον τομέα της επιμόρφωσης.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1985, τ. 578, σ. 21).

### **3.1.5. Η συμμετοχή της Ο.Λ.Μ.Ε. στις διαδικασίες επιλογής των Σχολικών Συμβούλων**

Η θέση της Ο.Λ.Μ.Ε. ήταν ότι το Διοικητικό Συμβούλιό της θα έπρεπε να έχει αποφασιστικό ρόλο στα ζητήματα επιλογής των Σχολικών Συμβούλων με στόχο την αποδοτικότερη λειτουργία του θεσμού (Ο.Λ.Μ.Ε., 1985, Ειδική Έκδοση Πληροφοριακού Δελτίου, σ. 11). Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη θέση:

*«Αυτονόγη θεωρείται για το Δ.Σ. η συμμετοχή του στην επιλογή των νέων Σχολικών Συμβούλων.»* (Ο.Λ.Μ.Ε., 1984, τ. 570, σ. 12).

### **3.2. Η περίοδος 1989/1990-1993**

Κατά την περίοδο αυτή, η Ο.Λ.Μ.Ε. βρέθηκε αντιμέτωπη με μια νέα απόπειρα από την πλευρά της Πολιτείας (κυβέρνηση της Ν.Δ.) να τεθεί σε εφαρμογή το νομοθετικό πλαίσιο (Π.Δ. 348/1989 και Π.Δ. 320/1993) που αφορούσε στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στην οποία ο ρόλος και πάλι του Σχολικού Συμβούλου διαγραφόταν σημαντικός. Η Ο.Λ.Μ.Ε. αντιτάχθηκε στις προτεινόμενες από την Πολιτεία ρυθμίσεις διατυπώνοντας την εξής θέση:

*«Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου χάνει τον παιδαγωγικό-επιστημονικό-συμβουλευτικό του ρόλο και ο Σχολικός Σύμβουλος μετατρέπεται σε ελεγκτή του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Ο επιθεωρητής αναβιώνει, αφού ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου περιορίζεται στη σύνταξη των γνωστών από το παρελθόν εκθέσεων.»* (Ο.Λ.Μ.Ε., 1992, Εκτιμήσεις-κριτική-θέσεις-προτάσεις, σ. 17).

Η Ο.Λ.Μ.Ε. διεκδικούσε αντισταθμιστικά μέτρα στήριξης του έργου των Σχολικών Συμβούλων (π.χ.: αύξηση των θέσεων, ορθολογικότερη κατανομή περιοχών ευθύνης τους κ.λπ.), αφού διέβλεπε ότι το έργο τους καθίστατο δυσχερές χωρίς αυτά (Ο.Λ.Μ.Ε., 1991, τ. 619, σ. 11).

Επίσης κατά την περίοδο αυτή δεν έλειψαν τα ενυπόγραφα κείμενα, δημοσιευμένα στα Δελτία της Ο.Λ.Μ.Ε., μέσω των οποίων γνωστοποιούνταν φαινόμενα αναξιοκρατικών επιλογών σε θέσεις Σχολικών Συμβούλων (βλ.: Ο.Λ.Μ.Ε., 1991, τ. 626-627, σ. 27, Ο.Λ.Μ.Ε., 1992, τ. 634, σ. 17, Ο.Λ.Μ.Ε., 1993, τ. 637, σσ. 6-7, 24 ).

Συνοπτικά, η Ομοσπονδία διακήρυττε τα ακόλουθα:

*«Κατάργηση του πρόσφατα ψηφισθέντος θεσμικού πλαισίου (Νόμος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική κατάρτιση, Νόμος για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για τους Σχολικούς Συμβούλους και την αξιολόγηση των μαθητών).» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1993, τ. 639, σ. 4. Ο.Λ.Μ.Ε., 1993, τ. 640, σ. 14).*

Δύο κυρίως λόγους προέτασε για την απόρριψη των προτεινόμενων ρυθμίσεων: α) την μετατροπή του Σχολικού Συμβούλου σε ελεγκτή και αξιολογητή των εκπαιδευτικών και, επομένως, τη δημιουργία ενός αυταρχικού μοντέλου διοίκησης και εποπτείας του εκπαιδευτικού έργου και β) την αποσπασματικότητα των μέτρων, για τα οποία απαιτείτο μια συνολική επανεξέταση όλων των θεμάτων που αφορούσαν στο θεσμό (Ο.Λ.Μ.Ε., 1993, τ. 639, σ. 38, Ο.Λ.Μ.Ε., 1991, τ. 624-625, σ. 5).

### **3.2.1. Η συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στο διοικητικό έργο**

Η Ο.Λ.Μ.Ε. θεωρούσε ότι οι προτεινόμενες ρυθμίσεις περί αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ενεργοποιούσαν έναν παρακμασμένο θεσμό, αυτόν του Επιθεωρητή, και μετέτρεπαν τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου σε μοχλό προώθησης αυταρχικών νοοτροπιών στο χώρο του σχολείου, απογυμνώνοντας έτσι τους Σχολικούς Συμβούλους από τον παιδαγωγικό και συμβουλευτικό τους ρόλο. Είναι χαρακτηριστικό το παρακάτω εδάφιο:

*«Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου χάνει τον παιδαγωγικό-επιστημονικό-συμβουλευτικό του ρόλο και ο Σχολικός Σύμβουλος μετατρέπεται σε ελεγκτή του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Οι υπερεξουσίες που δίνονται στους διευθυντές και τους νέους επιθεωρητές (Σχολικούς Συμβούλους) επαναφέρουν τον παλιό ιεραρχικό, αυταρχικό και άκρως διοικητικό τρόπο οργάνωσης του σχολείου.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1993, τ. 638, σ. 28).*

### **3.2.2. Το συμβουλευτικό-καθοδηγητικό έργο του Σχολικού Συμβούλου**

Η Ο.Λ.Μ.Ε. απέρριπτε την αλλαγή του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου σε κριτή-αξιολογητή των εκπαιδευτικών, θεωρώντας ότι το έργο τους θα έπρεπε να παραμείνει συμβουλευτικό και καθοδηγητικό. Είναι σαφής η παρακάτω θέση της Ομοσπονδίας:

*«Ο Σχολικός Σύμβουλος οφείλει να γίνει και να παραμείνει συνεργάτης και καθοδηγητής του εκπαιδευτικού. Να είναι σύμβουλος στο επιστημονικό, παιδαγωγικό και διδακτικό έργο. Αυτή είναι η ουσία του νέου θεσμού, έτσι όπως τον αντιλαμβάνεται το συνδικαλιστικό κίνημα. Η Ο.Λ.Μ.Ε. παλεύει για να υλοποιηθεί ο θεσμός σύμφωνα με τις θέσεις του συνδικαλιστικού κινήματος.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1991, τ. 619, σ. 10).*

### 3.2.3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και ο Σχολικός Σύμβουλος

Σε αντίθεση προς τις προτεινόμενες ρυθμίσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας, η Ο.Λ.Μ.Ε. υπεραμύνθηκε της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, θεωρώντας ότι αυτή θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου με την ουσιαστική ενεργοποίηση του συλλόγου των διδασκόντων σε τομείς με ερευνητικούς προσανατολισμούς.

Συγκεκριμένα, υποστήριζε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να συμμετέχουν σε ερευνητικές και επιμορφωτικές δραστηριότητες στο σχολείο τους, με τη βοήθεια των Σχολικών Συμβούλων, αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα προαιρετικά προγράμματα, τις τεχνικές διδασκαλίας ή ακόμη και την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων στην εργασία τους (Ο.Λ.Μ.Ε., 1991, τ. 620, σ. 12, Ο.Λ.Μ.Ε., 1992, τ. 633, σ. 10). Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου θα παρέμενε καθοδηγητικός και υποστηρικτικός ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενεργοποιήσουν τα ερευνητικά τους ενδιαφέροντα, δεδομένου ότι και οι ίδιοι οι Σχολικοί Σύμβουλοι είχαν εφαρμόσει διαδικασίες αυτοαξιολόγησης στο έργο τους (Ο.Λ.Μ.Ε., 1991, τ. 620, σ. 13).

Σταθερή υπήρξε η θέση της Ομοσπονδίας και κατά το επόμενο έτος (1992). Αρνούνταν μάλιστα τη συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων σε όποιο υπηρεσιακό συμβούλιο θα προέβaine σε υπηρεσιακή κρίση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, διατυπώνονταν τα ακόλουθα:

*«Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου μέσα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ρόλος καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και παιδαγωγικός. Η όποια υπηρεσιακή κρίση πρέπει να γίνεται μόνο για τη στελέχωση της εκπαίδευσης και μέσα από υπηρεσιακό συμβούλιο, στο οποίο συμμετέχουν αιρετοί του κλάδου. Σε αυτό το υπηρεσιακό συμβούλιο δε μετέχει ο Σχολικός Σύμβουλος.»* (Ο.Λ.Μ.Ε., 1992, τ. 631, σ. 9, Ο.Λ.Μ.Ε., 1993, τ. 639, σ. 16).

Παρομοίως, τονίζονταν τα εξής αλλού:

*«Ο Σχολικός Σύμβουλος να μη συμμετέχει στην αξιολόγηση-υπηρεσιακή κρίση των εκπαιδευτικών.»* (Ο.Λ.Μ.Ε., 1992, τ. 631, σ. 9).

### 3.2.4. Τα τυπικά κριτήρια επιλογής

Αρνητική υπήρξε η θέση της Ο.Λ.Μ.Ε. και στο θέμα της ποσοτικής αποτίμησης των κριτηρίων επιλογής των Σχολικών Συμβούλων που επιχείρησε να εισαγάγει για πρώτη φορά στην ιστορία του θεσμού η κυβέρνηση της Ν.Δ., χωρίς να προτείνει κανένα άλλο μέτρο στήριξής του. Η Ο.Λ.Μ.Ε. εξέφραζε τις εξής θέσεις σε υπόμνημά της για το εν λόγω ζήτημα:



«Δεν είναι δυνατό να περιοριστεί το θέμα των Σχολικών Συμβούλων στην αλλαγή των κριτηρίων επιλογής. Είναι απαραίτητο να συνεξετασθούν και οι άλλοι παράγοντες βελτίωσης και ενίσχυσης του θεσμού (αρμοδιότητες, συμμετοχή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στο Π.Ι. και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των ίδιων, διαδικασίες-κριτήρια κρίσης-επανάκρισης, επαγγελματικά θέματα, συντονισμός παιδαγωγικού έργου σε ορισμένο αριθμό σχολείων κατά Σχολικό Σύμβουλο, αύξηση του αριθμού των Σχολικών Συμβούλων, διάθεση των κατάλληλων μέσων στήριξης.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1991, τ. 621-622-623, σ. 4).

### 3.2.5. Η συγκρότηση συμβουλίων επιλογής

Η Ο.Λ.Μ.Ε. απέδιδε ιδιαίτερη σημασία στο θέμα της συγκρότησης των συμβουλίων επιλογής. Ο τρόπος λειτουργίας τους, κατά την Ομοσπονδία, ήταν επιβεβλημένο να χαρακτηρίζεται από τις αρχές της αξιοκρατίας και της αντικειμενικότητας, χωρίς την επενέργεια κυβερνητικών μεθοδεύσεων για την επιλογή συγκεκριμένων προσώπων. Η συμμετοχή του Διοικητικού Συμβουλίου της Ο.Λ.Μ.Ε. στα συμβούλια κρίσης και επιλογής Σχολικών Συμβούλων θεωρείτο ότι θα διασφάλιζε ακριβώς αυτόν τον αξιοκρατικό χαρακτήρα. Επισημαίνονται σχετικά τα ακόλουθα:

«Τα συμβούλια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης και τα υπηρεσιακά συμβούλια αποτελούν θεσμό ιδιαίτερα σημαντικό για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό. Για να μπορέσουν τα συμβούλια αυτά να παίξουν τον κοινωνικό τους ρόλο, είναι αναγκαία η ουσιαστική αναβάθμισή τους και η λειτουργική ανεξαρτησία τους. Πρέπει να είναι ανεξάρτητα και μη ελεγχόμενα από την εκάστοτε κυβερνητική εξουσία. Πρέπει να θεσμοθετηθεί σύγχρονος κανονισμός για τη λειτουργία τους, με τον οποίο να διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα, η αξιοκρατία και η διαφάνεια. Πρέπει να καταργηθεί το απόρρητο. Οι αιρετοί εκπρόσωποι πρέπει να συνεργάζονται με τις Ε.Λ.Μ.Ε. και την Ο.Λ.Μ.Ε.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1993, τ. 639, σσ. 19-20).

### 3.2.6. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η Ο.Λ.Μ.Ε. αποδεχόταν το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου ως βασικό επιμορφωτικό φορέα στην κατεύθυνση της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς, όπως ήταν οι εκπαιδευτικές και επιστημονικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, τα Α.Ε.Ι. και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)<sup>1</sup> (Ο.Λ.Μ.Ε., 1993, τ. 638, σ. 24). Σύμφωνα με τις θέσεις της, οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα συνεργάζονταν με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων στο να συγκεκριμενοποιηθούν τα ερευνητικά επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουν στα σχολεία τους:

«Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να μελετούν την πραγματικότητα του σχολείου τους και σε συνεργασία με τα Π.Ε.Κ. και τους Σχολικούς Συμβούλους θα διαμορφώνουν το πρόγραμμα στο οποίο θα πρέπει να επιμορφωθούν.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1992, τ. 630, σ. 5).

### **3.2.7. Η συμμετοχή της Ο.Λ.Μ.Ε. στις διαδικασίες επιλογής των Σχολικών Συμβούλων**

Η Ο.Λ.Μ.Ε. θεωρούσε αυτονόητη τη συμμετοχή του Διοικητικού Συμβουλίου (Δ.Σ.) της στις διαδικασίες κρίσης και επιλογής των Σχολικών Συμβούλων, με στόχο την περιφρούρηση των διαδικασιών και την εξασφάλιση συνθηκών αξιοκρατίας και διαφάνειας στις επιλογές. Είναι χαρακτηριστική η θέση της:

«Αυτονόητη θεωρείται η συμμετοχή του Δ.Σ. στην επιλογή των Σχολικών Συμβούλων.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1991, τ. 619, σ. 11).

### **3.3. Η περίοδος 1994-2004**

Στην αρχή της νέας περιόδου (1994), με το ΠΑ.ΣΟ.Κ. και πάλι στην εξουσία, η Ο.Λ.Μ.Ε. προχώρησε σε μια κριτική θεώρηση της κατάστασης που είχε δημιουργηθεί στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης, εκτιμώντας ότι με τις προηγούμενες ρυθμίσεις από την κυβέρνηση της Ν.Δ. είχε διαμορφωθεί ένα ασφυκτικό κλίμα, με τάσεις εποπτείας και ελέγχου, που παρέπεμπαν στον «πιθωρητισμό» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1995, τ. 647, σ. 8, Ο.Λ.Μ.Ε., 1995, τ. 645, σ. 21, Ο.Λ.Μ.Ε., 1996, τ. 652, σ. 5). Η Ο.Λ.Μ.Ε. άρθρωσε το δικό της λόγο και απαιτούσε τα εξής:

«Κατάργηση του θεσμικού πλαισίου που ψηφίστηκε τα προηγούμενα χρόνια 1990-1993 (Νόμος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική κατάρτιση, ρυθμίσεις για τους Σχολικούς Συμβούλους και την αξιολόγηση των μαθητών).» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1994, τ. 641, σ. 3. Ο.Λ.Μ.Ε. 1997, τ. 654, σ. 3).

Σταθερός της στόχος, καθ' όλη την εξεταζόμενη περίοδο, ήταν «η καθιέρωση ενός διαφανούς, δημοκρατικού και αξιοκρατικού συστήματος επιλογής στελεχών και γενικότερα διοίκησης της εκπαίδευσης» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1994, τ. 642, σ. 7).

Ανάμεσα στα σημαντικότερα θέματα που πρόβαλε για τη βελτίωση της λειτουργίας του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου ήταν η επιλογή -μέσω αξιοκρατικών διαδικασιών- ικανών προσώπων που θα στελέχωναν το θεσμό, η αναβάθμιση του συμβουλίου επιλογής, η γραμματειακή υποστήριξη των Σχολικών Συμβούλων, η ανακατανομή των περιφερειών τους, η ανάθεση του συντονισμού του έργου τους σε Σχολικό Σύμβουλο της οικείας περιφέρειας και η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος της Πολιτείας για την επιμόρφωση και τη στήριξη του καθοδηγητικού έργου των

Σχολικών Συμβούλων (Ο.Λ.Μ.Ε., 1994, τ. 642, σ. 28, Ο.Λ.Μ.Ε., 1996, τ. 649, σ. 7, Ο.Λ.Μ.Ε., 2001, τ. 667, σ. 25, Ο.Λ.Μ.Ε., 2002, τ. 672, σ. 10, Ο.Λ.Μ.Ε., 2002, τ. 673, σ. 11). Η περίοδος θα κλείσει με μια δήλωση της Ομοσπονδίας:

*«Ο Ν. 2986/2002 για τη στελέχωση της διοίκησης της εκπαίδευσης, την αξιολόγηση και την επιμόρφωση δεν είχε αντιστοίχιση στις θέσεις και τις διεκδικήσεις μας. Ζητήσαμε την κατάργησή του. Απαιτήσαμε, επίσης, την κατάργηση του Π.Δ. 25/2002 για την επιλογή των στελεχών της διοίκησης, επειδή στόχος του ήταν η χειραγώγηση των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση του κομματικού ελέγχου της διοίκησης της εκπαίδευσης.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2003, τ. 675, σ. 4).*

### **3.3.1. Το συμβουλευτικό-καθοδηγητικό έργο του Σχολικού Συμβούλου**

Η βασική θέση της Ο.Λ.Μ.Ε. δε μεταβλήθηκε. Εξέφρασε μάλιστα πιο έντονα την ανησυχία της για την επερχόμενη συρρίκνωση του συμβουλευτικού και παιδαγωγικού ρόλου του Σχολικού Συμβούλου (Ο.Λ.Μ.Ε., 1998, τ. 659, σ. 5, Ο.Λ.Μ.Ε., 2000, τ. 664, σ. 6, Ο.Λ.Μ.Ε., 1999-2000, τ. 662, σ. 15), που είχαν επιφέρει -κατά τις θέσεις της- οι προτεινόμενες ρυθμίσεις του Υπουργείου Παιδείας για την επικείμενη (τότε) αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αντί των προτεινόμενων ρυθμίσεων, η Ο.Λ.Μ.Ε. πρότεινε «ο Σχολικός Σύμβουλος να παραμείνει στο επιστημονικό, παιδαγωγικό και συμβουλευτικό του ρόλο» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2001, τ. 669, σ. 20, Ο.Λ.Μ.Ε., 2001-2002, τ. 670, σ. 11).

### **3.3.2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και ο Σχολικός Σύμβουλος**

Η Ο.Λ.Μ.Ε., επιμένοντας στη διάκριση μεταξύ της «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» και της «υπηρεσιακής κρίσης», θεωρούσε ότι στην τελευταία δεν μπορούσαν να συμμετέχουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι (Ο.Λ.Μ.Ε., 1997, τ. 654, σ. 17). Η όποια κρίση τους δεν ήταν θεμιτό να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης-κατάταξης του εκπαιδευτικού, αφού «ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στη διαδικασία της αξιολόγησης είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και παιδαγωγικός» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1995, τ. 646, σ. 5). Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε (βλ.: Ν. 2525/1997. Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/1998), κινδύνευαν -κατά την Ο.Λ.Μ.Ε.- να απολέσουν τον καθοδηγητικό τους ρόλο και να μετατραπούν σε αξιολογητές των εκπαιδευτικών (Ο.Λ.Μ.Ε., 1997, τ. 654, σ. 40, Ο.Λ.Μ.Ε., 1997-1998, τ. 656, σ. 18). Η Ομοσπονδία πρότεινε τα ακόλουθα για την αξιολόγηση:

*«Να θεσμοθετηθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μια ενεργός διαδικασία ανάλυσης, ανάδειξης και επίλυσης των ουσιαστικών προβλημάτων του δημόσιου σχολείου με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της θέσης των εκπαιδευτικών.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2000, τ. 664, σ. 6).*

Θα πρέπει εξάλλου να επισημανθεί ότι, κατά την Ο.Λ.Μ.Ε., η αλλαγή λειτουργίας του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου (βλ.: Ν. 2817/2000, Ν. 2986/2002) δημιούργησε συνθήκες εξάρτησης των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους, στο πλαίσιο της επιχειρούμενης αξιολόγησης, και των ιδίων των Σχολικών Συμβούλων από τους διοικητικούς προϊστάμενους τους (Περιφερειακούς Διευθυντές) και τους επιστημονικούς προϊστάμενους (Προϊστάμενους επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των οικείων περιφερειών εκπαίδευσης) (Ο.Λ.Μ.Ε., 2001-2002, τ. 670, σ. 8). Κάποια σχόλια της Ο.Λ.Μ.Ε. παρατίθενται κατωτέρω:

*«Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. οδηγεί στην ένταση του αυταρχισμού, στη δημιουργία σχέσεων εξάρτησης και υποταγής στο χώρο του σχολείου, αφού θεσμοθετεί την υποκειμενική και αυθαίρετη αξιολόγηση από μονοπρόσωπα όργανα. Είναι χαρακτηριστικό ότι τώρα, με τις εκθέσεις αξιολόγησης που θα συντάσσουν οι διευθυντές, οι Προϊστάμενοι, οι Σχολικοί Σύμβουλοι επιφορτίζονται με συγκεκριμένες ευθύνες και αρμοδιότητες, οι οποίες ενισχύουν τη θέση τους.»* (Ο.Λ.Μ.Ε., 1997, τ. 654, σ. 40).

### 3.3.3. Τα τυπικά κριτήρια επιλογής

Η Ο.Λ.Μ.Ε. εκτιμούσε ότι η εκ νέου ποσοτική αποτίμηση των κριτηρίων επιλογής, που επέφερε η κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. κατ' αυτήν την περίοδο, κυρίως με το Π.Δ. 398/1995, δεν κατάφερε να βελτιώσει τη διαδικασία επιλογής, με την προσπάθεια που έγινε για την αποσαφήνιση των κριτηρίων, ούτε να οδηγήσει σε έναν αδιάβλητο και αντικειμενικό εξορθολογισμό της διαδικασίας. Συγκεκριμένα, θεωρούσε ότι *«το Συμβούλιο Επιλογής έχει να αντιμετωπίσει και τις ατέλειες και τις ασάφειες του Νομοθετικού Πλαισίου»* (Ο.Λ.Μ.Ε., 1997, τ. 655, σ. 27). Επιπλέον, υποδείχθηκε η ανάγκη τροποποίησης του Π.Δ. 25/2002 ως ακολούθως:

*«Το σχετικό Π.Δ. είναι απαραίτητο να τροποποιηθεί, ώστε να θεσμοθετηθεί ως προϋπόθεση συμμετοχής στις διαδικασίες επιλογής υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων η κατοχή από μέρους τους πτυχίου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.»* (Ο.Λ.Μ.Ε., 2002, τ. 673, σ. 21).

### 3.3.4. Η συγκρότηση συμβουλίων επιλογής

Η Ο.Λ.Μ.Ε., κατ' αυτήν την περίοδο, ιδιαιτέρως στην αρχή της, διαφωνούσε με τη συγκρότηση των υπηρεσιακών συμβουλίων επιλογής Σχολικών Συμβούλων, που είχε εισηγηθεί η κυβέρνηση, επιμένοντας πως οι διαδικασίες αυτές θα επηρέαζαν τη διαφάνεια και την αξιοκρατία στον εκπαιδευτικό χώρο, μετατρέποντάς τον σε πεδίο ικανοποίησης κομματικών σκοπιμοτήτων (Ο.Λ.Μ.Ε., 1994-1995, τ. 644, σ. 5, Ο.Λ.Μ.Ε., 1997, τ. 653, σ. 4, Ο.Λ.Μ.Ε., 1997, τ. 654, σ. 18). Η Ο.Λ.Μ.Ε. διακήρυττε τα ακόλουθα:

«Ο κλάδος μας θα συνεχίσει να αγωνίζεται για την ουσιαστική αναβάθμιση και λειτουργική ανεξαρτησία των υπηρεσιακών συμβουλίων και συμβουλίων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2002, τ. 674, σ. 12).

### **3.3.5. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Κατά την Ο.Λ.Μ.Ε., οι Σχολικοί Σύμβουλοι παρέμεναν βασικοί επιμορφωτικοί φορείς μαζί με τους ήδη θεσμοθετημένους:

«Φορείς επιμόρφωσης αποτελούν τα Π.Ε.Κ., τα Α.Ε.Ι., οι εκπαιδευτικές και επιστημονικές οργανώσεις, σε συνεργασία με τα Α.Ε.Ι., τους Σχολικούς Συμβούλους και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, και η σχολική μονάδα.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1995, τ. 645, σ. 15, Ο.Λ.Μ.Ε. 1997, τ. 653, σ. 24).

### **3.3.6. Η συμμετοχή της Ο.Λ.Μ.Ε. στις διαδικασίες επιλογής των Σχολικών Συμβούλων**

Η Ο.Λ.Μ.Ε. συνέχιζε να θεωρεί, όπως και κατά την προηγούμενη περίοδο, αδιαπραγμάτευτη τη συμμετοχή της στις διαδικασίες κρίσης και επιλογής των Σχολικών Συμβούλων (Ο.Λ.Μ.Ε., 2001-2002, τ. 670, σ. 9).

Η νομοθετική παρέμβαση της κυβέρνησης του ΠΑ.ΣΟ.Κ., κατά την εξεταζόμενη περίοδο θα τερματιστεί με την ψήφιση μιας νέας Υπουργικής Απόφασης που αφορούσε στο καθηκοντολόγιο. Σύμφωνα με αυτήν, προσδιορίστηκαν εκ νέου τα καθήκοντα αλλά και οι σχέσεις μεταξύ των στελεχών της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων και των Σχολικών Συμβούλων (Υ.Α.:Φ. 353.1/324/105657/Δ1/2002).

## **3.4. Η περίοδος 2004-2009**

Από την άνοιξη του 2004 έως το φθινόπωρο του 2009 η κυβερνητική εξουσία ασκήθηκε από τη Ν.Δ., η οποία διατήρησε μεν σε ισχύ την προηγούμενη Υπουργική Απόφαση, έφερε όμως προς ψήφιση στη Βουλή ένα νέο νομοσχέδιο για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, τον μετέπειτα Νόμο 3467/2006. Οι θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε., σε σχέση με τις νέες ρυθμίσεις, παρουσιάζονται ως ακολούθως:

1. «Απαιτούμε την κατάργηση της σχετικής Υπουργικής Απόφασης (καθηκοντολόγιο), που αναφέρεται στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των οργάνων διοίκησης της εκπαίδευσης.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2004, τ. 679, σ. 7, Ο.Λ.Μ.Ε., 2005, τ. 684, σ. 25).
2. «Άμεση διαμόρφωση και εφαρμογή θεσμικού πλαισίου επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης που θα διέπεται από τις αρχές της αξιοκρατίας, της διαφάνειας και της αντικειμενικότητας.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2004, τ. 681, σ. 12, Ο.Λ.Μ.Ε., 2005, τ. 682, σ. 30, Ο.Λ.Μ.Ε., 2005, Έκτακτο τεύχος, σ. 12).

Η Ο.Λ.Μ.Ε. διεκδικούσε παρομοίως, όπως και νωρίτερα, τη διαμόρφωση ενός αξιοκρατικού συστήματος επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, αντιτασσόμενη (ιδιαιτέρως κατά την αρχή της περιόδου αυτής) στην πρόθεση της κυβέρνησης της Ν.Δ. να προωθήσει ένα νομοσχέδιο επιλογής προσωρινών στελεχών, μέχρι τη συγκρότηση του οριστικού θεσμικού πλαισίου (Ο.Λ.Μ.Ε., 2004, τ. 680, σ.16, Ο.Λ.Μ.Ε., 2005, τ. 685, σ. 16). Είναι χαρακτηριστικό το πρόταγμα της:

*«Θεσμοθέτηση νέου δημοκρατικού και αξιόπιστου πλαισίου επιλογής στελεχών και άμεση εφαρμογή του.»* (Ο.Λ.Μ.Ε., 2005-2006, τ. 686, σ. 5).

Η ψήφιση τελικά του Νόμου 3467/2006 για την επιλογή όλων των στελεχών της εκπαίδευσης οδήγησε την Ομοσπονδία σε αρνητικές τοποθετήσεις επί αυτού (βλ. π.χ.: Ο.Λ.Μ.Ε., 2006, τ. 688, σ. 8, Ο.Λ.Μ.Ε., 2006, τ. 689, σ. 7). Ενδεικτικά επισημαίνεται μια θέση της:

*«Απαιτούμε να μην εφαρμοστεί ο Νόμος 3467/2006 που οδηγεί στον ασφυκτικό κομματικό έλεγχο των στελεχών και της διοίκησης εκπαίδευσης και στην πλήρη αναξιοπιστία των εκπαιδευτικών θεσμών.»* (Ο.Λ.Μ.Ε., 2007, τ. 690, σ. 11, Ο.Λ.Μ.Ε., 2007, τ. 692, σ. 6).

#### **3.4.1. Η συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στο διοικητικό έργο**

Η Ο.Λ.Μ.Ε. κατέθεσε το Μάρτιο του 2005 τις κατευθυντήριες αρχές διαμόρφωσης ενός θεσμικού πλαισίου επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτό, απέκλειε τη δραστηριοποίηση των Σχολικών Συμβούλων σε πράξεις διοικητικού χαρακτήρα, όπως ήταν η συμμετοχή τους στα Υπηρεσιακά Συμβούλια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων. Μεταξύ άλλων, πρότεινε τα εξής:

*«Να καταργηθεί το 6<sup>ο</sup> διορισμένο μέλος (Σχολικός Σύμβουλος) το οποίο μετέχει σήμερα στα Υπηρεσιακά Συμβούλια, όταν επιλέγουν τους διευθυντές σχολικών μονάδων.»* (Ο.Λ.Μ.Ε., 2005, τ. 685, σ. 30).

#### **3.4.2. Τα τυπικά κριτήρια επιλογής**

Όσον αφορά στα κριτήρια επιλογής, η Ομοσπονδία επέμενε στη διαφοροποίηση μεταξύ των κριτηρίων που σχετίζονταν επακριβώς με την προκηρυσσόμενη θέση και αυτών που δεν είχαν άμεση σχέση με τη θέση που διεκδικούσε ο υποψήφιος Σχολικός Σύμβουλος. Επιπλέον, στη διαδικασία της συνέντευξης, πρότεινε να υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια με αντίστοιχη μοριοδότηση (Ο.Λ.Μ.Ε., 2008, τ. 695, σ. 6). Υποστήριζε σχετικά τα ακόλουθα:

*«Για να είναι αξιόπιστη και ουσιαστική η διαδικασία της συνέντευξης, θα πρέπει να αξιολογούνται συγκεκριμένα κριτήρια, με επιμέρους μοριοδότηση. Έτσι, θα περιορίζεται η αυθαίρετη και η μη ελέγξιμη υπο-*



*κειμενική κρίση. Να γίνεται διάκριση των μεταπτυχιακών τίτλων και των επιπλέον πτυχίων των κρινομένων, σε εκείνα που έχουν συνάφεια με τη θέση που διεκδικεί ο υποψήφιος και σε εκείνα που δεν έχουν. Για τα πρώτα να προβλέπεται ικανός αριθμός αξιολογικών μονάδων, ενώ τα άλλα να μοριοδοτούνται συμβολικά.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2004, τ. 682, σ. 30).*

Σε υπόμνημα που κατέθεσε η Ο.Λ.Μ.Ε. σχετικά με το Νομοσχέδιο για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης προς την Υπουργό Παιδείας (16-5-2006), στο οποίο προβλέπονταν γραπτές εξετάσεις για την επιλογή των Σχολικών Συμβούλων, σε αντικατάσταση των αξιολογικών εκθέσεων που δεν είχαν συνταχθεί κατά την περίοδο εκείνη, η Ο.Λ.Μ.Ε. διαφώνησε διατυπώνοντας την εξής θέση:

*«Οι δήθεν εξετάσεις του Α.Σ.Ε.Π. αποτελούν μια πλήρως ελεγχόμενη, αδιαφανή και προσχηματική διαδικασία, αφού την όλη συγκρότηση και λειτουργία της σχετικής επιτροπής διατηρεί υπό τον απόλυτο έλεγχο της η Υπουργός Παιδείας.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2006, τ. 687, σ. 16).*

### **3.4.3. Η συγκρότηση συμβουλίων επιλογής**

Η Ο.Λ.Μ.Ε., μετά την επιλογή των νέων στελεχών της εκπαίδευσης, βάσει του Νόμου 3467/2006, άσκησε σκληρή κριτική στον τρόπο λειτουργίας των συμβουλίων επιλογής (Ο.Λ.Μ.Ε., 2007, τ. 693, σ. 20).

### **3.4.4. Η συμμετοχή της Ο.Λ.Μ.Ε. στις διαδικασίες επιλογής των Σχολικών Συμβούλων**

Η βασική θέση της Ο.Λ.Μ.Ε. περί συμμετοχής της στα συμβούλια επιλογής Σχολικών Συμβούλων παρέμεινε σταθερή. Υποστήριζε ότι θα έπρεπε «στα συμβούλια επιλογής Σχολικών Συμβούλων να μετέχουν εκπρόσωποι του Δ.Σ. της Ο.Λ.Μ.Ε.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2004, τ. 682, σ. 30, Ο.Λ.Μ.Ε., 2006, τ. 687, σ. 17). Αλλού, παρομοίως, επεσήμαινε:

*«Απαιτείται η διαμόρφωση ενός νέου αντικειμενικού, διαφανούς, αδιάβλητου, δημοκρατικού και αξιόπιστου θεσμικού πλαισίου επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης, που θα είναι αποδεκτό από τις εκπαιδευτικές ομοσπονδίες και θα απαντά θετικά στην ανάγκη απαλλαγής της εκπαίδευσης από τα δεσμά του κομματικού ελέγχου και της μετριοκρατίας.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2008, τ. 695, σ. 7).*

Η ίδια θέση θα διατυπωθεί και σε επόμενες ανακοινώσεις της Ομοσπονδίας (βλ.: Ο.Λ.Μ.Ε., 2008-2009, τ. 697-698, σ. 6, Ο.Λ.Μ.Ε., 2009, τ. 699, σ. 31, Ο.Λ.Μ.Ε., 2009, τ. 700-701, σ. 14).



### 3.5. Η περίοδος 2010 και εξής

Κατά την περίοδο 2010 και εξής, το υλικό της Ο.Λ.Μ.Ε. για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου προέρχεται από την επίσημη ιστοσελίδα της Ομοσπονδίας ([www.olme.gr](http://www.olme.gr)), καθόσον το Νοέμβριο του 2009 σταμάτησε η έκδοση του έντυπου Πληροφοριακού Δελτίου.

Κατά την περίοδο αυτή η Ο.Λ.Μ.Ε. άσκησε εκ νέου κριτική στην επικείμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως αυτή ορίστηκε στους Νόμους 3848/2010 και 4024/2011, και διατύπωσε τις θέσεις της. Η Ομοσπονδία απαιτούσε την αποχή των Σχολικών Συμβούλων από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα από ανακοίνωση της Ομοσπονδίας:

*«Είναι επιτακτική ανάγκη να διαμορφωθεί ρεύμα αντίθεσης και αντίστασης κατά της αξιολόγησης, με αιχμή αυτή την περίοδο την επιβολή της αυτοαξιολόγησης και τη συγκρότηση των ομάδων εργασίας που προβλέπει η σχετική εγκύκλιος (1900089/Γ1/10-12-2013). Καλούμε τους συλλόγους των εκπαιδευτικών να αποφασίσουν συλλογικά να μη συμμετέχουν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.[...]*»

(Ο.Λ.Μ.Ε., 8-1-2014).

Αξίζει, επίσης, να μνημονευτεί η πρόταση της Ο.Λ.Μ.Ε. για την ίδρυση Σχολής Στελεχών, με στόχο την προετοιμασία των εκπαιδευτικών εκείνων που θα στελέχωναν μελλοντικά διοικητικές και εποπτικές θέσεις της εκπαίδευσης. Έτσι, προτεινόταν «να ιδρυθεί Σχολή Στελεχών της εκπαίδευσης, το πτυχίο της οποίας θα θεωρείται απαραίτητο προσόν για να διεκδικήσει κάποιος τη θέση στελέχους της εκπαίδευσης» (Ο.Λ.Μ.Ε., 26-2-2010).

Επιπλέον, ο διορισμός σε θέσεις Σχολικών Συμβούλων όσων είχαν υπηρετήσει ως πρόεδροι οργανισμών, γραμματείς Υπουργείων ή Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, σύμφωνα με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας (Ν. 3879/2010, άρθρο 26, παράγραφος 14), ώθησε την Ομοσπονδία στη σύνταξη ανοικτής επιστολής διαμαρτυρίας επί του θέματος (Ο.Λ.Μ.Ε., 14-1-2011).

Στην τελευταία μάλιστα διαδικασία επιλογής Σχολικών Συμβούλων η κυβέρνηση τροποποίησε, κατά την Ο.Λ.Μ.Ε., το καθεστώς κρίσης και αξιολόγησης των υποψηφίων, αποκλείοντας από τη διαδικασία όσους θα επιλέγονταν διευθυντές σχολικών μονάδων και, στη συνέχεια, απέδωσε σε πρώην Σχολικούς Συμβούλους προσωποπαγή οργανική θέση σε σχολικές μονάδες (βλ.: Ο.Λ.Μ.Ε., 21-7-2011, Ο.Λ.Μ.Ε., 23-2-2012). Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη ανακοίνωση της Ομοσπονδίας:

*«Το Δ.Σ. της ΟΛΜΕ θεωρεί απαράδεκτη την νέα επείγουσα εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας (18/7/2011) με την οποία αποκλείονται από την επιλογή για σχολικοί σύμβουλοι όσοι εξ αυτών επιλεγούν ως διευθυντές σχολείων. Στην εγκύκλιο του το Υπουργείο Παιδείας επικαλείται*

γι αυτό νέα ρύθμιση που θα ψηφιστεί σε επόμενο νομοσχέδιο!! [...]. Η συνεχής έκδοση εγκυκλίων, ακόμη και μετά την έναρξη της διαδικασίας αξιολόγησης των υποψηφίων διευθυντών, τερπιλίζει τη διαφάνεια και τη νομιμότητα των επιλογών.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 21-7-2011).

### 3.5.1. Το συμβουλευτικό-καθοδηγητικό έργο του Σχολικού Συμβούλου

Κατά την Ο.Λ.Μ.Ε., η επιχειρούμενη προσπάθεια εφαρμογής τόσο της αυτοαξιολόγησης όσο κυρίως της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έθετε υπό αμφισβήτηση τον καθοδηγητικό ρόλο των Σχολικών Συμβούλων. Σε ανοικτή επιστολή της προς τα πολιτικά κόμματα, που συμμετείχαν στις εκλογές της 6<sup>ης</sup> Μαΐου 2012, η Ο.Λ.Μ.Ε. τόνιζε τα εξής:

*«Το πλαίσιο αξιολόγησης που επιβάλλουν ορίζει το διευθυντή και το Σχολικό Σύμβουλο ως κριτές που με τις εκθέσεις τους θα καθορίζουν τις τύχες και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι διαδικασίες αυτές θα έχουν σοβαρές αρνητικές συνέπειες στην εκπαιδευτική λειτουργία, αφού υπονομεύεται ο επιστημονικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων που μετατρέπονται σε μηχανισμό ιδεολογικής επιβολής της κυρίαρχης εκπαιδευτικής άποψης.»* (Ο.Λ.Μ.Ε., 3-5-2012).

### 3.5.2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και ο Σχολικός Σύμβουλος

Η Ο.Λ.Μ.Ε. ήταν αντίθετη στις διαδικασίες προγραμματισμού και αξιολόγησης των σχολικών μονάδων με τη σύμπραξη των Σχολικών Συμβούλων, όπως αυτές προβλέπονταν στο άρθρο 32 του Νόμου 3848/2010 και στη σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου με θέμα: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας-διαδικασία αυτοαξιολόγησης» (Γ1/30972/5-3-2013). Σε σχετική ανακοίνωσή της διατυπώνονταν τα εξής:

*«Αρνούμαστε την εφαρμογή της εγκυκλίου Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Καλούμε όλους τους συλλόγους διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους να αρνηθούν τη συμμετοχή τους.»* (Ο.Λ.Μ.Ε., 14-5-2010).

Γενικότερα, κατ' αυτήν την περίοδο η Ο.Λ.Μ.Ε. επανήλθε με ανακοινώσεις της επίμονα και επιτακτικά στο ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (βλ. π.χ.: Ο.Λ.Μ.Ε., 24-2-2012, Ο.Λ.Μ.Ε., 30-10-2012), ζητώντας από τους Σχολικούς Συμβούλους να μη συναινέσουν στις πολιτικές του Υπουργείου. Κατά την κρίση της Ομοσπονδίας, οι πολιτικές αυτές δεν απέβλεπαν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου αλλά στην κατηγοριοποίηση των σχολείων, στη μισθολογική καθήλωση των εκπαιδευτικών, στην άρση της μονιμότητας, στις απολύσεις. Είναι χαρακτηριστική η παρακάτω αναφορά της:

«Η Ο.Λ.Μ.Ε. είχε ταχθεί εναντίον της πιλοτικής εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων (Μάιος 2010), καλώντας τους Σχολικούς Συμβούλους και όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης να μην συμπράξουν στην προώθηση των αντικειμενικών σχεδιασμών. Ταυτόχρονα η Ο.Λ.Μ.Ε. έχει εκφράσει την κατηγορηματική αντίθεσή της με το σχέδιο Π.Δ. για την αξιολόγηση [...]» (Ο.Λ.Μ.Ε., 17-4-2013).

### 3.5.3. Τα τυπικά κριτήρια επιλογής

Η Ομοσπονδία κατέθεσε συγκεκριμένες προτάσεις για το σύστημα της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε., 26-2-2010), που αφορούσαν, μεταξύ άλλων, στα μετρήσιμα και συνεκτιμώμενα κριτήρια επιλογής, στη μοριοδότηση της συνέντευξης, στη λειτουργία των συμβουλίων επιλογής κ.λπ. Ενδεικτικά αναφέρονταν τα εξής:

«Το σύνολο των αξιολογικών μονάδων να διαμορφώνεται από τα μοριοδοτούμενα κριτήρια (τυπικά προσόντα), από τα συνεκτιμώμενα και από τη διαδικασία της συνέντευξης, η οποία όμως θα έχει μικρή συμβολή. Για να είναι αξιόπιστη και ουσιαστική η διαδικασία της συνέντευξης, θα πρέπει να αξιολογούνται συγκεκριμένα κριτήρια με επιμέρους μοριοδότηση. Να γίνεται διάκριση των μεταπτυχιακών τίτλων και των επιπλέον πτυχίων των κρινομένων, σε εκείνα που έχουν συνάφεια με τη θέση που διεκδικεί ο υποψήφιος/η υποψήφια και σε εκείνα που δεν έχουν. Όχι σε γραπτή δοκιμασία για την επιλογή των στελεχών.» (Ο.Λ.Μ.Ε., ό.π.).

### 3.5.4. Η συγκρότηση συμβουλίων επιλογής

Βασικές θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε. υπήρξαν η ανεξαρτησία των συμβουλίων επιλογής από τον έλεγχο της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας και το ασυμβίβαστο της συμμετοχής κάποιου ως μέλους τού συμβουλίου επιλογής, εάν ήταν ταυτόχρονα και υποψήφιος. Επισημαίνονταν σχετικά τα εξής:

«Τα συμβούλια επιλογής, πέρα από τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά συγκρότησής τους από εκπαιδευτικούς φορείς, πρέπει να είναι ανεξάρτητα και μη ελεγχόμενα από την εκάστοτε πολιτική εξουσία. Δεν μετέχει σε κανένα από τα συμβούλια επιλογής ως μέλος κάποιος που είναι ταυτόχρονα και υποψήφιος.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 26-2-2010).

### 3.5.5. Η συμμετοχή της Ο.Λ.Μ.Ε. στις διαδικασίες επιλογής των Σχολικών Συμβούλων

Σταθερή υπήρξε και την περίοδο αυτή η θέση της Ομοσπονδίας, σύμφωνα με την

οποία, θα έπρεπε «στα συμβούλια επιλογής Σχολικών Συμβούλων να μετέχουν εκπρόσωποι του Δ.Σ. της Ο.Λ.Μ.Ε.» (Ο.Λ.Μ.Ε., 26-2-2010).

#### 4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τις θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε. για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, από το 1982 και εξής, θα μπορούσε να διατυπωθεί η άποψη ότι η Ομοσπονδία επέδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη λειτουργία του και την εξέλιξή του, ήδη από τη θεσμοθέτησή του (1982), καταθέτοντας προτάσεις, παρακολουθώντας επισταμένως τις παρεμβάσεις της Πολιτείας αλλά και ασκώντας κριτική όποτε το έκρινε αναγκαίο. Ειδικότερα, κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας τού θεσμού, η Ο.Λ.Μ.Ε. έδωσε έμφαση σε δύο καίρια ζητήματα: α) στην επιλογή των πιο ικανών εκπαιδευτικών που θα στελέχωναν το θεσμό, και β) στη στήριξη του θεσμού από τον οργανωμένο κλάδο, δηλαδή την Ο.Λ.Μ.Ε.

Η κριτική της στις προτεινόμενες ρυθμίσεις του Υπουργείου Παιδείας εντείνεται κυρίως μετά το 1989. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τότε κυκλοφόρησαν συγκεκριμένα Προεδρικά Διατάγματα που προσδιόρισαν πολλές από τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων. Ακολούθως, κατά την περίοδο 2004-2009, κάμπτεται η παρέμβαση της Ο.Λ.Μ.Ε., δεδομένου ότι τότε εντοπίζονται λιγότερες αναφορές στο υπό εξέταση θέμα στα Δελτία της. Μετά το 2010 επανέρχεται δυναμικά στη συζήτηση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Πάνω απ' όλα βέβαια, η Ο.Λ.Μ.Ε., στις προσπάθειές της να διαφυλάξει το κύρος του θεσμού, απαιτούσε σταθερά, καθ' όλη την υπό εξέταση περίοδο, αξιοκρατικές, διαφανείς και αντικειμενικές διαδικασίες για την επιλογή των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίες θα διασφάλιζαν την αυτονομία στο έργο τους. Προς τούτο, σε κάθε επιχειρούμενη αλλαγή στη σύνθεση των συμβουλίων επιλογής των Σχολικών Συμβούλων η Ο.Λ.Μ.Ε. διεκδικούσε τη συμμετοχή της σε αυτά δια εκπροσώπων, αν και η θέση της αυτή δεν ήταν ισχυρή, λόγω τής νομικά κατοχυρωμένης συνδικαλιστικής εκπροσώπησης των εκπαιδευτικών στα συμβούλια (βλ.: Ν. 1566/1985, Ν. 2266/1994, Ν. 2817/2000, Ν. 2986/2002, Ν. 3467/2006, Ν. 3848/2010).

Από το άλλο μέρος, με βάση τα δεδομένα της έρευνας, δεν εντοπίστηκαν συγκεκριμένες προτάσεις εκ μέρους της στο ζήτημα της εμπλοκής των Σχολικών Συμβούλων στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που αποτελούσε βασικό στόχο του έργου τους, παρά μόνον διατυπώσεις γενικότερων θέσεων. Εξάιρεση αποτελεί η επίμονη στάση της για αύξηση του αριθμού των Σχολικών Συμβούλων, με το επιχείρημα ότι θα διευκόλυne το παρεχόμενο προς τους εκπαιδευτικούς επιμορφωτικό έργο.

Οι αναφορές της για το ρόλο των Σχολικών Συμβούλων στην επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών περιορίζονται από το 1997 και εξής. Παρομοίως, παύουν να προβάλλονται κάποια άλλα ζητήματα, η λύση των οποίων θα βελτίωνε συνολικά τη λειτουργία του θεσμού, όπως ήταν η αύξηση των θέσεων των Σχολικών Συμβούλων και η επιμόρφωσή τους, η γραμματειακή υποστήριξη στο έργο τους κ.λπ. Ο λόγος της έκτοτε επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία αναδείχθηκε σε ένα μεγάλο θέμα στη σχολική εκπαίδευση.

Επίσης, σε ό,τι αφορά στον καθοδηγητικό ρόλο των Σχολικών Συμβούλων, ο λόγος της Ο.Λ.Μ.Ε. φαίνεται να εντοπίζεται στο συμβουλευτικό-υποστηρικτικό τομέα, δίνοντας έμφαση στα προβλήματα ή στις δυσλειτουργίες που εμφανίζονται συχνά στο χώρο του σχολείου (π.χ. σχέσεις μαθητών-γονέων-εκπαιδευτικών, αντιμετώπιση συγκρούσεων, πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού, κ.λπ.), καθώς και στο διδακτικό τομέα, σε σχέση κυρίως με τη διδακτική προσέγγιση των μαθημάτων της ειδικότητάς τους.

Σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ κατά την περίοδο 1982-1989 η Ο.Λ.Μ.Ε. αποδεχόταν, υπό προϋποθέσεις βέβαια, τη συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στην εν λόγω διαδικασία, λίγο αργότερα, κατά την περίοδο 1990-1993, φαίνεται να διαφοροποιείται υπερασπιζόμενη τις τακτικές αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα και συνδέοντάς τες με την ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στα σχολεία. Αυτήν όμως την πρακτική της αυτοαξιολόγησης κατά τα τελευταία χρόνια (ιδιαίτερος από το 2010 και μετά) η Ο.Λ.Μ.Ε. δεν την αποδεχόταν, αν και είχε επίσημα πλέον προταθεί από την Πολιτεία.

Επιπλέον, ιδιαίτερη επιφυλακτικότητα εντοπίστηκε στην πολιτική της σχετικά με τη συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στα υπηρεσιακά συμβούλια κρίσης και επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων (ΠΥΣΔΕ, ΑΠΥΣΔΕ), ερχόμενη έτσι σταδιακά σε διαφωνία με το σώμα των Σχολικών Συμβούλων.

Η διαφωνία της εκφράστηκε μάλιστα έκδηλα σε ανακοίνωσή της προς την Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.) σχετικά με την αξιολόγηση αυτήν τη φορά, με τον εμβληματικό τίτλο: «*Να αποφασίσουν με ποιον θα πάνε!*», εννοώντας το μέρος των εκπαιδευτικών ή της κυβέρνησης (ημερ.: 30-10-2012).

Μια τέτοια στάση εκ μέρους της Ο.Λ.Μ.Ε. φαίνεται ότι δεν διευκόλυνε την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής συζήτησης για τη συνεργασία των Σχολικών Συμβούλων τόσο με τους διευθυντές των σχολείων όσο και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την υποστήριξή τους και την εν γένει βελτίωση του σχολείου (βλ. επίσης: Υφαντή & Βοζαίτης, 2010). Παρ' όλα αυτά πρέπει να επισημανθεί ότι κάποιες σχετικές προτάσεις της είχαν ήδη διατυπωθεί σε τεύχη του Δελτίου, κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του θεσμού. Σύμφωνα με εκείνες τις θέσεις της, απαιτείτο να υφίσταται σταθερά μια διάκριση μεταξύ του διοικητικού έργου, που επιτελούσε ο διευθυντής, και του καθοδηγητικού-συμβουλευτικού έργου, που είχε στην αρμοδιότητά του ο Σχολικός Σύμβουλος.

Συνοψίζοντας, τα δεδομένα της παρούσας μελέτης απεκάλυψαν ότι οι θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε. για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου κυμαίνονταν από την πλήρη αποδοχή και τη στήριξη έως την επιφυλακτικότητα -ακόμη και τη διαφωνία- όποτε, κατά την Ομοσπονδία, διακυβευόνταν κεκτημένα των εκπαιδευτικών από τις κυβερνητικές πολιτικές. Διαπιστώνεται βέβαια ότι η Ομοσπονδία παρακολουθούσε στενά τις θεσμικές εξελίξεις για το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας, επιδεικνύοντας το αμείωτο ενδιαφέρον της για τη λειτουργία του θεσμού, μην διστάζοντας όμως να ασκήσει και την κριτική της, ανάλογα με τις περιστάσεις.

### **Ευχαριστίες**

*Το έντυπο αρχειακό υλικό της εργασίας αυτής συγκεντρώθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Κ. Καραθεοδωρή» (2009-2012) του Πανεπιστημίου Πατρών. Ευχαριστίες αποδίδονται στο Πανεπιστήμιο Πατρών.*

### **Σημείωση**

1. Η λειτουργία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έληξε με τη θέσπιση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ν. 3966/2011).

### **Πηγές**

Εγκύκλιος Γ1/30972/5-3-2013, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας- διαδικασία αυτοαξιολόγησης.*

Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) (1975-2009) *Πληροφοριακά Δελτία:*

Ο.Λ.Μ.Ε. (1975) *Πληροφοριακά Δελτία*, τεύχη: 438, 441.

Ο.Λ.Μ.Ε. (1976) *Πληροφοριακό Δελτίο*, τεύχος: 447.

Ο.Λ.Μ.Ε. (1977) *Πληροφοριακό Δελτίο*, τεύχος: 469.

Ο.Λ.Μ.Ε. ( 1982) *Πληροφοριακά Δελτία*, τεύχη: 547, 550, 551.

Ο.Λ.Μ.Ε. ( 1983) *Πληροφοριακό Δελτίο*, τεύχος: 555.

Ο.Λ.Μ.Ε. (1984) *Πληροφοριακά Δελτία*, τεύχη: 567, 569, 570.

Ο.Λ.Μ.Ε. (1985) *Πληροφοριακά Δελτία*, τεύχη: 578, ειδική Έκδοση Πληροφοριακού Δελτίου, Σεπτέμβριος 1985.

Ο.Λ.Μ.Ε. (1986) *Πληροφοριακά Δελτία*, τεύχη: 590, 593.

- Ο.Λ.Μ.Ε. (1987) Πληροφοριακά Δελτία, τεύχη: 595, 596, 597.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1988) Πληροφοριακό Δελτίο, τεύχος: 607.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1991) Πληροφοριακά Δελτία, τεύχη: 619, 620, 621-622-623, 624-625, 626-627.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1992) Εκτιμήσεις-Κριτική-Θέσεις-Προτάσεις της Ο.Λ.Μ.Ε., ειδική έκδοση, Οκτώβριος 1992, Πληροφοριακά Δελτία, τεύχη: 630, 631, 633, 634.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1993) Πληροφοριακά Δελτία, τεύχη: 637, 638, 639, 640.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1994) Πληροφοριακά Δελτία, τεύχη: 641, 642, 644.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1995) Πληροφοριακά Δελτία, τεύχη: 645, 646, 647.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1996) Πληροφοριακά Δελτία, τεύχη: 649, 652.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1997) Πληροφοριακά Δελτία, τεύχη: 653, 654, 655, 656.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1998) Πληροφοριακό Δελτίο, τεύχος 659.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (1999) Πληροφοριακό Δελτίο, τεύχος 662.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2000) Πληροφοριακό Δελτίο, τεύχος: 664.
- Ο.Λ.Μ.Ε. ( 2001) Πληροφοριακά Δελτία, τεύχη: 667, 669, 670.
- Ο.Λ.Μ.Ε. ( 2002) Πληροφοριακά Δελτία, τεύχη: 672, 673, 674.
- Ο.Λ.Μ.Ε. ( 2003) Πληροφοριακό Δελτίο, τεύχος: 675.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2004) Πληροφοριακά Δελτία, τεύχη: 679, 680, 681, 682.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2005) Πληροφοριακά Δελτία, τεύχη: 684, 685, 686, έκτακτο τεύχος Απρίλιος 2005.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2006) Πληροφοριακά Δελτία, τεύχη: 687, 688, 689, 690.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2007) Πληροφοριακά Δελτία, τεύχη: 692, 693.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2008) Πληροφοριακά Δελτία, τεύχη: 695, 697-698.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2009) Πληροφοριακά Δελτία, τεύχη: 699, 700-701.

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Βάμβουκας, Μ. (2007) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 263-281.
- Κυριαζή, Ν. (2002) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 283-301.
- Υφαντή, Α.Α. & Βοζαίτης, Ν. Γ. (2010) Πολιτικές για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η ρητορική και η πράξη, *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 4, σσ. 37-56.



**Διαδικτυακοί Τόποι (Ανακοινώσεις Ο.Λ.Μ.Ε. )**

- Ο.Λ.Μ.Ε. (2010) *Αποστολή προτάσεων για την αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, υπηρεσιακές μεταβολές, σύστημα επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης*, Αθήνα 26-2-2010, [www.olme.gr](http://www.olme.gr), ημερομηνία ανάκτησης: 25-6-2013.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2010) *Υλοποίηση αποφάσεων της Γ.Σ. των Προέδρων των ΕΛΜΕ*, Αθήνα, 14-5-2010, [www.olme.gr](http://www.olme.gr), ημερομηνία ανάκτησης: 25-6-2011.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2011) *Σχετικά με τον αυτόματο ορισμό από τους Περιφερειακούς Διευθυντές ως Σχολικών Συμβούλων προέδρων οργανισμών*, Αθήνα, 14-1-2011, [www.olme.gr](http://www.olme.gr), ημερομηνία ανάκτησης: 26-6-2013.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2011) *Σχετικά με τις επιλογές διευθυντών σχολείων*, Αθήνα, 21-7-2011, [www.olme.gr](http://www.olme.gr), ημερομηνία ανάκτησης: 26-6-2011.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2012) *Διαδικασία τοποθέτησης Σχολικών Συμβούλων*, Αθήνα, 23-2-2012, [www.olme.gr](http://www.olme.gr), ημερομηνία ανάκτησης: 30-6-2013.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2012) *Ακυρώνουμε στην πράξη την προσπάθεια επιβολής της αξιολόγησης, που οδηγεί σε απολύσεις εκπαιδευτικών και κλείσιμο σχολείων*, Αθήνα, 24-2-2012, [www.olme.gr](http://www.olme.gr), ημερομηνία ανάκτησης: 30-6-2013.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2012) *Ανοικτή επιστολή στα κόμματα που συμμετέχουν στις εκλογές στις 6/5/2012: Αντιστεκόμαστε στην προσπάθεια επιβολής της αξιολόγησης, που οδηγεί σε απολύσεις εκπαιδευτικών και κλείσιμο σχολείων*, Αθήνα, 3-5-2012, [www.olme.gr](http://www.olme.gr), ημερομηνία ανάκτησης: 30-6-2013.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2012) *Π.Ε.Σ.Σ.: Να αποφασίσουν με ποιον θα πάνε!*, Αθήνα, 30-10-2012, [www.olme.gr](http://www.olme.gr), ημερομηνία ανάκτησης: 2-7-2013.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2013) *Όχι στη συμμετοχή των διευθυντών των σχολείων στα σεμινάρια για την αξιολόγηση*, Αθήνα, 17-4-2013, [www.olme.gr](http://www.olme.gr), ημερομηνία ανάκτησης: 2-7-2013.
- Ο.Λ.Μ.Ε. (2014) *Σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και τη σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας*, Αθήνα, 8-1-2014, [www.olme.gr](http://www.olme.gr), ημερομηνία ανάκτησης: 10-1-2014.

# Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ ΣΤΗΝ ΤΟΜΗ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ. Η ΛΥΣΗ ΕΙΝΑΙ Η ΚΟΝΣΤΡΟΥΚΤΙΒΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ;

Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης  
Λέκτορας  
ΕΚΠΑ

## Abstract

This article provides the constructivist approach of religious education in Greek schools. As religious literacy is essential in interpretation of the contemporary world issues, religious education seems to be indispensable in schools according to international and European surveys and pedagogical theories. However, E.U. recommends a compulsory religious education provided to be objective and non-confessional, as it is in Greece according to the two recent curriculums of 2003 and 2011. The author imposes constructivist approach of religious education because it meets the attainments of the education generally and especially a post modern religious education. He also suggests a stage pedagogical strategy of the instruction, posing a particular proposal for the forthcoming change of religious education in the 4th, 5th and 6th years of High School (Lyceum).

## Λέξεις κλειδιά

*Κονστρουκτιβισμός, Θρησκευτική Εκπαίδευση, θρησκεία, μετανεωτερικότητα.*

## 1. Θρησκεία και εκπαίδευση στο σύγχρονο κόσμο

Οι θρησκείες παγκόσμια συνεχίζουν να έχουν τον ρόλο τους στο σύγχρονο κόσμο. Κάποιοι, μάλιστα, μιλούν για επιστροφή των θρησκειών, για την «απο-εκκοσμίκευση» του κόσμου (Berger, 1973) ή για τη μετα-κοσμική κοινωνία. Σε αυτήν, μετά την 11<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου του 2001, η θρησκεία αποκαθίσταται σε σχέση με την πλήρη επικράτηση του ορθολογισμού και την απώλεια των παραδοσιακών τρόπων ζωής (Habermas, 2001). Στην πραγματικότητα οι θρησκείες και οι αξίες τους δε σταμάτησαν ποτέ να επηρεάζουν τον κόσμο της νεωτερικότητας. Άμεσα ή έμμεσα, η παρουσία των θρησκειών στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα επηρέαζε πάντα, σε όλες τις εποχές, ανάλογα με τον βαθμό εκκοσμίκευσης της κοινωνίας (Γεωργιάδου κ.ά, 2002: 9). Τη σημερινή κατάσταση ίσως να την περιγράφει ευστοχότερα ο Berger με

τον συλλογισμό ότι η επιστροφή των θρησκειών δεν συνοδεύεται πάντοτε με «επιστροφή του Θεού» (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2009: 90).

Στον ελληνικό χώρο το πλέγμα κοινωνίας, κράτους και θρησκείας είναι ευδιάκριτο σε τομείς, όπως η εκπαίδευση και έχει τις εκφάνσεις του. Και σε αυτή την περίπτωση η εκκοσμίκευση μπορεί να αποτελέσει εργαλείο κατανόησης της πραγματικότητας. Σε μια περίοδο που ξεκινά από την ίδρυση του Νεοελληνικού κράτους και φτάνει στο σήμερα, στην εποχή της κρίσης και αποδόμησης, τα αδιέξοδα της μεταφυσικής στη φιλοσοφία, η ανάδυση της επιστήμης και της μεθόδου της ως αποκλειστικά μέσα που οδηγούν στη γνώση, η σκληρή κριτική κάθε μορφής θρησκευτικής κοσμολογίας και η καταϊγιστική επίδραση της θεωρίας της εξέλιξης, (Erricker, 2010:13) όλα, λίγο ή πολύ, υιοθετούνται και στον ελληνικό χώρο. Την ίδια στιγμή στη χώρα «επικρατεί» συνταγματικά η Ανατολική Ορθόδοξη Εκκλησία, ο λαός επιδεικνύει μία θρησκευτικότητα, πια, με μετανεωτερικούς όρους (Ι.Μ. Δημητριάδης-Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών, 2007), ενώ κράτος και έθνος, αν και ασύμμετρα μεγέθη, στηρίζονται σε ένα ελληνοχριστιανικό ελληνοκεντρισμό (Κονδύλης, 2011: 46-48), διατηρώντας πολυσύνθετες σχέσεις μεταξύ θρησκείας και πολιτικής (Παπαρίζος, 2007: 101-102). Οι σχέσεις αυτές είναι ευδιάκριτες στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (ΘΕ) από τα πρώτα χρόνια ίδρυσης του ελληνικού κράτους μέχρι και σήμερα (Κογκούλης, 1985, 1993, Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2014).

Η εκπαίδευση, αν και προϊόν της νεωτερικότητας, επαναπροσδιορίζεται στη μετανεωτερική σκέψη. Η αφήγηση της μαζικής εκπαίδευσης, το σχολείο και η κατάκτηση της γνώσης, οι σχέσεις δύναμης, εξουσίας και αυθεντίας στην τάξη προσδιορίζουν τους όρους, με τους οποίους επιτελείται η κριτική της νεωτερικότητας, και την αλλαγή που νομιμοποιεί τη μετανεωτερικότητα στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία (Φρυδάκη, 2009: 237-8). Σε αυτό το πλαίσιο η ΘΕ, που είναι ενταγμένη στην παρεχόμενη από το κράτος εκπαίδευση αναζητά τη θέση της και επαναπροσδιορίζεται διεθνώς, τουλάχιστον όπου επικρατεί η δυτική σκέψη, με όρους μετανεωτερικούς.

## **2. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση-Μάθημα των Θρησκευτικών**

**Η** υποχρεωτικότητα, οι στόχοι και το περιεχόμενο της ΘΕ αποτελούν θέματα διεπιστημονικού διαλόγου σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και ελληνικό επίπεδο. Στο παρόν δεν είναι δυνατή η ανάπτυξη όλων των απόψεων και για αυτό αναφέρεται μόνο το επιστημονικό και νομικό, διεθνές και ευρωπαϊκό, πλαίσιο από το οποίο επηρεάζεται η Ελλάδα και σε περιπτώσεις δεσμεύεται.

Η ΘΕ συσχετίζεται με κοινωνικές παραμέτρους, όπως είναι η οικογένεια και το πολιτιστικό της περιβάλλον, οι θρησκευτικές ομάδες, οι πολιτικές αντιλήψεις, η κατα-

νόηση του εαυτού, η ανάπτυξη και η ενηλικίωση (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011: 27). Παράλληλα με την επίδραση των παραπάνω, η νομιμοποίηση της ΘΕ εξαρτάται από τα πολιτικά χαρακτηριστικά κάθε πολιτείας και ιδιαίτερα από την εκπαιδευτική πολιτική, που ασκείται σε θέματα θρησκείας και σχολείου. Παρ' όλο που εκφράζονται απόψεις για μη υποχρεωτικότητά της, για περιορισμό της στον ιδιωτικό χώρο ή σε θρησκευτικά σχολεία και για κατά-χρήση του δικαιώματος της θρησκευτικής ελευθερίας εκ μέρους των γονέων, η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Ελληνική Πολιτεία νομιμοποιούν τη ΘΕ με επίσημα κείμενα και αποφάσεις, αφού τις τελευταίες δεκαετίες έχουν προκύψει, μετά από έρευνες, τα εξής:

- α) Είναι αδύνατο σήμερα να κατανοήσει κανείς τον πολιτισμό και την πολιτική χωρίς να αναφερθεί στις θρησκείες (Wright, 2004: 116). Το φαινόμενο, από τη μια της πολυθρησκευτικότητας και της κατάτμησης των θρησκειών και από την άλλη της διάχυτης θρησκευτικότητας με μετανεωτερικά χαρακτηριστικά, δυσκολεύει την προσέγγιση και τις ερμηνείες του θρησκευτικού φαινομένου γενικότερα. Εφόσον σκοπός της εκπαίδευσης είναι να βοηθά τους νέους να αντιμετωπίσουν τον κόσμο στον οποίο ανήκουν, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές χρειάζεται να γίνονται αντικείμενο μελέτης και μάθησης με σκοπό την κατανόηση (Cush, 2007: 218). Υπάρχουν, βέβαια, και ενστάσεις. Εγείρεται π.χ. το ερώτημα: γιατί να προβάλλονται μόνο τα θετικά χαρακτηριστικά των θρησκειών; (White, 2004: 162). Απαντήσεις, όμως βρίσκει κανείς στην έρευνα του Πανεπιστημίου του Αμβούργου, σε συνεργασία με άλλα ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια, με επικεφαλής τον Καθηγητή W.Weisse, για τη θέση των θρησκειών στην εκπαίδευση. Η έρευνα διήρκεσε από το 2006 έως το 2009. Στα αποτελέσματά της τονίζεται η ανάγκη της γνώσης της θρησκείας του καθενός, αλλά και των άλλων, ώστε να αναπτύσσεται διάλογος και να επιτυγχάνεται η ειρηνική συμβίωση. Κι αυτό πρέπει να γίνεται σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, από εκπαιδευτικούς-δημόσιους λειτουργούς και όχι από εκπροσώπους των θρησκειών (REDCo, 2009).
- β) Οι νέοι επηρεάζονται από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και την πολιτισμική παράδοση της οικογένειας και του περιβάλλοντός τους. Αναπτύσσουν έτσι ανάλογη θρησκευτικότητα η οποία συνίσταται από τη μυστική άμεση σχέση (εμπειρία, βίωση, θεωρία, παράδοση, θεολογία) θεού-ανθρώπινου (Μπέγζος, 2011: 138). Παράλληλα κύριες πηγές πληροφοριών για τις θρησκείες είναι για αυτούς το σχολείο και τα Μ.Μ.Ε. (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010: 44-5). Στο επίκεντρο αυτών των επιρροών βρίσκονται οι ίδιοι και οι πεποιθήσεις τους με συνέπεια οι αντιλήψεις τους να διατελούν υπό διαπραγμάτευση (Jackson, 2005: 64). Το σχολείο παρέχει το απαραίτητο και ασφαλές πλαίσιο για διάλογο, ανταλλαγή απόψεων, επικοινωνία και διαπραγμάτευση. Κι αυτό συμβαίνει κυρίως, όταν οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα (αυτά υφίστανται στα όρια και της μίας θρησκείας) και όταν είναι δυνατόν να βρίσκονται εν συνόλω, χωρίς εξαιρέσεις,

απαλλαγές ή διαχωρισμούς με βάση τις θρησκευτικές και κοσμικές πεποιθήσεις τους (Leganger-Krogstad, 2003: 152).

- γ) Όλοι οι νέοι ανεξαιρέτως, σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, έχουν το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας (άρθρο 2 και 18) και της εκπαίδευσης (άρθρο 26) που προωθεί την κατανόηση, ανεκτικότητα και επικοινωνία μεταξύ των θρησκευτικών κοινοτήτων (άρθρο 26, παρ.2). Η επιλογή, βέβαια, του είδους της εκπαίδευσης επαφίεται στους γονείς (άρθρο 26, παρ.3). Για αυτό όμως εγείρονται ορισμένοι προβληματισμοί, αν, για παράδειγμα, οι γονείς επιλέγουν μία εκπαίδευση που δεν καλλιεργεί την ανεκτικότητα μεταξύ των θρησκευτικών κοινοτήτων (Cush, 2007: 220) ή ζητούν την εξαίρεση, αναιτιολόγητα, του παιδιού τους από τη θρησκευτική εκπαίδευση στερώντας του το δικαίωμα, που έχουν όλα τα υπόλοιπα παιδιά, να μάθει. Από την άλλη «ο αποκλεισμός της θρησκείας μπορεί να υπονομεύσει τα δικαιώματα των παιδιών για μια εκπαίδευση που θα τους δώσει τη γνώση και τις ιδέες για να καταλάβουν τις κοινωνίες τους και τον ρόλο των θρησκειών στον σύγχρονο κόσμο» (Evans, 2008: 458-60). Γίνεται λόγος για μια ΘΕ που σκοπεύει στο θρησκευτικό γραμματισμό, που είναι απαραίτητος για την κατανόηση του κόσμου και προασπίζεται διεθνώς ως δικαίωμα κάθε νέου ανθρώπου (Moore, 2007: 28-33).
- δ) Η θρησκεία, οπωσδήποτε, σχετίζεται με την ηθική, το ήθος του κάθε προσώπου (Κορναράκης, 2012). Επιπλέον, στη θρησκευτική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού και εφήβου η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Έχει, επιπρόσθετα, μελετηθεί διεπιστημονικά η γνωσιακή θεωρία της μετάδοσης των θρησκευτικών αντιλήψεων (Fowler, 1981; Whitehouse, 2003) αλλά και η θεωρία των θρησκευτικών και ηθικών σταδίων ανάπτυξης των παιδιών με σχετικά ενδιαφέροντα αποτελέσματα, παρόλες τις κριτικές που επιδέχονται (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008: 137 κ.ε.). Οι Kohlberg και Fowler, ξεκινώντας από τα μοντέλα γνωσιακής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του Piaget και Erikson (Περσελής, 2007: 131-5) και έχοντας διαφορετικές προϋποθέσεις ο καθένας, επιβεβαίωσαν τη σχέση ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης (Kohlberg, 1981, 1984, Fowler, 1981), σταδίων ηθικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς (Jennings, Kilkenny & Kohlberg, 1983) ή ανεκτικότητας απέναντι σε άλλες θρησκείες (Fowler, 1980). Αποτέλεσμα αυτών είναι η διάκριση ηθικής και θρησκευτικής εκπαίδευσης αλλά και η προβολή της αναγκαιότητας και των δύο ανεξάρτητα ή σε συνδυασμό, (Rogers, 1980: 13-4), πάντα όμως με σεβασμό στην ετερότητα και με βάση την κοινωνία του εκπαιδευόμενου και τις διαφορετικές κοινωνικές και θρησκευτικές απόψεις, που υφίστανται (Δεληκωσταντής, 2009: 225-6)

Με βάση τα παραπάνω γίνεται λόγος στην Ευρώπη μετά το 2001 για τον «διαπολιτισμικό και διαθρησκευτικό διάλογο». Συναντώνται πρωτοβουλίες του Συμβουλίου

της Ευρώπης (ΣΤΕ) που φανερώνουν τη βαρύτητα που δίνεται στις θρησκείες στο σχολείο. Έτσι προέκυψε στην τελική Διακήρυξη της Αθήνας των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού το 2003 η αναφορά στο άρθρο 11, να εισαχθεί στην /εκπαίδευση ο δια-θρησκευτικός διάλογος. Ακολούθησε η παρότρυνση στην Έκθεση του ΣΤΕ για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα για το 2007 στο άρθρο 10, να ενθαρρυνθεί ο σεβασμός μέσω της εκπαίδευσης για όλες τις θρησκείες και πεποιθήσεις. Στα παραπάνω προστίθεται η Σύσταση 1720 του ΣΤΕ, με θέμα «Εκπαίδευση και Θρησκεία» η οποία, παρ' όλο που δεν έχει υποχρεωτική χροιά, δίνει σαφές περιεχόμενο στην υποχρεωτική ΘΕ, που συστήνεται προς όλα τα κράτη μέλη. Αποτέλεσμα, τέλος, όλων των διασκέψεων, δράσεων και ερευνών, και σημαντική για το θέμα, είναι η σύσταση 12 του 2008 (CM/Rec (2008)12/28-7-09) του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε. προς τα κράτη μέλη για υποχρεωτική θρησκευτική αγωγή σε διαπολιτισμικό πλαίσιο εκπαίδευσης, το οποίο διαμορφώνεται από τη Λευκή Βίβλο για το Διαπολιτισμικό Διάλογο (CM(2008)30/2 May 2008).

Στην Ελλάδα η Πολιτεία λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και το Σύνταγμα, στο οποίο προβλέπεται η καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης (άρθρο 16, παρ.2), διατήρησε υποχρεωτικό το μάθημα των Θρησκευτικών στα προγράμματα σπουδών με δυνατότητα απαλλαγής και χωρίς να προσφέρει καμία εναλλακτική θρησκευτική εκπαίδευση στους απαλλαγέντες, πράγμα που δεν συμφωνεί με την ευρωπαϊκή νομολογία. Πρόσφατα μόνο προβλέφθηκε ειδικά για τους μουσουλμάνους της Θράκης, που απαρτίζουν την αναγνωρισμένη από το κράτος μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, θρησκευτικό ομολογιακό μάθημα για το Ισλάμ όχι μόνο στα μειονοτικά σχολεία αλλά και σε όλα τα σχολεία της Θράκης, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Τροποποίηση (2013) του Ν.3536/2007) (Koukounaras Liagkis, 2013). Κατά τα άλλα, και σε αντίθεση με την αυστηρά ομολογιακή ΘΕ των μουσουλμάνων της Θράκης, στα δύο τελευταία προγράμματα της ΘΕ που αφορούν την υποχρεωτική εκπαίδευση (2003, 2011) το κράτος προσπέρασε την αναφορά του Νόμου 1566/85 στην «πίστη στα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης» και διαμόρφωσε ένα γνωσιακό μάθημα με ορθόδοξο χριστιανικό περιεχόμενο και με ανοίγματα στις άλλες θρησκείες, χωρίς να σκοπεύει στην καλλιέργεια της πίστης. Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 μάλιστα επεξεργάζεται μία επιπλέον αλλαγή (δεν έχει ακόμα γενικευθεί η εφαρμογή του), που είναι η υιοθέτηση της κονστρουκτιβιστικής παιδαγωγικής προσέγγισης της ΘΕ, η οποία, όπως θα φανεί παρακάτω, προκαλεί ριζική αναθεώρηση στους σκοπούς και στόχους της ΘΕ στην Ελλάδα.

### 3. Η κονστρουκτιβιστική θεώρηση της μάθησης

Στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης στις επιστήμες της αγωγής αναδύεται ο κονστρουκτιβισμός από την κριτική της νεωτερικότητας και του θετικισμού, χωρίς να είναι καινοφανές προϊόν, εφόσον προϋπήρξε. Αυτός αποτελεί



μία ψυχολογική και φιλοσοφική θεώρηση, η οποία υποστηρίζει ότι τα ίδια τα άτομα διαμορφώνουν ή οικοδομούν πολλά από όσα μαθαίνουν ή κατανοούν (Schunk, 2009: 252) και επηρεάστηκε από τη θεωρία και έρευνα της ανθρώπινης ανάπτυξης, κυρίως των Piaget (1970, 1972), Vygotsky (1997) και άλλων (Von Glasersfeld, 1995, Bruner, 1996, 1997). Ανάλογα με τις επιρροές υφίστανται α) ο εξωγενής κονστрукτιβισμός, κατά τον οποίο η γνώση αποκτάται μέσω της αναπαράστασης δομών του εξωτερικού κόσμου ο οποίος επιδρά καταλυτικά στην οικοδόμησή της, β) ο ενδογενής κονστрукτιβισμός, κατά τον οποίο η γνώση αναπτύσσεται σε γενικές γραμμές προβλέψιμα μέσω εμπειριών, διδασκαλίας ή κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και γ) ο διαλεκτικός ή γνωστικός κονστрукτιβισμός, κατά τον οποίο η γνώση προκύπτει από αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων και του περιβάλλοντός τους (Schunk, 2009: 255-6).

Γενικότερα ο κονστрукτιβισμός αποτελεί μία φιλοσοφική ερμηνεία σχετικά με τη φύση της μάθησης (Simpson, 2002: 347-8) και όχι προτεινόμενο σύστημα κανόνων διδασκαλίας (Smerdon, Burkham & Lee, 1999: 9). Η θεωρία ότι ο μαθητής δημιουργεί τη δική του μάθηση είναι περισσότερο ανατρεπτική από ότι διαφαίνεται. Έχει ως βάση την πραγματιστική παραδοχή ότι η αλήθεια δεν είναι μία αντικειμενική, αμετάβλητη, αδιαπραγμάτευτη και απόλυτη και για αυτό η αξία της είναι σχετική. Αντίστοιχη αξία έχει και η γνώση της. Για αυτό δεν υπάρχει απόλυτη και αντικειμενική γνώση ή εξήγηση του κοινωνικού κόσμου. Αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα είναι η υποκειμενική οικοδόμηση της γνώσης μέσα από πολλαπλά νοήματα και σημασιοδοτήσεις, που προσδίνει ο καθένας.

Σηματοδοτούνται έτσι κάποιες παραδοχές που καθορίζουν την κονστрукτιβιστική θεώρηση της μάθησης: α) δεν υφίσταται το αλάθητο της επιστήμης β) κάθε γνώση επιδέχεται ερμηνείας γ) υπάρχουν πολλές και κατασκευασμένες πραγματικότητες ανάλογα με τον τόπο, τον χρόνο και την προοπτική και δ) η γνώση είναι διαπραγματεύσιμη, δομείται και διαχέεται μέσα στην ομάδα, μέσω μίας πορείας αλληλεπιδράσεων και στοχαστικών προσεγγίσεων. Επιπλέον, στον χώρο της εκπαίδευσης τα παραπάνω αντανakλώνται σε αντίστοιχες παραδοχές: α) τονίζεται τι αντιλαμβάνεται ο μαθητής ως γνώση και όχι τι μπορεί να ανακαλέσει στη μνήμη του β) σημαίνεται ποια είναι η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού για το γνωστικό αντικείμενό του και όχι τόσο ποιες είναι οι γνώσεις του και γ) διακρίνεται στην οικοδόμηση της γνώσης η παιδαγωγική αξία της συνεργασίας, του διαλόγου, της δράσης, της ανακάλυψης, της διαπραγμάτευσης και της κοινότητας (Φρυδάκη, 2009: 240-1). Γίνεται αντιληπτό ότι ο μαθητής, ο κόσμος του, οι γνώσεις και οι εμπειρίες του είναι το κέντρο της διαδικασίας της διδασκαλίας (Βασιλόπουλος, 2006: 66).

Παράλληλα, στη διδακτική μεθοδολογία ο κονστрукτιβισμός υπερβαίνει επιστημονικά τη συμπεριφοριστική θεώρηση της διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται στις ενέργειες του εκπαιδευτικού που οδηγούν σε μάθηση από την πλευρά των μαθητών. Έχει γίνει



κατανοητό πως ό, τι κάνει ο εκπαιδευτικός επηρεάζει τη μάθηση και πως αυτή είναι μία σύνθετη διαδικασία, στην οποία υπεισέρχονται αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, διδακτικών δραστηριοτήτων, γνωσιακών διεργασιών, προγενέστερων γνώσεων και ιδεών που έχει ο μαθητής και του περιβάλλοντος διδασκαλίας. Ο μαθητής συγκροτεί τη γνώση σε μία αδιάλειπτη σχέση θέσης και αντίθεσης με τις πολλαπλές πραγματικότητες του κόσμου. Διερωτάται, ανακαλύπτει και ρωτά ξανά σε μία διαρκή δράση, που τον κάνει πιο ενεργό. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τις ενέργειες και διαμεσολαβεί στην επίτευξή τους, αξιολογώντας αδιαλείπτως. Βασικές αρχές του μαθησιακού περιβάλλοντος που απηχεί την κονστрукτιβιστική προσέγγιση είναι: α) τα θέματα με τα οποία ασχολούνται οι μαθητές να έχουν πρακτική εγγύτητα με τη ζωή τους β) η μάθηση να δομείται με κεντρικό άξονα πρωτεύουσες έννοιες γ) οι απόψεις των μαθητών να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία δ) το αναλυτικό πρόγραμμα να προσαρμόζεται στους μαθητές και ε) η αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικού, να πραγματοποιείται αδιάλειπτα στη διάρκεια της διδασκαλίας (Brooks & Brooks, 1999: 9-10).

Στο κονστрукτιβιστικό πλαίσιο η ΘΕ επηρεάζεται καταγιστικά, αφού πρωταρχική αρχή θεωρείται η σχετικότητα της μίας αλήθειας. Η αρχή αυτή ουσιαστικά περιγράφει ένα σύγχρονο θρησκευτικό φαινόμενο που εμφανίζεται στην κοινωνία μέσα από αντικρουόμενες πτυχές της αλήθειας και με ένα πλουραλιστικό χαρακτήρα, τέτοιο που μπορεί κανείς να μιλά για ένα «μοντέρνο πλουραλισμό» (Skeie, 1995). Αυτόν, με βάση την παραπάνω θεώρηση, είναι σαφές ότι η ΘΕ δεν μπορεί παρά να τον λαμβάνει υπόψη. Συγχρόνως να τον μελετά και να τον αξιολογεί με σκοπό τον προσωπικό προσδιορισμό της ταυτότητας του μαθητή, ανεξάρτητα αν ακολουθεί μία θρησκεία ή όχι. Δε θυσιάζεται έτσι το περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά προτείνεται διαφορετική οργάνωση και προσέγγισή του.

Είναι απαραίτητο, οπωσδήποτε, να σημειωθεί ότι παραπάνω γίνεται λόγος για τη ΘΕ που σχετίζεται αποκλειστικά με την εκπαίδευση που παρέχεται σε όλους τους νέους από την Πολιτεία με δική της ευθύνη, αποτελεί μέρος του Προγράμματος Σπουδών του σχολείου και υπηρετεί τους στόχους της γενικής εκπαίδευσης.

#### **4. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση και ο κονστрукτιβισμός**

Η ΘΕ ως μάθημα αποτελεί μέρος του συνολικού προγράμματος του σχολείου. Ο σκοπός, οι στόχοι, οι μέθοδοι και το περιεχόμενο καθορίζονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της ΘΕ μπορούν να χωριστούν, σύμφωνα με τον Erricker (2010: 44-5), ανάλογα με το επιστημολογικό και παιδαγωγικό προβληματισμό τους σε:

- α) Προ-νεωτερικές. Στηρίζονται στη βασική αρχή ότι στην κοινωνία η θρησκεία και οι αποκεκαλυμμένες πηγές της διαμορφώνουν τα κριτήρια της ηθικής και κοινωνικής κριτικής. Ακόμη, το πρόσωπο οικοδομεί την ταυτότητά του στο πλαίσιο της θρησκευτικής κοινότητας, η οποία συντηρεί την ανάλογη θρησκευτική και κοινωνική δικτύωση που δίνει νόημα στην παραπάνω κριτική. Παιδαγωγικά το διδακτικό παράδειγμα αυτών των προσεγγίσεων ακολουθεί τον διδακτισμό και την κατήχηση με στόχους επίτευξης ενός πρωταρχικού επιπέδου δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης, αφού λειτουργεί αυστηρά η ιεραρχία και η αυθεντία του δασκάλου και της συγκεκριμένης γνώσης στην τάξη.
- β) Νεωτερικές. Στηρίζονται στην ιδέα μιας πιο ετερο- και πολύ- διαμορφούμενης ηθικής. Στη διαδικασία αυτή της διαμόρφωσης οι θρησκείες αποτελούν μέσο και βάση της κριτικής και της αναζήτησης συναινετικών τάσεων. Βασικό κριτήριο της επιστημολογίας αυτών των προσεγγίσεων είναι η σκέψη του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, και ιδιαίτερα η εθνική ιδεολογία που συμπεριλαμβάνει τη θρησκεία και προσδιορίζει πλέον την ταυτότητα. Παιδαγωγικά η διδασκαλία γίνεται δημοκρατική με στόχο τη συνύπαρξη και με έμφαση στις δεξιότητες και τις αντιλήψεις των μαθητών. Η αυθεντία δεν υφίσταται, ενώ οι στόχοι της διδασκαλίας, αν και προκαθορίζονται, δεν έχουν προβλέψιμα αποτελέσματα. Σημαντικό είναι ότι η μία και αντικειμενική γνώση φαίνεται ότι αμφισβητείται.
- γ) Μετα-νεωτερικές. Στηρίζονται στην άποψη ότι η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι μία ακαθόριστη και ανοιχτή σε αλλαγές διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι το αξιακό σύστημα είναι πρωταρχικά υποκειμενικό και αμφισβητήσιμο γιατί δεν υπάρχει μία και μόνη οικουμενική, κοινώς αποδεκτή αρχή που να καθορίζει τις αξίες, την ταυτότητα και τη γνώση. Παιδαγωγικά, έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και αντιλήψεων που απαιτούνται για τη διαπραγμάτευση των παγιωμένων θέσεων, ακόμη και επιστημονικών, και την ανάπτυξη προσωπικής άποψης για αυτές. Η υποκειμενικότητα σε αυτή την περίπτωση εκτιμάται. Αυτό σημαίνει ότι ο σύνδεσμος με ιδέες, κείμενα και κανόνες είναι υπό διαπραγμάτευση από τα ίδια τα πρόσωπα ή τις ομάδες, αφού υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες και εννοιολογήσεις.

Αν κάποιος επιχειρήσει να διαπιστώσει ποια προσέγγιση της μάθησης και ποια διδασκαλία υιοθετεί και προτείνει ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, μπορεί να αναρωτηθεί βασικά αν στο σχεδιασμό του προγράμματος και στην πρόταση διδασκαλίας προτάσσεται το περιεχόμενο, οι στόχοι ή η διαδικασία-η μέθοδος. Δηλαδή, το προ-νεωτερικό μάθημα στηρίζεται και σχεδιάζεται κυρίως με βάση το περιεχόμενο (τι θα μάθει το παιδί), το νεωτερικό με βάση τα αποτελέσματα (γιατί θα μάθει κάτι το παιδί) και το μετα-νεωτερικό με βάση τη διαδικασία (πώς θα μάθει το παιδί). Σημασία, πάντως,

σήμερα στη «νέα μάθηση» έχουν οι διεργασίες που συντελούνται ώστε να επιτυγχάνεται αυτή και πώς αυτές λαμβάνονται υπόψη ώστε να δημιουργούνται οι κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης γνώσης και μετα-γνώσης (Kalantzis & Cope 2012: 71).

Οι σύγχρονες τάσεις στη ΘΕ στην Ευρώπη ακολουθούν βασικά τις νεωτερικές και μετα-νεωτερικές προσεγγίσεις (Grimmit, 2000, Ziebertz 2003, Jackson, 2004, Wright, 2007, Roebben, 2009, Erricker, 2010). Στην Ελλάδα, σε Πανεπιστημιακό επίπεδο έχουν διατυπωθεί και αναλυθεί παιδαγωγικές προσεγγίσεις από ειδικούς της ΘΕ που απηχούν στην πλειονότητα τους κατ' αρχήν την Ορθόδοξη παράδοση, αλλά δεν έχουν ερευνηθεί σε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αποτελούν κυρίως νεωτερικές προσεγγίσεις και σε περιπτώσεις έχουν κάποια προ-νεωτερικά στοιχεία (Περσελής, 1998, Βασιλόπουλος, 2003, Κογκούλης, 2003, Ρεράκης, 2007, Δελικωσταντής, 2009), ενώ κάποιες εντάσσονται και στις μετα-νεωτερικές προσεγγίσεις με διαφορετικές όμως αφητηρίες και περιεχόμενο (Καραμούζης, 2007, Πορτελάνος, 2010). Διεξάγονται, βέβαια, συζήτηση για τη ΘΕ και έχουν διατυπωθεί προτάσεις (π.χ. πολιτιστικό ή βιβλικό μάθημα) (Διακοινοβουλευτική Συνέλευση Ορθοδοξίας 2005.), αλλά δεν έχουν αναπτυχθεί και αξιολογηθεί σε ερευνητικό επίπεδο. Οπωσδήποτε, όμως, ερευνητικά δεδομένα από άλλες χώρες της Ευρώπης και του ΣτΕ δείχνουν ότι η σύγχρονη ΘΕ λειτουργεί σε εκκοσμικευμένο περιβάλλον όταν προσαρμόζεται στην ομάδα στην οποία απευθύνεται με κριτήρια ηλικιακά, θρησκευτικά, πολιτισμικά, τοπικά κ.ά. Η προσαρμογή αυτή προτάσσει ένα σχεδιασμό που έχει αφητηρία τον τρόπο μάθησης και την εμπειρία του παιδιού και, δευτερευόντως, προσδιορίζει τα αποτελέσματα και το περιεχόμενο. Αυτό δεν σημαίνει παραθεώρηση του περιεχομένου αφού αυτό δίνει οντότητα και αξία στο μάθημα και δικαιολογεί την αυτόνομη ύπαρξή του στη δημόσια εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, και η νεωτερική και η μετα-νεωτερική ΘΕ φαίνεται να υπηρετούνται επιτυχέστερα, οπωσδήποτε, από τη γνωσιακή (Piaget), και, στη δεύτερη περίπτωση, και από την κοινωνιο-γνωσιακή (Vygotsky) και ριζοσπαστική (Von Glasersfeld) κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της μάθησης και της παιδαγωγικής. Πώς, όμως, μπορεί να ορισθεί επιστημολογικά η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση σε σχέση με τη ΘΕ;

Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της ΘΕ επιχειρεί να απαντήσει στο εξής επιστημολογικό ερώτημα: πώς και γιατί οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν από τη μελέτη των θρησκειών όταν αυτή συντελείται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του σχολείου. Πώς δηλαδή, από την άποψη της μεθοδολογίας, των σκοπών και του περιεχομένου, η ΘΕ μπορεί να επιτύχει γενικά τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, και ειδικότερα της ΘΕ, όπως διατυπώνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα; Ο Grimmit (2000: 16-8) αναλύει το 'πώς και γιατί' του παραπάνω ερωτήματος, συντελώντας σε περαιτέρω συγκεκριμενοποίησή του:

- τι είδους διάδραση απαιτείται ώστε το παιδί να αφομοιώσει καλύτερα το περιεχόμενο της ΘΕ, κατανοώντας το, δηλαδή, με βάση τη θρησκεία του και την ερμηνεία της και στη συνέχεια επανα-νοηματοδοτώντας το με βάση την προσωπική θέση και σκέψη του;

Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τις κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες προσπαθώντας κάθε φορά να απαντήσει στους παραπάνω προβληματισμούς. Οι μαθησιακές ευκαιρίες, που σχεδιάζει και πραγματοποιεί, μπορούν να αξιολογηθούν για την παιδαγωγική επάρκειά τους με βάση, επίσης, κοστρουκτιβιστικά κριτήρια: α) ποια είδη διάδρασης επιδιώκουν να επιτύχουν ανάμεσα στους μαθητές και το θρησκευτικό περιεχόμενο; β) ποιες παιδαγωγικές διαδικασίες ή στρατηγικές αναπτύσσουν ώστε να επιτύχουν τα παραπάνω είδη διάδρασης; γ) σε ποιες παιδαγωγικές αρχές στηρίζονται οι παιδαγωγικές διαδικασίες και οι στρατηγικές του μαθήματος και ποια επιλογή θρησκευτικού περιεχομένου υπηρετεί την προσέγγιση; (Grimmitt, 2000: 26) και δ) μπορεί κάθε παιδαγωγική επιλογή που γίνεται να μεταφραστεί αποτελεσματικά σε διαδικασία μάθησης, η οποία να είναι προσιτή στον εκπαιδευτικό και να ορίζει ξεκάθαρα την πρόοδο του μαθητή εξασφαλίζοντας αποτελεσματικό σχεδιασμό, διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση;

Ακόμη, στη γνωσιακή κοστρουκτιβιστική παιδαγωγική κριτήρια επιλογής της μεθόδου διδασκαλίας είναι αν: α) οι μαθητές μαθαίνουν στηριζόμενοι στις γνώσεις τους, ερευνώντας και δρώντας β) το μάθημα στηρίζεται σε μία βασική έννοια, την οποία επιδιώκεται να μάθουν και να εφαρμόσουν οι μαθητές γ) οι στόχοι, το περιεχόμενο και η διαδικασία του μαθήματος βρίσκονται σε συνάφεια μεταξύ τους (Erricker, 2010: 80).

Το μάθημα που προκύπτει περιλαμβάνει, σύμφωνα με τον Grimmitt, τρία στάδια-φάσεις ενώ, σύμφωνα με τους Kalantzis και Core, η μαθησιακή εμπειρία που ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει εκτείνεται σε τέσσερις φάσεις, οι οποίες στηρίζονται στις γνωσιακές διαδικασίες κατανόησης του προσώπου. Οι δύο απόψεις αναλύονται, εφόσον αλληλοσυμπληρώνονται, γιατί ερευνώνται σήμερα διεξοδικά<sup>1</sup> και προσφέρουν τη θεωρητική και πρακτική βάση της πρότασης για τη ΘΕ στο Λύκειο.

Για τον Grimmitt (2000: 216-17) η μαθησιακή διαδικασία αναλύεται στα εξής στάδια: α) Προκαταρκτικός παιδαγωγικός κοστρουκτιβισμός, κατά τον οποίο οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν και να αναστοχαστούν τις δικές τους εμπειρίες, με σκοπό να προετοιμαστούν νοηματικά και γλωσσικά να προσεγγίσουν ένα ζήτημα θρησκευτικού περιεχομένου. Ο εκπαιδευτικός συνεισφέρει στην έρευνα υποβάλλοντας ερωτήσεις και κάνοντας παρεμβάσεις με δραστηριότητες ομαδικές και πρακτικού χαρακτήρα. β) Άμεσος παιδαγωγικός κοστρουκτιβισμός, κατά τον οποίο οι μαθητές άμεσα αντιμετωπίζουν το ζήτημα θρησκευτικού περιεχομένου, χωρίς όμως εξηγήσεις ή οδηγίες, ώστε να προκληθεί το ερέθισμα για να αρχίσουν να δομούν τα δικά τους

νοήματα και τη δική τους κατανόηση για το ζήτημα, κάνοντας υποθέσεις, παρατηρώντας και στηριζόμενοι όχι μόνο στις εμπειρίες τους αλλά και σε αυτές που εκφράζονται στο πλαίσιο της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός, όπως και οι μαθητές, συνεισφέρει στη διαδικασία με ερωτήσεις και παρεμβάσεις. γ) Συμπληρωματικός κονστрукτιβισμός, κατά τον οποίο παρέχεται στους μαθητές πρόσθετη ή συμπληρωματική πληροφορία για το ζήτημα, η οποία υποστηρίζει περαιτέρω τη δόμηση της σκέψης τους ώστε να γίνει πιο περίπλοκη και με εναλλακτικές οπτικές. Αυτό σημαίνει ότι καλούνται να ανταποκριθούν στη νέα γνώση κονστрукτιβιστικά. Δηλαδή, να μην εγκαταλείψουν την προσωπική τους ερμηνεία για χάρη της νέας γνώσης την οποία ο εκπαιδευτικός προσφέρει, αλλά να εμπλακούν σε μια ερμηνευτική διαδικασία κατά την οποία η νέα γνώση αντιμετωπίζεται κριτικά και αφομοιώνεται ή όχι, σύμφωνα με τις απόψεις τους. Ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο με τις πληροφορίες που επιλέγει να προσφέρει και με την υποστήριξη του στις απόπειρες των μαθητών να ερμηνεύσουν τη νέα γνώση και να δομήσουν την προσωπική τους ερμηνεία και κατανόηση.

Για τους Kalantzis και Cope (2012: 241) ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τα κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης με δραστηριότητες που ακολουθούν τις διαδικασίες γνώσης και με σκοπό την παραγωγή και οικοδόμηση αυτής. Έτσι, στα επιμέρους στάδια οι δραστηριότητες σχεδιάζονται: α) για να βιώσουν αρχικά κάτι γνωστό και να γνωρίσουν το νέο, που έχει θρησκευτικό περιεχόμενο. Δημιουργείται, δηλαδή, το κατάλληλο περιβάλλον για να εμπλακίσουν οι μαθητές τη μάθηση με αυτό που ήδη ξέρουν, δηλαδή να επωφεληθούν από αυτό που ξέρουν. β) Για να νοηματοδοτήσουν το νέο ζήτημα θρησκευτικού περιεχομένου. Να αποκτήσουν, δηλαδή, εννοιολογική κατανόηση του νέου, μαθαίνοντας ορισμούς και το νόημα των εννοιών, αλλά και τον τρόπο που οι έννοιες συνδέονται μεταξύ τους. γ) Για να αναλύσουν λειτουργικά και κριτικά το ζήτημα. Δηλαδή, να αντιληφθούν τον σκοπό, τον ρόλο και τη λειτουργία του ζητήματος και να σταθούν κριτικά απέναντι σε αυτό, διαμορφώνοντας προσωπική θέση μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης της παλαιάς και νέας εμπειρίας και επαναπροσδιορισμού των θέσεων τους. δ) Για να εφαρμόσουν αυτό που έμαθαν κατάλληλα και δημιουργικά σε απλές, αλλά και σε πιο σύνθετες καταστάσεις. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αναστοχαστικός σχεδιαστής του μαθησιακού περιβάλλοντος που αναπτύσσει για τους μαθητές με βάση το θέμα και την εμπειρία αυτών. Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο με τις επιλογές που κάνει στις δραστηριότητες και την αλληλουχία τους.

## **5. Πρόταση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Λύκειο**

Το Λύκειο δέχεται μαθητές που βρίσκονται ηλικιακά στην περίοδο της μέσης εφηβείας. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι έφηβοι στη διάρκεια της εκπαίδευσης χάνουν το κίνητρο για αυτήν, ενώ την ίδια ώρα στη ζωή τους σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν

οι κοινότητες/ομάδες, οι οποίες μπορεί να μην έχουν σχέση με τη σχολική τάξη (Feldman, 2011: 517-19). Από την άλλη, κοινότητες, που μπορεί να έχουν σχέση με τη μάθηση είναι δυνατόν να διαμορφώνονται όπου συντελείται κάποιου είδους διάδραση, ιδιαίτερα μέσω κοινών εμπειριών και της βίωσης κοινών πραγμάτων (Φρυδάκη, 2009: 342-3). Είναι επόμενο να σκεφτεί κανείς ότι αυτές οι κοινότητες ίσως να μην έχουν τοπικό χαρακτήρα (π.χ. διαδικτυακές) και ακόμη πιο σημαντικό να έχουν μεγαλύτερη μαθησιακή βαρύτητα για τους εφήβους.

Η κοστρουκτιβιστική μέθοδος προτείνεται για τη δημιουργία στα σχολεία μίας πραγματικής κοινότητας μάθησης, στην οποία μάλιστα η ΘΕ έχει τον ρόλο της στη ζωή των μαθητών. Είναι κατάδηλο ότι, εφόσον η πρόταση εδράζεται στη διαδικασία μάθησης, εντάσσεται στις μεταενωτικές προσεγγίσεις, αλλά αφομοιώνει λειτουργικά τις κατακτήσεις και την κριτική, σε παιδαγωγικό και θεολογικό επίπεδο, της νεωτερικότητας. Η περίπτωση του Erricker (2010) και της επέκτασής του στη μέθοδο του Grimmitt σε συνδυασμό με τη θεωρία της «νέας μάθησης» των Kalantzis και Cope (2012) αξίζει να μελετηθεί και να ερευνηθεί στο παραπάνω πλαίσιο γιατί τα ερευνητικά δεδομένα του ίδιου αποδεικνύουν ότι η μεθοδός του «συνομιλεί» με τη σύγχρονη σκέψη και κοινωνία και είναι αποτελεσματική στο πλαίσιο του σχολείου.

Κατά τον Erricker τα τρία στάδια του μαθήματος μπορούν να αναπτυχθούν σε πέντε με κέντρο την ερευνητική διαδικασία των μαθητών και της κοινότητάς τους. Αναλυτικότερα, για την ηλικιακή ομάδα των μαθητών του Λυκείου η προτεινόμενη μέθοδος έχει αφετηρία την εμπειρία και τις πεποιθήσεις των μαθητών, ενώ η διαδικασία τους εμπλέκει σε συνεχή έρευνα με σκοπό την εννοιολόγηση της νέας γνώσης και την εφαρμογή της στη ζωή. Η μαθησιακή διαδικασία περνά από την ερώτηση στην απορία και την αμφισβήτηση, οδηγείται στη συνέχεια στη γνώση και στη στάση απέναντι στα πράγματα, για να προκαλέσει την κριτική και την τελική θέση του μαθητή ως πρόσωπο.

Κομβικό ρόλο διαδραματίζει η μέθοδος, η οποία είναι ερευνητική, αλλά και το ζήτημα του μαθήματος που εμπνέεται από μία βασική θρησκευτική έννοια και απαντά σε σημαντικά ερωτήματα των μαθητών που σχετίζονται άμεσα με τη ζωή τους. Ουσιαστικά, το μάθημα γίνεται με βάση τα ερωτήματα που γεννά αυτή η έννοια στους μαθητές (Wiggins & McTighe, 2006; McTighe & Wiggins, 2013). Σε κάθε στάδιο του μαθήματος διατυπώνεται ένα -ανάλογο με την καθορισμένη διαδικασία- ερώτημα, το οποίο θα απαντηθεί από τους μαθητές και όχι από τον εκπαιδευτικό. Η επιλογή της έννοιας και η διατύπωση των ερωτημάτων γίνεται με κριτήρια τους μαθητές (ποιοι είναι και τι ξέρουν), το περιεχόμενο (τι να μάθουνε) και το στάδιο από το οποίο θα αρχίσει το μάθημα. Αναλυτικά, στα διαφορετικά στάδια του μαθήματος οι μαθητές εμπλέκονται με δραστηριότητες για:

- α) να επικοινωνήσουν μέσα από διάλογο και ανταλλαγή απόψεων εκφράζουν τις απόψεις τους για μία έννοια β) να εφαρμόσουν μέσα από δράσεις βιώνουν την



έννοια, όπως την καταλαβαίνουν στη ζωή τους, στην κοινωνία, στον κόσμο γ) να ερευνήσουν μέσα από ερευνητικές δράσεις εξερευνούν την έννοια χρησιμοποιώντας τις θρησκευτικές εμπειρίες τους δ) να νοηματοδοτήσουν μέσα από δράσεις κατανοούν την έννοια στο πλαίσιο της θρησκείας και αναγνωρίζουν ζητήματα που εγείρονται από αυτήν σε σχέση με τους ίδιους και ε) να αξιολογήσουν μέσα από αναστοχαστικές δράσεις προσδιορίζουν την αξία της έννοιας για τους ίδιους προσωπικά (Erricker, 2010: 81-8)

Το μάθημα αρχίζει είτε από το στάδιο (α) είτε από το στάδιο (γ), ανάλογα τον τύπο της υπό διαπραγμάτευση έννοιας. Οι έννοιες που διδάσκονται χωρίζονται σε τέσσερις τύπους: α) σε αυτές που ήδη είναι κεκτημένες εμπειρίες των παιδιών και αποτελούν τη γνωσιακή βάση για την κατανόηση των νέων εννοιών β) σε αυτές που είναι κοινές στις θρησκευτικές και μη θρησκευτικές εμπειρίες γ) σε αυτές που είναι κοινές σε πολλές θρησκείες και διδάσκονται, συνήθως, στο μάθημα των Θρησκευτικών και δ) σε αυτές που σχετίζονται αποκλειστικά με μία συγκεκριμένη θρησκεία. Σε κάθε τύπο το σύνολο των εννοιών τοποθετούνται σε μία κλίμακα ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας στην κατανόησή τους (Erricker, 2010: 94 κ.ε).

Ένα παράδειγμα καταδεικνύει διαυγέστερα το προτεινόμενο μοντέλο μάθησης και διδασκαλίας και την επιλογή του περιεχομένου της διδασκαλίας.

Ένα ζήτημα του μαθήματος μπορεί να είναι η έννοια της ιερότητας. Αυτή ανήκει στον τύπο των εννοιών που είναι κοινές σε πολλές θρησκείες και συνήθως διδάσκεται στη ΘΕ μέσα από πολλά θέματα ανάλογα με τους μαθητές της τάξης. Αν το περιβάλλον είναι χριστιανικό, στα παραπάνω στάδια αντιστοιχούν τα εξής ερωτήματα:

- α) Τι είναι ιερό σήμερα για σας;
- β) Σε ποιες περιπτώσεις και καταστάσεις και πώς βιώνεται η έννοια της ιερότητας;
- γ) Τι είναι αυτό που κάνει ιερή την Καινή Διαθήκη για τους Χριστιανούς ώστε χωρίς αυτήν θα υπήρχε διαφορά στη ζωή τους;
- δ) Ποια άποψη έχουν οι χριστιανοί όλων των Εκκλησιών και Ομολογιών για την ιερότητα της ΚΔ;
- ε) Σε ποιο βαθμό σήμερα η ιερότητα της ΚΔ καθορίζει τη ζωή των χριστιανών και μέχρι ποιο βαθμό η ιερότητα γενικά είναι για σας σημαντική;

Τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και η αξιολόγησή τους καθορίζονται ανάλογα με τα ερωτήματα και τους μαθητές. Είναι σαφές ότι η ίδια έννοια θα μπορούσε ανάλογα με τους μαθητές (ποιοι είναι και τι ξέρουν) να διδαχθεί με την «Τορά» των Ιουδαίων ή με το Κοράνι των Μουσουλμάνων (τι να μάθουνε). Επίσης, σημειωτέο ότι αν η έννοια ανήκε σε αυτές που σχετίζονται με μία θρησκεία (π.χ. Αγία Τριάδα), τότε τα ερωτήματα θα προσαρμόζονταν ανάλογα με τους μαθητές και όχι μόνο με το περιεχόμενο.



Καθώς η μέθοδος αυτή έχει ερευνηθεί διεξοδικά από τον Erricker (2010), θα μπορούσε να πει κανείς ότι οι παιδαγωγικές αρετές της είναι καταφανείς και αποτελούν έναυσμα για εφαρμογή της στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον που επιχειρεί, έτσι και αλλιώς, όπως αναφέρθηκε, μία ριζική αλλαγή με βάση την κονστρουκτιβιστική θεωρία. Είναι πιο διερευνητική και αφήνει περιθώρια κριτικής αμφισβήτησης, κάτι που ταιριάζει στην ηλικία των μαθητών. Είναι πιο φιλελεύθερη, διότι έχει ως δεδομένο ότι η προσφερόμενη γνώση επιδέχεται ερμηνείας και η μάθηση αποτελεί μία δυναμική και σε εξέλιξη ερμηνευτική διαδικασία. Τέλος, είναι πιο ελευθερωτική, γιατί αφήνει περιθώρια για σφαιρική θρησκευτική γνώση κι εμπειρία με κριτήριο την προηγούμενη σημαντική εμπειρία του μαθητή και του περιβάλλοντός του, οικογενειακού και ευρύτερου.

Η πρόταση για τη ΘΕ στο Λύκειο, η οποία πρωταρχικά βασίζεται στη διαδικασία-μέθοδο, ολοκληρώνεται με τη διαπραγμάτευση των σκοπών και του περιεχομένου, η οποία καταδεικνύει και τις δυνατότητες προσαρμογής της στο ελληνικό σχολείο.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη το γενικό σκοπό και τους ειδικούς στόχους και όσα έχουν μάθει οι μαθητές στην υποχρεωτική εκπαίδευση, όπως έχουν τεθεί στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (2003) και ΠΣ (2011), προτείνεται η ΘΕ στο Λύκειο, ως μάθημα γενικής παιδείας, να έχει ως γενικό σκοπό οι μαθητές να αναγνωρίζουν και να ερμηνεύουν τα θρησκευτικά στοιχεία στην ανθρώπινη δράση και εμπειρία, ατομική/προσωπική και κοινωνική/ομαδική, διομαδική, αντιομαδική. Οι θρησκείες, η ιστορία και η διδασκαλία τους, δεν είναι το βασικό θέμα, αφού αυτό έχει γίνει αντικείμενο διεξοδικής διαπραγμάτευσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Το θέμα είναι η επιστροφή των θρησκειών στο μετανεωτερικό κόσμο και η πρόκληση/πρόσκληση του Θεού για τον καθένα προσωπικά. Στην εκπαίδευση των νεαρών ενηλίκων το θέμα είναι η ηθική, πνευματική και πολιτιστική προσωπική εξύψωση, στην οποία η θρησκεία αποτελεί σημαντικό παράγοντα. Σε μία διαδικασία με αυτό το σκοπό, ο διάλογος και η αξιολόγηση/κρίση είναι εγγενείς σκοποί. Ο μαθητής διαλέγεται, αξιολογεί κρίνει και ερμηνεύει. Ουσιαστικά πρόκειται για διαδικασία και σκοπό ταυτόχρονα. Μέσω αυτής της ανοιχτής δυναμικής διαδικασίας (διάλογος, αξιολόγηση, κρίση, ερμηνεία) η ΘΕ στοχεύει στην ανάπτυξη και συγκεκριμένων δεξιοτήτων (να διαλέγεται, να αξιολογεί, να κρίνει, να ερμηνεύει).

Σε μία κονστρουκτιβιστική διαδικασία-μέθοδο με τους παραπάνω γενικό σκοπό και στόχους, το περιεχόμενο του μαθήματος βασίζεται, όπως αναπτύχθηκε, σε έννοιες των οποίων το επίπεδο απαιτεί συλλογική διερεύνηση της κοινότητας μάθηση που λειτουργεί επί τη βάση της συνεισφοράς αντιλήψεων στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που επισυμβαίνουν στο πλαίσιο της (Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης κατά τον Vygotsky (1997: 84). Έτσι, τα ζητήματα είναι σημαντικό όχι μόνο να είναι προκλητικά για την ανάπτυξη των μαθητών αλλά και σημαντικά και σχετικά με τη ζωή τους.

Αυτή η διαπίστωση αποτελεί τη βάση της πρότασης για το περιεχόμενο και αυτό διαφαίνεται στο σκοπό και τα ερωτήματα, όπως αναπτύσσονται παρακάτω:

### **5.1. Περιεχόμενο της ΘΕ στις τρεις τάξεις του Λυκείου**

#### **Α': Η πρόκληση της Βασιλείας του Θεού**

Ζητήματα: Πίστη, Κοινότητα, Ζωή.

Σκοπός είναι να αναπτυχθούν θέματα προσωπικά, κοινωνικά και ηθικά με βάση την Ορθοδοξία και τον Χριστιανισμό και αναφορές σε άλλες θρησκείες και φιλοσοφίες. Περιλαμβάνονται έννοιες όπως Θεός, ύπαρξη, πίστη, λατρεία, Εκκλησία, μυστήρια, προσευχή, οικογένεια, φύλα, σώμα, χαρά, λύπη κ.ά.

Ουσιαστικά οι μαθητές αναρωτιούνται ποιος είναι Θεός και πού, πώς και πόσο υπάρχει αυτός στην καθημερινή ζωή των Χριστιανών; Ποια είναι η πρόσκληση της Ορθόδοξης παράδοσης για λατρεία, ζωή και ήθος; Ποια κοινωνικά και ηθικά ζητήματα ανακύπτουν όχι μόνο από τη χριστιανική θεώρηση αλλά και από άλλες θρησκευτικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις της πίστης, της κοινότητας και της καθημερινής ζωής;

#### **Β': Ο κόσμος των θρησκειών**

Ζητήματα: Θεός, Κόσμος, Άνθρωπος

Σκοπός είναι να αναπτυχθούν οι θρησκευτικές διδασκαλίες των μεγάλων θρησκειών για τα ζητήματα με αναφορές σε άλλες θρησκείες και τον Χριστιανισμό. Περιλαμβάνονται έννοιες που σχετίζονται με τη θεολογία, την πίστη, την καθημερινή ζωή, την ηθική των θρησκευτικών κοινοτήτων του Ιουδαϊσμού, Ισλάμ, Ινδουισμού, Βουδισμού, Ανατολικών, Αφρικανικών θρησκειών και Χριστιανισμού.

Οι μαθητές ερευνούν τις διδασκαλίες των θρησκειών και αναρωτιούνται για τις επιπτώσεις των θρησκειών στη ζωή και στις στάσεις και αντιλήψεις των πιστών σε ποικίλα θέματα όπως σωτηρία, αποκάλυψη, μύθος, ιερότητα, προφητεία, δημιουργία, συνεργασία, ειρήνη-πόλεμος κ.ά.

#### **Γ': Ο Θεός και οι θρησκείες στον σύγχρονο κόσμο**

Ζητήματα: Κοινωνία, Επιστήμη, Φιλοσοφία, Ηθική

Σκοπός είναι να αναπτυχθούν διαθεματικά ζητήματα, που έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τη σύγχρονη ιστορία και σκέψη. Η πορεία είναι αντίστροφη μια και θα αναζητηθεί ο «Θεός» σε ζητήματα που εξετάζονται κυρίως από άλλες επιστήμες. Αναπτύσσονται έννοιες που σχετίζονται με την πολιτική, την οικονομία, την επιστήμη, τη φιλοσοφία, την τέχνη, όπως η αθεΐα, η κρίση της νεωτερικότητας, η πόλωση Δύσης και Ανατολής, ο καπιταλισμός, ο σεκταρισμός, η θεωρία

της εξέλιξης, η μοίρα/προορισμός, τα έσχατα, το περιβάλλον/οικολογία, ο ατομικισμός, αλληλεγγύη κ.ά.

Οι μαθητές αναζητούν τα θρησκευτικά αίτια σε σύγχρονες τάσεις, γεγονότα, στάσεις και αντιλήψεις και κατανοούν αυτά, επιχειρώντας, συγχρόνως, προσωπική τοποθέτηση.

Οι έννοιες που εξετάζονται σε κάθε τάξη και σε κάθε θέμα ακολουθούν τους τύπους που αναφέρθηκαν παραπάνω και τον βαθμό απλότητάς και περιπλοκότητάς τους. Τέλος, είναι επόμενο να σημειωθεί ότι οι τεχνικές μαθήματος της ερευνητικής μεθόδου δεν μπορεί παρά να είναι σύγχρονες δραστηριότητες, να προκαλούν το ενδιαφέρον και τη δράση και να χρησιμοποιούν τεχνολογία, τη μέθοδο project και την πολυτροπική διδακτική (Μητροπούλου, 2008, Ταρατόρη-Γσαλκατίδου, 2003, Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011)

## 6. Παρατηρήσεις

**Η** αλλαγή στη ΘΕ προϋποθέτει ενδελεχή έρευνα της εκπαιδευτικής πράξης, προσαρμογές στα προγράμματα των Πανεπιστημιακών Σχολών που τους αφορά η ΘΕ, οργάνωση στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς και παραγωγή υποστηρικτικού υλικού για τους μαθητές και εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να υπηρετείται η αλλαγή στη μέθοδο. Διαφορετικά, η εμπέδωση και η εφαρμογή ενός κονστрукτιβιστικού μαθήματος Θρησκευτικών γίνεται δύσκολη υπόθεση για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

### *Σημείωση*

1. Υπάρχουν έρευνες σχετικές με τη ΘΕ από κάποιες χώρες του κόσμου (Αγγλία, Γερμανία, Αυστραλία). Τη σχολική χρονιά 2012-13 ξεκίνησε και βρίσκεται σε εξέλιξη έρευνα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση με θέμα «Η κονστрукτιβιστική προσέγγιση της ΘΕ στο ελληνικό σχολείο» από τους Ηλία Μάτσαγγούρα-Καθηγητή της Διδακτικής ΕΚΠΑ και Μάριο Κουκουνάρα-Λιάγκη-Λέκτορα της Διδακτικής των Θρησκευτικών ΕΚΠΑ.

## Βιβλιογραφία

- Βασιλόπουλος, Χ. (2006) *Παιδαγωγικά Μελετήματα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2003) *Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Berger, P. (1973) *The Social reality of religion*. Middlesex: Penguin University Books.
- Διακοινοβουλευτική Συνέλευση Ορθοδοξίας (2005) *Τα Θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού. Εισηγήσεις Σεμιναρίου. Βόλος, 15-17 Μαΐου 2004*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Bhaskar, R. (2008) *A Realist Theory of Science*. London: Routledge (4<sup>η</sup> εκδ.).
- Bhaskar, R. (2011) *From Science to Emancipation*. London: Routledge (2<sup>η</sup> εκδ.).
- Brooks, J.G. & M. G. Brooks (1999) *In search of understanding. The case for Constructivist Classroom*. USA: ASCD (2<sup>η</sup> εκδ.).
- Bruner, J. (μετ. Ρόκου, Η. & Καλομοίρης, Γ.) (1997) *Πράξεις νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Γεωργιάδου, Β., Δεμερτζής, Ν. & Θ. Λίποβατς (2002) Πρόλογος. Στο Θ. Λίποβατς, Ν. Δεμερτζής & Β. Γεωργιάδου (επιμ.), *Θρησκείες και πολιτική στη νεωτερικότητα*. Αθήνα: Κριτική, 9-12.
- Cush, D. (2007) Should religious studies should be part of the compulsory state school curriculum, *British Journal of Religious Education*, 29(3), 217-227.
- Δελγκωσταντής, Κ. (2009) *Η σχολική θρησκευτική αγωγή. Μεταξύ παιδαγωγικής και θεολογίας*. Αθήνα: Έννοια.
- Elliott, S. N., T.R. Kratochwill, J. Littlefield Cook, & J. F. Travers, (μετ Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα επιμ. Α. Λεοντάρη & Ε. Συγκολλίτου) (2008) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Erricker, C. (2010) *Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. London & New York: Routledge.
- Evans, C. (2008) Religious Education in public schools: an international human rights perspective. *Human Rights Law Review*, 8(3): 449-473.
- Feldman, R. S. (επιμ. Η. Γ. Μπεζεβέγκης μετ. Ζ. Αντωνοπούλου, & Ζ. Κουλεντιανού) (2011) *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fowler, J. (1980) Faith and the Structuring of Meaning. In C. Brusselmans & J. O' Donahue (Ed.), *Toward moral and religious maturity*. NJ: Morristown, 343-373.
- Fowler, J. (1981) *Stages of Faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper Collins.

- Grimmitt, M. (Ed.) (2000) *Pedagogies of Religious Education*. Great Wakering: McCrimmons.
- Habermas, J. (2001) *Faith and knowledge. Opening speech at the presentation of the peace price of the German Book Trade Association*, 14 Oct. 2001 [on line]. Available: <http://www.sueddeutsche.de/aktuell/sz/artikel86740.php> (1 Μαΐου 2013)
- Jackson, R. (2004) *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Jackson, R. (2004) Citizenship as a replacement for religious education or RE as complementary to citizenship education?. In R. Jackson (Ed.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. London and New York: Routledge Falmer, 60-82.
- Jennings, W. Kilkenny, R. & L. Kohlberg (1983) Moral development theory for youthful and adult offenders. In W. Laufer, J. Day (Ed.), *Personality theory, moral development and criminal behavior*. Lexington KY: Lexington, 281-357.
- Ι.Μ.Δημητριάδος & Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών (2007) *Ορθοδοξία και Νεωτερικότητα*. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Kalantzis, M. & B. Cope (2012) *New learning, Elements of a Science in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Καραμούζης, Π. (2007) *Πολιτισμός και Διαθρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμούζης, Π. & Η. Αθανασιάδης (2011) *Θρησκεία, Εκπαίδευση, Μετανεωτερικότητα*. Αθήνα: Κριτική.
- Kohlberg, L. (1981) *Essays on moral development: Vol 1. The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984) *Essays on moral development: Vol 2. The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row
- Κονδύλης, Π. (2011) *Οι αιτίες της παρακμής της σύγχρονης Ελλάδας*. Αθήνα: Θεμέλιο (3<sup>η</sup> έκδ.).
- Κογκούλης, Ι. (1985) *Το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση εκπαίδευση (1833-1932)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (1993) *Το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση εκπαίδευση (1932-1982)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. (2003) *Διδακτική των θρησκευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κορναράκης, Κ. Ι. (2012) *Ο Άνθρωπος απέναντι στην Εικόνα του*. Αθήνα: Αρμός.

- Κουκουνάρας-Λιάγκης Μ. (2009) *Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010) Διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό σχολείο. Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκειακό. *Σύναξη*, 15: 37-49.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2011) *Εκπαιδευτικοί εν δράσει*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2014) Μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και νέο Πρόγραμμα Σπουδών: Μία θρησκευτοπαιδαγωγική έρευνα σε μία αντιθρησκευτική κοινωνία. Πρακτικά του 7<sup>ου</sup> Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή, με θέμα: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις», Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ 27-30 Ιουνίου 2014, Πάτρα (υπό δημοσίευση).
- Koukounaras Liagkis, M. (2013). Religious Education in Greek Public Schools in Western Thrace: Identifying Controversial Issues. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(11): 274-281.
- Leganger-Krogstad, H. (2003) Dialogue among young citizens in a pluralistic religious education classroom. In R. Jackson, (Ed.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. London and New York: Routledge Falmer, 150-169.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2013) *Essential Questions: Opening doors to Student Understanding*. Alexandria, USA: ASCD.
- Μητροπούλου, Β. (2008) *Το Εκπαιδευτικό Λογισμικό στη Διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μπέγζος, Μ. (2011) *Ψυχολογώντας τη θρησκεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) *Νέο Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: ΥΠ.Π.ΔΒ.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαρίζος, Α. (2007) Θρησκεία και Πολιτική-Εκκλησία και κράτος στην Σύγχρονη Ελλάδα (Βασικές διαπιστώσεις και Υποθέσεις Εργασίας). Στο Κ. Ζορμπάς (επιμ.), *Πολιτική και Θρησκείες*. Αθήνα: Παπαζήσης, 101-102.
- Περσελής, Ε. (1998) *Σχολική θρησκευτική αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Περσελής, Ε. (2007) *Θεωρίες θρησκευτικής ανάπτυξης και αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πορτελάνος, Σ. (2010) *Διαπολιτισμική και διαθεματική διδακτική του μαθήματος των θρησκευτικών*. Αθήνα: Έννοια.

- Piaget, J. (1970) *Logic and psychology*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1972) *The psychology of intelligence*. Totowa. New York: Littlefield Adams.
- Περάκης, Η.Μ. (2007) *Σύγχρονη Διδακτική των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Π.Πουρναράς.
- REDCo (2009) *Religion in Education. An contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries?*. Periodic Activity Report 3. Hamburg: Universitat Hamburg.
- Roebben, B. (2011) *Seeking Sense in the City*. Berlin: Lit-Verlag.
- Rogers, W. (1980) Interdisciplinary Approaches to Moral and Religious Development: A Critical Overview. In C. Brusselmans & J. O' Donahue (Ed.), *Toward moral and religious maturity*. NJ: Morristown, 12-50.
- Schunk, D.H. (μετ. Ε. Εκκεκάκη) (2009) *Θεωρίες μάθησης. Μια εκπαιδευτική θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Simpson, T.L. (2002) Dare I oppose constructivist theory?. *The Educational Forum*, 66(4): 347-354.
- Skeie, G. (2002) The concept of plurality and its meaning for religious education. Pluralism. *British Journal of Religious Education*, 25 (2): 47-59.
- Smerdon, B.A., D.T. Burkham, & V.E. Lee (1999) Access to Constructivist and Didactic Teaching: Who gets it? Where is it practiced?. *Teachers College Record*, 101(1): 5-34.
- Stolber, T. & G. Teece (2011) *Teaching Religion and Science*. London: Routledge.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2003) *Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη (2<sup>η</sup> έκδ.).
- Valk, P., G. Bertram-Troost, M. Friederici, & C. Béraud (2009) *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies*. Münster: Waxmann.
- Vygotsky, L.S. (μετ. Α. Μπίμπου, & Σ. Βοσνιάδου επιμ. Σ. Βοσνιάδου) (1997) *Νους στην κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανωτέρων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Von Glasersfeld, E. (1995) *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Washington DC: Falmer.
- Φρυδάκη, Ε. (2009) *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- White, J. (2004) Should religious education should be a compulsory school subject?. *British Journal of Religious Education*, 26(2): 151-164.
- Whitehouse, H. (μετ. εισ. Δ. Ξυλαγατάς επιμ. Π. Παχής) (2003) *Τύποι θρησκευτικότητας. Μια γνωσιακή θεωρία της μετάδοσης των θρησκευτικών αντιλήψεων*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.



- Wiggins, G., & McTighe, J. (2006) *Understanding by Design*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall (2η εκδ.).
- Wright, A. (2004) The justification of compulsory religious education: A response to Professor White. *British Journal of Religious Education*, 26(2): 165-174.
- Wright, A. (2007) *Critical Religious Education, Multiculturalism and the Pursuit of Truth*. Cardiff: University of Wales Press.
- Ziebertz, H-G. (2003) *Religious Education in a Plural Western Culture. Problems and Challenges*. Münster/Hamburg/London: Lit-Verlag.

# ΡΙΣΚΟ ΓΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ/ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Αλεξάνδρα Πετρίδου  
Ερευνήτρια  
Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης

Μαρία Νικολαΐδου  
Ερευνήτρια  
Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης

Γιασεμίνα Καραγιώργη  
Προϊσταμένη

## Abstract

The current paper focuses on the exploration of possible effects that several personal and family factors could have on pupils' 'risk' for functional illiteracy. Analyses employing logistic regression models were performed on the data collected within the framework of the longitudinal Programme for Functional Literacy (PFL), implemented by the Center for Educational Research and Evaluation in Cyprus. According to the results, boys, immigrant pupils, children who started primary school before the age of six, pupils that intend to leave school immediately upon finishing compulsory education and pupils with low academic self-concept (in Greek and Mathematics) are more likely to be identified in 'at risk' groups for functional illiteracy. In relation to family factors, pupils whose father has low educational background, whose parents do not work, who speak Greek as an additional language at home, and without resources to support learning at home are more likely to be identified as functionally illiterate. Parental involvement in children's education, as explored within the context of the particular study, appears to also be positively related to the risk for functional illiteracy.

## Λέξεις κλειδιά

Λειτουργικός αναλφαβητισμός, προσωπικά χαρακτηριστικά, οικογενειακοί παράγοντες, λογιστική παλινδρόμηση.

## 0. Εισαγωγή

Με βάση την έκθεση της Ομάδας Ειδικών Υψηλού Επιπέδου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τον αλφαβητισμό, το 20% των ενήλικων ευρωπαϊκών πολιτών δεν κατέχει βασικές δεξιότητες αλφαβητισμού για να λειτουργήσει επιτυχώς σε μια σύγχρονη κοινωνία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012), ενώ ένας στους πέντε δεκαπεντάχρονους δεν έχει τις απαραίτητες δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής (OECD, 2012). Είναι, λοιπόν, επιτακτική η ανάγκη έγκαιρης αντιμετώπισης του φαινομένου του 'χαμηλού' αλφαβητισμού. Η υιοθέτηση σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείται επιβεβλημένη, καθώς χώρες με εθνική πολιτική για τη βελτίωση των μαθησιακών

επιπέδων έχουν συχνά καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Postlethwaite, 1994, Fitz-Gibbon, 1996, Mullis *et al.*, 2000, Kyriakides, & Charalambous, 2005, Kyriakides & Demetriou, 2006). Όπως καταδεικνύουν τα ευρήματα από τη δευτερογενή ανάλυση των δεδομένων του Προγράμματος PISA (Programme for International Student Assessment) του 2000 και 2003, η ύπαρξη εκπαιδευτικής πολιτικής για αξιολόγηση των επιτευγμάτων των μαθητών αποτελεί έναν από τους παράγοντες που ερμηνεύουν τις αποκλίσεις στα μαθησιακά επίπεδα του γλωσσικού μαθήματος και των μαθηματικών σε επίπεδο χωρών (Kyriakides & Demetriou, 2005, 2006). Ταυτόχρονα, η σημασία της ανάπτυξης πολιτικής σε σχέση με τον έγκαιρο εντοπισμό μαθητών με μεγάλη πιθανότητα να παραμείνουν λειτουργικά αναλφάβητοι στην ηλικία των 15 χρόνων επισημαίνεται συχνά στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Blatchford & Cline, 1992, Catts, 1997, Lindsay & Desforges, 1998). Η διεθνής βιβλιογραφία συζητά σε μεγάλο βαθμό δημογραφικούς και οικογενειακούς παράγοντες, όπως το φύλο ή η υπηκοότητα, σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Nuttall *et al.*, 1989, Sammons *et al.*, 1993, Thomas, 1995, Thomas *et al.*, 1997).

Στην Κύπρο, οι διαστάσεις του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού εντοπίζονται από το Πρόγραμμα του Λειτουργικού Αλφαριθμητισμού (ΠΛΑ) που διοργανώνεται από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ). Το εν λόγω Πρόγραμμα επιδιώκει όχι μόνο να προσδιορίσει το μέγεθος του προβλήματος αλλά και να συμβάλει στην ανάπτυξη σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα λειτουργικού αναλφαριθμητισμού. Με αυτό τον τρόπο το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα μετέχει στην ευρύτερη κινητοποίηση στο διεθνή και ευρωπαϊκό χώρο για εστίαση στις βασικές δεξιότητες των μαθητών και στην ανάπτυξη αξιολογικών πρακτικών που να επιτρέπουν την παρακολούθηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Το υφιστάμενο άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της διερεύνησης διαφόρων παραγόντων στο επίπεδο του μαθητή και της οικογένειας που ενδέχεται να σχετίζονται με την ύπαρξη ρίσκου για γλωσσικό και μαθηματικό αναλφαριθμητισμό. Η διερεύνηση έγινε σε σχέση με τα δεδομένα που συλλέγηκαν τη σχολική χρονιά 2012-2013.

## 1. Πρόγραμμα του Λειτουργικού Αλφαριθμητισμού

Το ΠΛΑ διεξάγεται διαχρονικά από το 2007 σε παγκύπρια βάση, για έγκαιρο εντοπισμό μαθητών με μεγάλη πιθανότητα να μείνουν λειτουργικά αναλφάβητοι μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε τα παιδιά αυτά να εμπλακούν σε κατάλληλα προγράμματα στήριξης τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αρχικά, το Πρόγραμμα επικεντρώθηκε στους μαθητές Στ' τάξης, ενώ από τη σχολική χρονιά 2011-2012 επεκτάθηκε και στους μαθητές Γ' τάξης.

Ο όρος 'λειτουργικός αλφαριθμητισμός' (functional literacy) αναφέρεται σε δεξιότητες και ικανότητες, που είναι απαραίτητες για την ομαλή ένταξη και λειτουργία του ατόμου μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Συνεπώς, η έννοια και το περιεχόμενο του λειτουργικού αλφαριθμητισμού μεταβάλλονται ανάλογα με το κοινωνικό και το χρονικό πλαίσιο. Επίσης, ο όρος αναφέρεται σε άτομα που έχουν συμπληρώσει τη φοίτησή τους σε ιδρύματα υποχρεωτικής εκπαίδευσης (στην περίπτωση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος η υποχρεωτική εκπαίδευση ολοκληρώνεται στη Γ' Γυμνασίου δηλαδή σε ηλικία 15 χρόνων). Στο ΠΛΑ ο *λειτουργικός αλφαριθμητισμός* διακρίνεται σε δύο βασικές πτυχές: τον γλωσσικό και τον μαθηματικό, εφόσον η *γλωσσική-επικοινωνιακή* και η *μαθηματική ικανότητα* αποτελούν δύο από τις οκτώ βασικές δεξιότητες για δια βίου μάθηση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (European Commission, 2004). Συγκεκριμένα, ο γλωσσικός αλφαριθμητισμός εξετάζει τις δεξιότητες που επιτρέπουν στο άτομο να αποκωδικοποιεί και να κατανοεί τον γραπτό λόγο και, παράλληλα, να κωδικοποιεί και να παράγει γραπτό λόγο μέσα από την κατάκτηση των μηχανισμών της ανάγνωσης και της γραφής ώστε να διαβάζει και να γράφει προς όφελος του ιδίου και των άλλων (Παπαδόπουλος, 1997, Snow *et al.*, 1998). Ο μαθηματικός αλφαριθμητισμός εξετάζει τη χρήση μαθηματικών γνώσεων ώστε το άτομο να λύνει προβλήματα της καθημερινής ζωής και, παράλληλα, περιλαμβάνει την επικοινωνία μέσω των μαθηματικών καθώς και την ερμηνεία γραφικών παραστάσεων και κειμένων που παρουσιάζουν στοιχεία για να περιγράψουν ένα φαινόμενο (Kyriakides, 1999).

Στο πλαίσιο του ΠΛΑ αναπτύσσονται κάθε χρόνο επιστημονικά εργαλεία (δοκίμια) για την αξιολόγηση βασικών δεξιοτήτων που χρειάζεται ένας μαθητής στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, κυρίως μέσα από καταστάσεις προσομοίωσης της καθημερινότητας. Ταυτόχρονα, μέσα από χορήγηση ερωτηματολογίου στους μαθητές, επιχειρείται η διερεύνηση της επίδρασης πιθανών παραγόντων στην ύπαρξη ρίσκου να μείνει ένας μαθητής γλωσσικά και μαθηματικά αναλφάβητος. Στο πλαίσιο του ΠΛΑ εξετάζονται δύο κατηγορίες μεταβλητών: (α) τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, υπηκοότητα, ηλικία εισδοχής στην Α' Δημοτικού) καθώς και στάσεις και απόψεις (π.χ. ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και αφοσίωση στη μάθηση), και (β) τα στοιχεία του οικογενειακού περιβάλλοντος (μορφωτικό επίπεδο γονέων, γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι, εργοδότηση γονέων), μέσα και ευκαιρίες μάθησης στο σπίτι (ύπαρξη προσωπικού γραφείου μελέτης, χώρου μελέτης, ηλεκτρονικού υπολογιστή στο σπίτι, σύνδεσης στο διαδίκτυο, βιβλίων), και εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση.

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης διαφόρων παραγόντων στην ύπαρξη ρίσκου για λειτουργικό αναλφαβητισμό, στο πλαίσιο του ΠΛΑ κατασκευάζεται σύντομο ερωτηματολόγιο το οποίο χορηγείται μαζί με τα δοκίμια της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει αποκλειστικά ερωτήσεις κλειστού τύπου και αποσκοπεί στη συλλογή δεδομένων σε μεταβλητές που σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Πίνακας 1), σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία. Στην περίπτωση του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για το ΠΛΑ τη σχολική χρονιά 2012-2013, αυτό περιέλαβε δύο ειδικές κλίμακες για μέτρηση των εννοιών 'αυτοαντίληψη' και 'γονεϊκή εμπλοκή'. Πρώτον, για τη μέτρηση της έννοιας αυτοαντίληψη χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Self-Description Questionnaire I/SDQ I (Marsh, 1988), το οποίο στηρίζεται στο θεωρητικό μοντέλο της αυτοαντίληψης του Shavelson. Λόγω περιορισμών στην έκταση του ερωτηματολογίου, μεταφράστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν μόνο δύο υποκλίμακες του SDQ I: η κλίμακα αυτοαντίληψης σε σχέση με το μάθημα των Ελληνικών και η κλίμακα αυτοαντίληψης σε σχέση με το μάθημα των Μαθηματικών. Δεύτερον, για τη μέτρηση της μεταβλητής γονεϊκή εμπλοκή μεταφράστηκε και χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Student Survey of Family and Community Involvement in the Elementary and Middle Grades (SSFCIEMG, Sheldon & Epstein, 2007), το οποίο απευθύνεται σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αποτελείται από εννέα υποκλίμακες. Από το συγκεκριμένο εργαλείο μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν στην παρούσα έρευνα μόνο δύο υποκλίμακες: (α) γενικές απόψεις για τη γονεϊκή εμπλοκή (views of parental involvement) και (β) παρούσα γονεϊκή εμπλοκή (present family involvement), δηλαδή ο πραγματικός βαθμός εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευσή τους, όπως τον αντιλαμβάνονται οι μαθητές.

Για τη διερεύνηση της επίδρασης των παραγόντων στην ύπαρξη ρίσκου για γλωσσικό και μαθηματικό αναλφαβητισμό υιοθετούνται διαχρονικά δύο μοντέλα λογιστικής παλινδρόμησης (logistic regression). Τα μοντέλα αυτά επιτρέπουν την πρόβλεψη ενός αποτελέσματος διχοτομικής μορφής, βάσει ενός συνόλου ανεξάρτητων μεταβλητών. Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιούνται οι μεταβλητές που ορίζουν την ύπαρξη ρίσκου για γλωσσικό και μαθηματικό αναλφαβητισμό με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών στα δοκίμια της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Η ανάλυση των δεδομένων των δοκιμίων γίνεται με το μοντέλο Rasch για την ανάπτυξη δύο ισοδιαστημικών κλιμάκων μαθηματικής και γλωσσικής ικανότητας, πάνω στις οποίες τοποθετούνται όλα τα έργα και όλοι οι μαθητές που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα με βάση τον βαθμό δυσκολίας και ικανότητας αντίστοιχα. Η διάκριση των έργων και ατόμων σε κάθε γνωστικό αντικείμενο σε εξελικτικά επίπεδα γίνεται με το μοντέλο Saltus (Wilson, 1989). Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης με το

μοντέλο Saltus, οι μαθητές χωρίζονται διαχρονικά σε δύο κατηγορίες σε κάθε γνωστικό αντικείμενο: α) στην ομάδα ρίσκου για λειτουργικό αναλφαβητισμό και β) στην ομάδα που δεν αντιμετωπίζει ρίσκο. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης διερεύνησης, ως προβλεπτικοί δείκτες του γλωσσικού και μαθηματικού αναλφαβητισμού χρησιμοποιήθηκαν οι ανεξάρτητες μεταβλητές (Πίνακας 1) που σχετίζονται με το άτομο και το οικογενειακό του περιβάλλον όπως αναφέρονται πιο πάνω. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν σε σχέση με τις δύο μεταβλητές (αυτοαντίληψη, γονεϊκή εμπλοκή) αναλύθηκαν με το μοντέλο Rasch και συγκεκριμένα με το μοντέλο Rating Scale Model (Andrich, 1978).

**Πίνακας 1:** Περιγραφή ανεξάρτητων μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στα μοντέλα λογιστικής παλινδρόμησης

Κατηγορίες μεταβλητών	Μεταβλητές	Κωδικοποίηση και επεξήγηση μεταβλητών
Προσωπικά χαρακτηριστικά μαθητή	Φύλο	0: Αγόρι*, 1: Κορίτσι
	Υπηκοότητα	0: Άλλη*, 1: Κυπριακή
	Ηλικία εισδοχής στην Α' Δημοτικού	0: (6:6)-(6:8)*, 1: (6:3)-(6:5) 2: (6:0)-(6:2), 3: (5:9)-(5:11)
	Αυτοαντίληψη σε σχέση με το μάθημα των Ελληνικών (SDQ-Ελληνικά) <sup>2</sup>	Μέσος όρος: -1,07 logits Τυπική Απόκλιση: 1,13 logits
	Αυτοαντίληψη σε σχέση με το μάθημα των Μαθηματικών (SDQ-Μαθηματικά) <sup>2</sup>	Μέσος όρος: -1,01 logits Τυπική Απόκλιση: 1,00 logits
	Αφοσίωση στη μάθηση	0: θα φοιτήσω σε Γυμνάσιο και μετά θα σταματήσω.* 1: θα φοιτήσω σε Λύκειο/Τεχνική Σχολή και μετά θα σταματήσω. 2: θα φοιτήσω σε Κολλέγιο. 3: θα φοιτήσω σε Πανεπιστήμιο. 4: θα κάνω μεταπτυχιακές σπουδές (μάστερ, διδακτορικό).
Χαρακτηριστικά οικογενειακού περιβάλλοντος	Ανώτερο μορφωτικό επίπεδο πατέρα	0: Δεν συμπλήρωσε την υποχρεωτική εκπαίδευση*, 1: Υποχρεωτική εκπαίδευση, 2: Λύκειο/Τεχνική Σχολή 3: Ανώτερη/Ανώτατη Εκπαίδευση

Εργοδότηση πατέρα/μητέρας	0: Δεν εργάζεται*, 1: Εργάζεται
Γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι	0: Μόνο Ελληνικά*, 1: Όχι μόνο Ελληνικά
Μέσα μάθησης στο σπίτι: Προσωπικό γραφείο/τραπέζι/ θρανίο για το διάβασμα, Προσωπικό δωμάτιο, Ηλεκτρο- νικός υπολογιστής, Σύνδεση στο διαδίκτυο στο σπίτι, Δικά σου βιβλία (όχι σχολικά)	0: Όχι*, 1: Ναι
Γενικές απόψεις για τη γονεϊκή εμπλοκή <sup>3</sup>	Μέσος όρος: -0,46 logits Τυπική Απόκλιση: 1,03 logits
Παρούσα γονεϊκή εμπλοκή <sup>3</sup>	Μέσος όρος: -1,74 logits Τυπική Απόκλιση: 1,13 logits

Σημείωση: Οι κατηγορίες με \* αποτελούν την κατηγορία αναφοράς (reference category) στις αντίστοιχες ψευδο-μεταβλητές στα μοντέλα λογιστικής παλινδρόμησης

## 2.2. Συμμετέχοντες

Το ΠΛΑ απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της Γ' και Στ' Δημοτικού που φοιτούν σε δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα μόνο του πληθυσμού της Στ' τάξης κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013, δηλαδή 8475 μαθητές. Συγκεκριμένα, 8188 μαθητές συμπλήρωσαν τα δοκίμια της Γλώσσας και 8217 τα δοκίμια των Μαθηματικών, (Πίνακας 3), εφόσον ορισμένοι από αυτούς εξαιρέθηκαν από τη συμπλήρωση των δοκιμίων για συγκεκριμένους λόγους (π.χ. η ανεπάρκεια στην κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας, σοβαρής μορφής ειδικές ανάγκες κτλ) όπως γίνεται κάθε χρόνο.

## 3. Αποτελέσματα

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων του ΠΛΑ έγινε σε πρώτη φάση με το στατιστικό μοντέλο Rasch. Εφόσον η χρήση του συγκεκριμένου μοντέλου για τη διενέργεια μετρήσεων και την ανάπτυξη των ισοδιαστημικών κλιμάκων στηρίζεται σε κάποιες προϋποθέσεις, κρίθηκε σημαντικό να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο τα δεδομένα ικανοποιούσαν αυτές τις προϋποθέσεις. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει σημαντικά περιγραφικά στοιχεία των δύο βασικών παραμέτρων που εκτιμήθηκαν με βάση το μοντέλο, δηλαδή του βαθμού (α) δυσκολίας των έργων και (β) ικανότητας των μαθητών στο κάθε γνωστικό αντικείμενο ξεχωριστά. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαίωσαν ότι τα δεδομένα των δοκιμίων ικανοποιούσαν τις προϋποθέσεις του μοντέλου Rasch σε αρκετά μεγάλο βαθμό.



**Πίνακας 2:** Περιγραφικά στοιχεία για τις παραμέτρους που εκτιμήθηκαν για τα έργα και τους μαθητές με βάση το μοντέλο Rasch

<b>Γλώσσα</b>	Μέσος Όρος (Τ.Α.)	0,08 (1,31) logits	2,03 (1,25) logits
	Infit MNSQ (Τ.Α.)	1,04 (0,15) logits	1,04 (0,21) logits
	Outfit MNSQ (Τ.Α.)	1,01 (0,34) logits	0,97 (0,55) logits
	Αξιοπιστία μετρήσεων	1,00	0,87
<b>Μαθηματικά</b>	Μέσος Όρος (Τ.Α.)	2,17 (1,29) logits	3,51 (1,27) logits
	Infit MNSQ (Τ.Α.)	0,99 (0,08) logits	1,00 (0,18) logits
	Outfit MNSQ (Τ.Α.)	1,00 (0,21) logits	1,00 (0,78) logits
	Αξιοπιστία μετρήσεων	1,00	0,83

Σημείωση: Ο μέσος όρος των έργων δεν ισούται με τον μηδέν (0) γιατί για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιούνται anchor items από την τράπεζα έργων με σκοπό την εξίσωση των δοκιμίων.

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει το διαχωρισμό των μαθητών με βάση το μοντέλο Saltus σε δύο ομάδες σε κάθε γνωστικό αντικείμενο: στην ομάδα των μαθητών που αντιμετωπίζουν ρίσκο να μείνουν λειτουργικά αναλφάβητοι και στην ομάδα των μαθητών που δεν αντιμετωπίζουν τέτοιο ρίσκο. Με βάση τα αποτελέσματα ποσοστό 6,9% των μαθητών βρίσκεται στην ομάδα ρίσκου για γλωσσικό αναλφαβητισμό, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για το μαθηματικό ανέρχεται στο 5,5%. Ποσοστό 3,3% ανήκει και στις δύο ομάδες ρίσκου.

**Πίνακας 3:** Ποσοστά μαθητών Στ' Δημοτικού με ρίσκο για γλωσσικό και μαθηματικό αναλφαβητισμό

	<b>Γλώσσα</b>		<b>Μαθηματικά</b>	
	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό (%)</b>
Μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν ρίσκο	7626	93,1	7764	94,5
Μαθητές με ρίσκο	562	6,9	453	5,5
Σύνολο	8188	100	8217	100

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει την επίδραση των παραγόντων στην πρόβλεψη της ύπαρξης ρίσκου για γλωσσικό και μαθηματικό αναλφαβητισμό. Στον Πίνακα 4 ερμηνεύεται ο λόγος πιθανοτήτων (odds ratio), αφού στην παρούσα διερεύνηση συμ-

μετέχει ολόκληρος ο πληθυσμός και όχι δείγμα. Τα κορίτσια έχουν κατά 19% και 10% λιγότερες πιθανότητες να αναγνωριστούν στις ομάδες ρίσκου του γλωσσικού και μαθηματικού αναλφαβητισμού αντίστοιχα, απ' ό,τι τα αγόρια. Επίσης, οι μαθητές με κυπριακή υπηκοότητα έχουν κατά 63% και 27% λιγότερες πιθανότητες για ύπαρξη ρίσκου για γλωσσικό και μαθηματικό αναλφαβητισμό αντίστοιχα. Σε σχέση με την ηλικία εισδοχής στη σχολική εκπαίδευση, μαθητές που δεν συμπλήρωσαν τα έξι τους χρόνια κατά την είσοδο τους στη Δημοτική Εκπαίδευση έχουν κατά 34% και 48% περισσότερες πιθανότητες για γλωσσικό και μαθηματικό αναλφαβητισμό αντίστοιχα, απ' ό,τι οι μεγαλύτεροι συμμαθητές τους. Σε σχέση με την αφοσίωση στη μάθηση, οι μαθητές που δηλώνουν ότι θα συνεχίσουν την εκπαίδευση τους σε ιδρύματα δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν λιγότερες πιθανότητες για γλωσσικό και μαθηματικό αναλφαβητισμό απ' ό,τι οι μαθητές που δηλώνουν ότι θα σταματήσουν το σχολείο με το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά το βαθμό αυτοαντίληψης, μια μονάδα αύξησης στην κλίμακα ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης σε σχέση με το μάθημα των Ελληνικών (SDQ-Ελληνικά) αντιστοιχεί σε αύξηση της πιθανότητας για την ύπαρξη ρίσκου για γλωσσικό αναλφαβητισμό κατά 78%. Παρομοίως, στο μοντέλο του μαθηματικού αναλφαβητισμού μια μονάδα αύξησης στην κλίμακα αυτοαντίληψης σε σχέση με το μάθημα των Μαθηματικών (SDQ-Μαθηματικά) αντιστοιχεί σε αύξηση της πιθανότητας για την ύπαρξη ρίσκου για μαθηματικό αναλφαβητισμό κατά 79%. Σημειώνεται ότι όσο πιο υψηλή η βαθμολογία ενός μαθητή στις κλίμακες αυτοαντίληψης τόσο πιο χαμηλός ο βαθμός αυτοαντίληψης του συγκεκριμένου ατόμου. Με άλλα λόγια, άτομα με χαμηλό βαθμό αυτοαντίληψης στα δύο γνωστικά πεδία έχουν αυξημένες πιθανότητες να αναγνωριστούν με ρίσκο για λειτουργικό αναλφαβητισμό.

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος, μαθητές με πατέρα που ολοκλήρωσε τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν κατά 50% και 71% λιγότερες πιθανότητες αντίστοιχα, να αναγνωριστούν με ρίσκο για γλωσσικό αναλφαβητισμό απ' ό,τι μαθητές με πατέρα που δεν συμπλήρωσε την υποχρεωτική εκπαίδευση. Παρομοίως, μαθητές των οποίων ο πατέρας συμπλήρωσε τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν κατά 53% και 52% λιγότερες πιθανότητες για την ύπαρξη ρίσκου για μαθηματικό αναλφαβητισμό απ' ό,τι μαθητές με πατέρα που δεν συμπλήρωσε την υποχρεωτική εκπαίδευση. Όσον αφορά την εργοδότηση, μαθητές με γονείς που εργάζονται έχουν λιγότερες πιθανότητες να αναγνωριστούν με ρίσκο για γλωσσικό αναλφαβητισμό απ' ό,τι μαθητές των οποίων οι γονείς δεν εργάζονται. Στο μοντέλο του μαθηματικού αναλφαβητισμού, λιγότερες πιθανότητες για λειτουργικό αναλφαβητισμό έχουν μόνο μαθητές των οποίων ο πατέρας εργάζεται. Στην περίπτωση παιδιών των οποίων η μητέρα εργάζεται, αυτά παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες για μαθηματικό αναλφαβητισμό σε σχέση με μαθητές των οποίων η μητέρα δεν εργάζεται. Επίσης, μαθητές οι οποίοι στο σπίτι

μιλούν άλλη γλώσσα ή/και Ελληνικά και άλλη γλώσσα έχουν κατά 47% και 44% περισσότερες πιθανότητες να αναγνωριστούν με ρίσκο για γλωσσικό και μαθηματικό αναλφαβητισμό αντίστοιχα.

**Πίνακας 4:** Παράμετροι των λογιστικών μοντέλων παλινδρόμησης για την ύπαρξη ρίσκου για γλωσσικό και μαθηματικό αναλφαβητισμό

	Γλωσσικός Αναλφαβητισμός <sup>α</sup>			Μαθηματικός Αναλφαβητισμός <sup>β</sup>		
	Συντελεστής παλινδρόμησης logit(B)	Τυπικό σφάλμα (S.E.)	Λόγος Πιθανοτήτων (Odds Ratio)	Συντελεστής παλινδρόμησης logit(B)	Τυπικό σφάλμα (S.E.)	Λόγος Πιθανοτήτων (Odds Ratio)
Σταθερός όρος	2,343	0,512	10,415	1,994	,548	7,342
<b>Προσωπικά χαρακτηριστικά μαθητή</b>						
Φύλο	-0,216	0,148	0,806	-0,105	0,166	0,900
Υπηκοότητα	-0,991	0,197	0,371	-0,312	0,240	0,732
<b>Ηλικία εισδοχής στην Α' Δημ.</b>						
(6:3) - (6:5)	-0,056	0,213	0,945	0,058	0,251	1,059
(6:0) - (6:2)	0,191	0,194	1,210	0,272	0,229	1,313
(5:9) - (5:11)	0,289	0,192	1,335	0,390	0,226	1,477
<b>Αφοσίωση στη μάθηση</b>						
θα φοιτήσω σε Λύκειο/Τεχνική Σχολή και μετά θα σταματήσω	-0,387	0,353	0,679	-0,672	0,364	0,511
θα φοιτήσω σε Κολλέγιο	-0,593	0,382	0,553	-0,988	0,403	,372
θα φοιτήσω σε Πανεπιστήμιο	-1,605	0,340	0,201	-2,013	0,352	0,134
θα κάνω μεταπτυ- χιακές σπουδές.	-2,209	0,363	0,110	-2,558	0,380	0,077
Αυτοαντίληψη σε σχέση με το μάθημα των Ελληνικών/ Μαθηματικών	0,576	0,082	1,779	0,580	0,079	1,787
<b>Χαρακτηριστικά οικογενειακού περιβάλλοντος</b>						
Ανώτερο μορφωτικό επίπεδο πατέρα						

Υποχρεωτική εκπαίδευση	0,123	0,261	1,130	-0,018	0,302	0,982
Λύκειο/ Τεχνική Σχολή	-0,688	0,252	0,503	-0,760	0,292	0,467
Ανώτερη/Ανώτατη Εκπαίδευση	-1,254	0,274	0,285	-0,734	0,305	0,480
Εργοδότηση πατέρα	-0,027	0,188	0,973	-0,018	0,214	0,982
Εργοδότηση μητέρας	-0,227	0,148	0,797	0,032	0,172	1,033
Γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι	0,384	0,170	1,468	0,361	0,192	1,435
Προσωπικό γραφείο για το διάβασμα	0,204	0,213	1,226	-0,445	0,217	0,641
Προσωπικό δωμάτιο στο σπίτι	-0,374	0,163	0,688	-0,202	0,192	0,817
Ηλεκτρονικός υπολογιστής στο σπίτι	-0,420	0,188	0,657	-0,517	0,205	0,597
Σύνδεση στο διαδίκτυο στο σπίτι	-0,403	0,195	0,668	-0,532	0,210	0,588
Ύπαρξη βιβλίων (όχι σχολικά)	-0,686	0,204	0,504	-0,512	0,243	0,599
Γενικές απόψεις για τη γονεϊκή εμπλοκή	-0,154	0,070	0,857	-0,264	0,080	0,768
Παρούσα γονεϊκή εμπλοκή	-0,380	0,066	0,684	-0,496	0,072	0,609

Σημείωση: Για τις ψευδομεταβλητές (dummy variables) έχει χρησιμοποιηθεί η μέθοδος του indicator coding;

$\alpha$  Model fit:  $-2LL=1654,006$ ;  $\beta$  Model fit:  $-2LL=1173,807$

Όσον αφορά τα μέσα μάθησης στο σπίτι, μαθητές με προσωπικό δωμάτιο μελέτης στο σπίτι, ηλεκτρονικό υπολογιστή, σύνδεση στο διαδίκτυο και προσωπικά βιβλία στο σπίτι έχουν λιγότερες πιθανότητες να αναγνωριστούν με ρίσκο για

γλωσσικό και μαθηματικό αναλφαβητισμό απ' ότι μαθητές που δεν έχουν τα πιο πάνω (Πίνακας 4).

Τέλος, σε σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή, μια μονάδα αύξησης στις υποκλίμακες γενικές απόψεις για τη γονεϊκή εμπλοκή και παρούσα γονεϊκή εμπλοκή αντιστοιχεί με μείωση της πιθανότητας για την ύπαρξη ρίσκου για γλωσσικό αναλφαβητισμό κατά 14% και 32% αντίστοιχα. Το ίδιο μοτίβο παρατηρείται και στο μοντέλο του μαθηματικού αναλφαβητισμού εφόσον μια μονάδα αύξησης στις υποκλίμακες γενικές απόψεις για τη γονεϊκή εμπλοκή και παρούσα γονεϊκή εμπλοκή αντιστοιχεί με μείωση της πιθανότητας για την ύπαρξη ρίσκου κατά 23% και 39% αντίστοιχα. Σημειώνεται ότι όσο πιο υψηλή η βαθμολογία ενός μαθητή στις κλίμακες γενικές απόψεις για τη γονεϊκή εμπλοκή και παρούσα γονεϊκή εμπλοκή τόσο πιο αρνητικά προδιατεθειμένος είναι απέναντι στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευσή του και τόσο πιο χαμηλός είναι ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής που δηλώνει ότι βιώνει αντίστοιχα. Συνεπώς, μαθητές που είναι αρνητικά προδιατεθειμένοι στην εμπλοκή των γονέων τους στην εκπαίδευσή τους και μαθητές που δηλώνουν ότι βιώνουν χαμηλό βαθμό γονεϊκής εμπλοκής παρουσιάζουν λιγότερες πιθανότητες για ύπαρξη ρίσκου για γλωσσικό και μαθηματικό αναλφαβητισμό.

#### 4. Συζήτηση

Σκοπός του υφιστάμενου άρθρου ήταν η διερεύνηση της επίδρασης διάφορων παραγόντων στην ύπαρξη ρίσκου για γλωσσικό και μαθηματικό αναλφαβητισμό. Για τον σκοπό αυτό υιοθετήθηκαν δύο μοντέλα λογιστικής παλινδρόμησης. Με βάση τα αποτελέσματα, όσον αφορά τα προσωπικά χαρακτηριστικά, περισσότερες πιθανότητες για λειτουργικό αναλφαβητισμό παρουσιάζουν: (α) τα αγόρια, (β) μαθητές με ξένη υπηκοότητα (γ) μαθητές που εισήλθαν στο Δημοτικό σε ηλικία μικρότερη των 6 χρόνων, (δ) μαθητές που σκοπεύουν να σταματήσουν το σχολείο με το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και (ε) μαθητές με χαμηλό βαθμό αυτοαντίληψης σε σχέση με τα μαθήματα των Ελληνικών και των Μαθηματικών. Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος, περισσότερες πιθανότητες για λειτουργικό αναλφαβητισμό παρουσιάζουν: (α) μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, (β) μαθητές με γονείς που δεν εργάζονται, (γ) μαθητές που μεγαλώνουν σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον, και (δ) μαθητές χωρίς την ύπαρξη μέσων που υποβοηθούν τη μάθηση στο σπίτι (π.χ. ύπαρξη ενδεδειγμένου χώρου μελέτης, γραφείου, ηλεκτρονικού υπολογιστή, σύνδεσης στο διαδίκτυο και προσωπικών βιβλίων). Ο παράγοντας γονεϊκή εμπλοκή όπως διερευνήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας (γενικές απόψεις των μαθητών για τη γονεϊκή εμπλοκή και πραγματικός βαθμός γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των μαθητών) παρουσιάζεται να έχει επίδραση στην ύπαρξη ρίσκου για λειτουργικό αναλφαβητισμό.

#### 4.1. Προσωπικά χαρακτηριστικά

Σε σχέση με τον παράγοντα φύλο, τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες για την ύπαρξη ρίσκου για γλωσσικό και μαθηματικό αναλφαβητισμό από ότι τα κορίτσια. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με τα πορίσματα της επιτροπής ειδικών υψηλού επιπέδου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ΕΕ) για τον αλφαριθμητισμό (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012). Συγκεκριμένα, η έκθεση της ΕΕ αναφέρει ότι το χάσμα ανάμεσα στα κορίτσια και στα αγόρια σε σχέση με την ανάγνωση αυξάνεται μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ υποστηρίζει ότι με το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης η διαφορά αυτή είναι ίση με έναν χρόνο φοίτησης στο σχολείο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012). Αναφέρει, επίσης, ότι μόνο το 13% των δεκαπεντάχρονων κοριτσιών έχει χαμηλές δεξιότητες ανάγνωσης, σε αντίθεση με τα αγόρια στα οποία το ποσοστό αυτό είναι διπλάσιο (27%). Το χάσμα που παρατηρείται στα μαθησιακά αποτελέσματα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών παρουσιάζεται και στη διεθνή βιβλιογραφία, αφού τα πορίσματα διαφόρων ερευνών καταδεικνύουν ότι υπάρχει μεγαλύτερη αντιπροσώπηση των αγοριών σε κατηγορίες όπως σχολική αποτυχία, σχολική διαρροή, ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Legewie & DiPrete, 2012:463). Οι ερευνητές παρουσιάζονται να συμφωνούν ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερες/πιο αναπτυγμένες τις ανάλογες βασικές δεξιότητες αλφαριθμητισμού απ' ότι τα αγόρια (Gambell & Hunter, 1999, Riordan, 1999, OECD, 2004), παρόλο που υπάρχουν ερευνητές οι οποίοι ισχυρίζονται ότι το πλεονέκτημα που φαίνεται να έχουν τα κορίτσια είναι υπερεκτιμημένο (Husain & Millimet, 2009).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν, επίσης, σημαντικές διαφορές στα ποσοστά συμμετοχής στις ομάδες του λειτουργικού αλφαριθμητισμού με βάση την υπηκοότητα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με κυπριακή υπηκοότητα είχαν σημαντικά λιγότερες πιθανότητες για την ύπαρξη ρίσκου για γλωσσικό και μαθηματικό αναλφαβητισμό απ' ότι οι μαθητές με ξένη υπηκοότητα. Η διαφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα μεταξύ παιδιών μεταναστών και αυτόχθονων παιδιών απασχολεί τους ερευνητές στη διεθνή βιβλιογραφία σε μεγάλο βαθμό εδώ και χρόνια και συγκεκριμένα από τη δεκαετία του 1960, μετά τη δημοσίευση της έκθεσης Coleman (Coleman *et al.*, 1966). Η έκθεση Coleman εντόπισε σοβαρές διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών με διαφορετική εθνική καταγωγή και υπηκοότητα (Hanushek, 2010) και ήγειρε τις ανησυχίες των ερευνητών, και όχι μόνο. Ως αποτέλεσμα αναπτύχθηκε σημαντικός αριθμός εμπειρικών ερευνών για την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος αυτού, του μεγέθους του αλλά και των παραγόντων που το επηρεάζουν. Ένας από τους λόγους για τον οποίο το θέμα αυτό έχει απασχολήσει τους ερευνητές αποτελεί η πεποίθηση ότι η διαφορά αυτή δεν παρουσιάζεται μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και στη ζωή των ατόμων, αφού η συμμετοχή των ομάδων αυτών στην ανώτατη εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας παρουσιάζεται μειωμένη (Murnane & Levy, 1996). Το χάσμα στις επιδόσεις

των μαθητών μεταναστών και αυτόχθονων μαθητών παρουσιάζεται και στο πρόγραμμα PISA (OECD, 2013). Οι επιδόσεις των μαθητών μεταναστών είναι χαμηλότερες από αυτές των αυτόχθονων μαθητών και ιδιαίτερα των μεταναστών που έφθασαν πρόσφατα στη χώρα υποδοχής.

Σχετικά με τον παράγοντα ηλικία εισδοχής στη Δημοτική Εκπαίδευση, οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές βρίσκονται σε πιο μειονεκτική θέση σε σχέση με τους μεγαλύτερους συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα, μαθητές που δεν είχαν συμπληρώσει τα έξι τους χρόνια κατά την είσοδο τους στη Δημοτική εκπαίδευση έχουν περισσότερες πιθανότητες να μείνουν γλωσσικά και μαθηματικά αναλφάβητοι με το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε σχέση με τους μεγαλύτερους συμμαθητές τους. Στη διεθνή βιβλιογραφία το φαινόμενο αυτό αναφέρεται ως επίδραση της ημερομηνίας γέννησης (birthdate effect). Τα πορίσματα ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία (Borg & Falzon, 1995, Sharp, 1995, Hutchison & Sharp, 1999, Bedard & Dhuey, 2006) παρουσιάζουν σημαντικά στοιχεία για την επίδραση του φαινομένου αυτού στα μαθησιακά αποτελέσματα, με την επίδραση να είναι πιο εμφανής κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να μειώνεται σταδιακά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να υπάρχει μέχρι και το τέλος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας διερευνήθηκε επίσης η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σε σχέση με τα μαθήματα των Ελληνικών και των Μαθηματικών. Τα αποτελέσματα των μοντέλων λογιστικής παλινδρόμησης κατέδειξαν ότι η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σχετίζεται με την ύπαρξη ρίσκου για γλωσσικό και μαθηματικό αναλφαβητισμό. Συγκεκριμένα, άτομα με χαμηλή αυτοαντίληψη έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες για την ύπαρξη ρίσκου για γλωσσικό και μαθηματικό αναλφαβητισμό. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει τη θετική συσχέτιση της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Craven *et al.*, 2003, Marsh & Craven, 2006, McInerney & Ali, 2006, Tang, 2011).

Τέλος, η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι οι μαθητές που σκοπεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο με το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναγνωριστούν στις ομάδες ρίσκου του λειτουργικού αναλφαβητισμού απ' ό,τι οι μαθητές που σκοπεύουν να προχωρήσουν στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό το αποτέλεσμα συνάδει με έρευνες που υποστηρίζουν ότι μαθητές με χαμηλό βαθμό αφοσίωσης στη μάθηση τείνουν να αφήνουν το σχολείο νωρίς (σχολική διαρροή) και να παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και αυξημένα επίπεδα αποτυχίας στο σχολείο (Blount-Morse *et al.*, 2004).

#### **4.2. Οικογενειακοί παράγοντες**

Επιπρόσθετα διερευνήθηκαν και παράγοντες που αφορούν στο οικογενειακό πε-



ριβάλλον, αφού διεθνή ερευνητικά δεδομένα τους προσδιορίζουν ως παράγοντες με επίδραση στα μαθησιακά επιτεύγματα (Smith & Tomlinson, 1989, Thomas, 1995).

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί σημαντικό δείκτη (όχι όμως τον μοναδικό) του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου της οικογένειας. Διεθνώς επικρατεί ανησυχία για τα μαθησιακά επιτεύγματα μαθητών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, εφόσον μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα μειονεκτούν συστηματικά ως προς τα μαθησιακά τους επιτεύγματα σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Pomerantz *et al.*, 2002, OECD, 2012). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις επιδιώξεις των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων να εξαλείψουν τις ανισότητες που σχετίζονται με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες. Στην παρούσα έρευνα μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν σημαντικά λιγότερες πιθανότητες να αναγνωριστούν με ρίσκο να μείνουν γλωσσικά και μαθηματικά αναλφάβητοι απ' ό,τι μαθητές των οποίων ο πατέρας δεν συμπλήρωσε την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Όσον αφορά την εργοδότηση γονέων, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς δεν εργάζονται παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αναγνωριστούν στις ομάδες ρίσκου. Εφόσον κάποιος μπορεί να ισχυριστεί ότι η μη εργοδότηση των γονέων ενδέχεται να σχετίζεται με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, διερευνήθηκε το μορφωτικό επίπεδο των γονέων όσων μαθητών δήλωσαν ότι οι γονείς τους δεν εργάζονται. Τα αποτελέσματα της διερεύνησης φαίνεται να επιβεβαιώνουν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων της μεγάλης πλειοψηφίας των μαθητών που δήλωσαν ότι ο πατέρας τους ή/και η μητέρα τους δεν εργάζονται είναι χαμηλό, δηλαδή είναι απόφοιτοι πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως η εργοδότηση γονέων σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το μορφωτικό επίπεδο. Στο μέλλον ενδέχεται να συλλεχθούν περισσότερα δεδομένα για τον παράγοντα 'εργοδότηση γονέων' και συγκεκριμένα το επάγγελμα εφόσον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το επάγγελμα των γονέων αποτελεί σημαντικό δείκτη του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου της οικογένειας.

Η ύπαρξη των κατάλληλων μέσων στο σπίτι (π.χ. η ύπαρξη ενδεδειγμένου χώρου μελέτης, γραφείου, πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και διαδίκτυο, ύπαρξη βιβλίων) υποβοηθούν τη μάθηση και αποτελούν παράλληλα δείκτες κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Τα μέσα και οι ευκαιρίες μάθησης στο σπίτι φαίνεται να σχετίζονται με τη συμμετοχή των μαθητών και στις δύο ομάδες ρίσκου του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού. Μαθητές που δεν διαθέτουν προσωπικό δωμάτιο και γραφείο στο σπίτι, ηλεκτρονικό υπολογιστή, σύνδεση στο διαδίκτυο και προσωπικά βιβλία στο σπίτι βρέθηκαν να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στις δύο ομάδες ρίσκου του γλωσσικού και μαθηματικού αναλφαριθμητισμού από τους μαθητές που διαθέτουν αυτή την υποστηρικτική υποδομή. Οι πιο πάνω μεταβλητές φαίνεται να είναι πολύ σημαντικές στη δημιουργία κλίματος μάθησης και ενίσχυσης για τους μαθητές. Σε

αυτό παρουσιάζεται σύμφωνα και η έκθεση της επιτροπής ειδικών της ΕΕ για τον αλφαριθμητισμό (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012), αφού μία από τις τρεις βασικές συστάσεις στις οποίες προβαίνει για την αντιμετώπιση του χαμηλού αλφαριθμητισμού είναι η δημιουργία ενός εγγράμματου περιβάλλοντος στο σπίτι. Το εγγράμματο περιβάλλον, σύμφωνα με την έκθεση των ειδικών, προϋποθέτει την ύπαρξη αναγνωστικού υλικού στο σπίτι (και όχι μόνο) σε έντυπη μορφή αλλά και στο διαδίκτυο.

Σύμφωνα με την Esser (2006), ο παράγοντας γλώσσα, και κυρίως η επάρκεια στη χρήση της γλώσσας της χώρας η οποία φιλοξενεί τα παιδιά μετανάστες, είναι καθοριστικής σημασίας για τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές οι οποίοι μιλούν στο σπίτι ως πρώτη γλώσσα άλλη από αυτή της χώρας που τους φιλοξενεί έχουν χαμηλότερα αποτελέσματα στην ανάγνωση και τη γραφή απ' ό τι οι άλλοι μαθητές (Azzolini, 2012). Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει την αντίληψη αυτή, αφού μαθητές οι οποίοι δεν μιλούν καθόλου στο σπίτι Ελληνικά ή μιλούν Ελληνικά μαζί με μια άλλη γλώσσα είχαν υψηλότερες πιθανότητες για την ύπαρξη ρίσκου για γλωσσικό και μαθηματικό αναλφαριθμητισμό. Η έκθεση των ειδικών της ΕΕ συστήνει όπως οι χώρες-μέλη πρέπει να στηρίξουν καλύτερα τα παιδιά-μετανάστες μέσω διάφορων ενεργειών, όπως η δημιουργία μηχανισμών για τον έγκαιρο εντοπισμό παιδιών με δυσκολίες στην κατάκτηση της γλώσσας της χώρας που τα φιλοξενεί και η παροχή εξατομικευμένης βοήθειας. Στην έκθεση των ειδικών, επίσης, τονίζεται ότι τα παιδιά-μετανάστες μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα διδασκαλίας αν γνωρίζουν καλά τη μητρική τους γλώσσα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012). Επομένως η διγλωσσία δεν πρέπει να θεωρείται πλέον μειονέκτημα αλλά πλεονέκτημα.

Αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, η έρευνα καταδεικνύει ότι οι μαθητές της ομάδας ρίσκου για γλωσσικό όσο και μαθηματικό αναλφαριθμητισμό είναι πιο θετικά προδιατεθειμένοι έναντι στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευσή τους και φαίνεται να δηλώνουν αυξημένη εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευσή τους, σε σχέση με τους μαθητές που δεν βρίσκονται στην ομάδα ρίσκου. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με αυτά άλλων ερευνών στη βιβλιογραφία, οι οποίες βρήκαν ότι η *γονεϊκή εμπλοκή* παρουσιάζεται να έχει θετική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα μαθητών κυρίως μικρότερης ηλικίας (Fan, 2001, Keith et al., 1986, Natriello & McDill, 1986, Keith, 1991, Bobbett et al., 1995). Ο κύριος λόγος είναι ότι οι μαθητές προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας έχουν έντονη επιθυμία για αυτονομία και ανεξαρτητοποίηση (Blos 1979, Hill & Hollmbeck, 1986). Επομένως οι αλλαγές αυτές στη ψυχοσύνθεση των εφήβων οδηγούν σε αντιφατικά αποτελέσματα σε αυτές τις ηλικίες σχετικά με την επίδραση της *γονεϊκής εμπλοκής* στα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα φαίνεται να επιβεβαιώνουν το γενικότερο συμπέρασμα ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι πολυδιάστατη και ότι οι διάφορες πτυχές της δεν έχουν την ίδια επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Fan, 2001, Fan & Chen, 2001, Desforges &

Abouchaar, 2003). Επομένως η διερεύνηση και άλλων πτυχών της γονεϊκής εμπλοκής (όπως π.χ. γονεϊκό στυλ, προσδοκίες γονέων κτλ.) στο μέλλον είναι σημαντική.

## 5. Συμπερασματικά

Στο μέλλον, θα επιχειρηθούν αναλύσεις στα δεδομένα του Προγράμματος του Λειτουργικού Αλφαριθμητισμού για να διερευνηθούν και επιπρόσθετες μεταβλητές που ενδέχεται να σχετίζονται με την ύπαρξη ρίσκου για λειτουργικό αναλφαριθμητισμό. Πέρα από τους προσωπικούς και οικογενειακούς παράγοντες που έχουν παρουσιαστεί στην παρούσα εργασία και εδράζονται στο επίπεδο του μαθητή, οι παράγοντες στο επίπεδο της τάξης (π.χ. μέγεθος, σύνθεση) αλλά και του σχολείου (π.χ. τύπος, μέγεθος, μαθησιακό κλίμα) χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Τέτοιου τύπου αναλύσεις θα διαφωτίσουν το ζήτημα του ρίσκου για λειτουργικό αναλφαριθμητισμό και θα διαφωτίσουν προσπάθειες για αντιμετώπιση του προβλήματος.

### Ευχαριστίες

Οι συγγραφείς του άρθρου θα ήθελαν να ευχαριστήσουν για τη συμβολή τους στη διεξαγωγή του Προγράμματος Λειτουργικού Αλφαριθμητισμού Στ' τάξης (2012-2013) τους εξής: Δρα Αθηνά Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Δρα Λεωνίδα Κυριακίδη, Δρα Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή, Δρα Χρίστο Γιασεμή, Δρα Νικόλα Μουσουλίδη, Δρα Μοδεστίνα Μοδέστου, Δρα Θέκλα Αφαντίτη-Λαμπριανού, Άντρο Πολυδώρου, Μαρία Παπαλεοντίου, Μπέττυ Ανδρέου, Χριστόδουλο Χριστοδούλου, Μαρία Ελευθεριάδου-Παπαπολυβίου.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andrich, D. (1978) Rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika*, 43 (4): 561-573.
- Azzolini, D. (2012) *Immigrant-native educational gaps. A systematic inquiry into the schooling of children of immigrants throughout the Italian education system*. Unpublished PhD Thesis, Trento, Italy.
- Bedard, K. & E. Dhuey (2006) The persistence of early childhood maturity: International evidence of long-run age effects. *The Quarterly Journal of Economics*, 121 (4): 1437-1472.
- Blatchford, P. & T. Cline (1992) Baseline assessment for school entrants. *Research Papers in Education*, 7(3), 247-269.

- Blos, P. (1979) *The adolescent passage*. New York: International University press.
- Blount-Morse, A., S.L. Christenson. & C.A. Lehr (2004) *School completion and student engagement: information and strategies for parents* [on line] Available: [http://www.nasponline.org/resources/principals/nasp\\_complparents.pdf](http://www.nasponline.org/resources/principals/nasp_complparents.pdf). [05/06/2013].
- Bobbett, G.C., R.L. French, C.M. Achilles, & N.C. Bobbett, (1995) *An analysis of Nevada's report cards on high schools*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association.
- Borg, M.G., & J.M. Falzon (1995) Birth date and sex effects and the scholastic attainment of primary schoolchildren: a cross-sectional study. *British Educational Research Journal*, 21 (1): 61-74.
- Catts, H.W. (1997) The early identification of language-based impairments and reading disabilities. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, 28: 86-89.
- Coleman, J.S., E.Q. Campbell, C.J. Hobson, J. McPartland, A.M. Mood, F.D. Weinfeld & R.L. York (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Craven, R.G., H.W. Marsh & P. Burnett (2003) Cracking the self-concept enhancement conundrum: A call and blueprint for the next generation of self-concept enhancement research. In H.W. Marsh, R.G. Craven, & D.M. McInerney (Eds.), *International advances in self-research*. Greenwich, CT: Information Age, Vol.1, 91-126.
- Desforges, C., & A. Abouchaar (2003) *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* [on line]. Available: [http://bgfl.org/bgfl/custom/files\\_uploaded/uploaded\\_resources/18617/desforges.pdf](http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/desforges.pdf). [20/5/2013].
- Esser, H. (2006) Migration, Language and Integration, *AKI Research Review - WZB Berlin*, 4.
- European Commission (2004) *Implementation of "Education and Training 2010": Key competences* [on line]. Available : <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2004.pdf>. [12/6/2012]
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012) *Έκθεση Ειδικών Υψηλού Επιπέδου για τον Αλφαριθμητισμό*. Λουξεμβούργο: ΕΕ.
- Fan, X. (2001) Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70: 27-61.
- Fan, X. & M. Chen (2001) The relationship of parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1): 1-22.

- Fitz-Gibbon, C.T. (1996) *Monitoring Education: Indicators, Quality and Effectiveness*. London: Cassell/Continuum.
- Gambell, T.J., & D.M. Hunter (1999) Rethinking gender differences in literacy. *Canadian Journal of Education*, 24 (1):1 16.
- Hanushek, E. (2010) How well we understand achievement gaps? *Focus*, 27 (2):10-12.
- Hill, J.P. & G. Holmbeck (1986) Attachment and aytonomy during adolescent. In G. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development*. Greenwich, CT: JAI Press, Vol. 3, 115-189.
- Husain, M., & D. Millimet (2009) The mythical 'boy crisis'? *Economics of Education Review*, 29 (1): 8 48.
- Hutchison, D. & C. Sharp, C. (1999) A Lasting Legacy? The persistence of Season of Birth Effects. Paper presented at the British Educational Research Association Conference, University of Sussex, Brighton.
- Keith, T.Z., T.M. Reimers, P.G Fehrmann, S.M. Potterbaum & L.W. Aubey (1986) Parental involvement, homework nad TV times: Direct and indirect effect on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78:373-380.
- Keith, T.Z. (1991). Parent involvement and achievement in high schools. In S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: Literacy through family, community and school interaction*. Greenwich, CT: JAI Press, Vol.5, 125-141.
- Kyriakides, L. (1999) Research on Baseline Assessment in Mathematics at school entry. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 6 (3): 357-375.
- Kyriakides, L. & C. Charalambous (2005) Using educational effectiveness research to design international comparative studies: turning limitations into new perspectives. *Research Papers in Education*, 20 (4): 391-412.
- Kyriakides, L. & D. Demetriou (2005) *Using International Comparative Studies for establishing generic and differentiated models of educational effectiveness: the PISA study*. Paper presented at the ICSEI 2005 conference. Barcelona: Spain.
- Kyriakides, L. & D. Demetriou (2006) Investigating the Generalisability of models of educational effectiveness: A secondary analysis of PISA Study. *Paper presented at the AERA 2006 conference*. San Francisco: USA.
- Legewie, J. & T. DiPrete (2011) School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, 77 (3): 463– 485.
- Lindsay, G., & M. Desforges (1998) *Baseline Assessment: Practice, Problems and Possibilities*. London: David Fulton Publishers.
- Marsh, H.W. (1988). *Self-Description Questionnaire: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A test manual and a research mono-graph*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

- Marsh, H.W., & R.G. Craven (2006) Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1: 133-163.
- McInerney, D.M., S.Y. Yeung & V. McInerney (2001) Cross-cultural validation of the Inventory of School Motivation (ISM). *Journal of Applied Measurement*, 2: 134-152.
- Mullis, I.V.S., M.O. Martin, E.J. Gonzalez, K.D. Gregory, R.A. Garden, K.M. O'Connor, S.J. Chrostowski & T.A. Smith (2000). *TIMSS 1999- International Mathematics Report* [on line]. Available: [http://timss.bc.edu/timss1999i/math\\_achievement\\_report.html](http://timss.bc.edu/timss1999i/math_achievement_report.html). [25/6/2013]
- Murnane, R.J., & F. Levy (1996) *Teaching the New Basic Skills: Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy*. New York: Free Press.
- Natriello, G. & E.L. McDill (1986) Performance standards, student effort on homework, and academic achievement. *Sociology of Education*, 59: 18-31.
- Nuttall, D., H. Goldstein, R. Prosser & J. Rasbash (1989) Differential School Effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13 (7): 769-776.
- OECD (2004) *Education at a Glance 2004: OECD Indicators*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD (2012) *PISA 2009 Technical Report*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264167872-en>
- OECD (2013) Do immigrant students' reading skills depend on how long they have been in their new country?, <http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n29%20%28eng%29-Final.pdf>
- Pomerantz, E.M., E.R. Altermatt & J.L. Saxon (2002) Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2): 396-404.
- Postlethwaite, T.N. (1994) Monitoring and evaluation in different Education Systems. In A.C. Tuijnman & T.N. Postlethwaite (Eds.), *Monitoring the Standards of Education*. Oxford: Pergamon.
- Παπαδόπουλος Μ. (1997). *Λειτουργικός Αναλφαβητισμός: Σχολικός Αποκλεισμός και Σχολικός Πόνος, Ποσοτική και ποιοτική εικονογράφηση του λειτουργικού αναλφαβητισμού στο Γυμνάσιο, καθώς και μια παιδαγωγική παρέμβαση για την καταπολέμησή του*. Νέα Σύνορα: Εκδόσεις Λιβάνη.
- Riordan, C. (1999) The Silent Gender Gap. *Education Week*, 19 (12): 46-47.
- Sammons, P., D. Nuttall & P. Cuttance (1993) Differential School Effectiveness: Results from a reanalysis of the Inner London Education Authority's Junior school Project data. *British Educational Research Journal*, 19 (4): 381-405.

- Sharp, C. (1995) What's age got to do with it? A study of patterns of school entry and the impact of season of birth on school attainments. *Educational Research*, 37: 251-265.
- Sheldon, S.B. & J.L. Epstein (2007) *Surveys on school, family, and community partnerships*. Baltimore, MD: Center on School, Family and Community Partnerships, John Hopkins University.
- Smith, D.J. & S. Tomlinson (1989) *The school effect: A study of multi-racial comprehensives*. London: Policy Studies Institute.
- Snow, C.E., S. Burns & P. Griffin (1998) *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.
- Tang, S.F. (2011) The Relationships of Self-concept, Academic Achievement and Future Pathway of First Year Business Studies Diploma Students International. *Journal of Psychological Studies*, 3 (2): 123-134
- Thomas, S. (1995) Considering primary school effectiveness: an analysis of 1992 Key Stage 1 results. *The Curriculum Journal*, 6 (3): 279-295.
- Thomas, S., P. Sammons, P. Mortimore & R. Smees, R. (1997) Differential Secondary School Effectiveness: comparing the performance of different pupil groups. *British Educational Research Journal*, 23 (4): 451-469.
- Wilson, M. (1989) Saltus: A psychometric model for discontinuity in cognitive development. *Psychological Bulletin*, 105: 276-289.



# ΠΡΟΦΙΛ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΧΡΟΝΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ: ΜΙΑ ΜΙΚΤΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Γεωργία Κουάλη  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Πέτρος Πασιαρδής  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

## Summary

In this article are presented the results of a research concerning the time management of Cypriot primary school principals. Time management refers to the interrelation of five independent variables: the various tasks of the principals, their frequency, the degree of accomplishment of those tasks, the use of time management techniques and time management style (from monochronic to polychronic). In the research qualitative methods were used (questionnaires) together with qualitative methods (observation, interviews, collection of artifacts), in order to collect richer and deeper data. The results of the research concluded in three different time management types of principals. Each group has its own time management profile. At the same time, the relationship of time management group and its effectiveness was examined. The results revealed that there is a relationship between the time management profile of a principal and its effectiveness.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Τύποι-προφίλ διαχείρισης χρόνου, αποτελεσματικότητα διευθυντών, μικτή προσέγγιση.*

## 0. Εισαγωγή

Στις μέρες μας οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις χαρακτηρίζουν έντονα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται και μια γενικότερη τάση αύξησης των καθηκόντων των διευθυντών σχολείων. Επιπλέον, υπάρχει η τάση για καθορισμό εθνικών επίπεδων, δημιουργία νέων αναλυτικών προγραμμάτων και μεγαλύτερη λογοδότηση των σχολείων έναντι του κράτους. Τα δεδομένα αυτά σε συνδυασμό με τη σπουδή για αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση αλλά και σε όλους τους τομείς της ζωής, καθιστούν το θέμα του «χρόνου» και της διαχείρισής του πολύ επίκαιρο και σημαντικό. Έχοντας υπόψη τα πιο πάνω, σε συνδυασμό με το συνεχές ενδιαφέρον για διερεύνηση των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών διευθυντών, βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να περιγράψει τη διαχείριση του χρόνου των Κύπριων διευθυντών δημοτικού σχολείου και να διαπιστώσει τη σχέση διαχείρισης χρόνου διευθυντή με την αποτελεσματικότητά του διευθυντή.

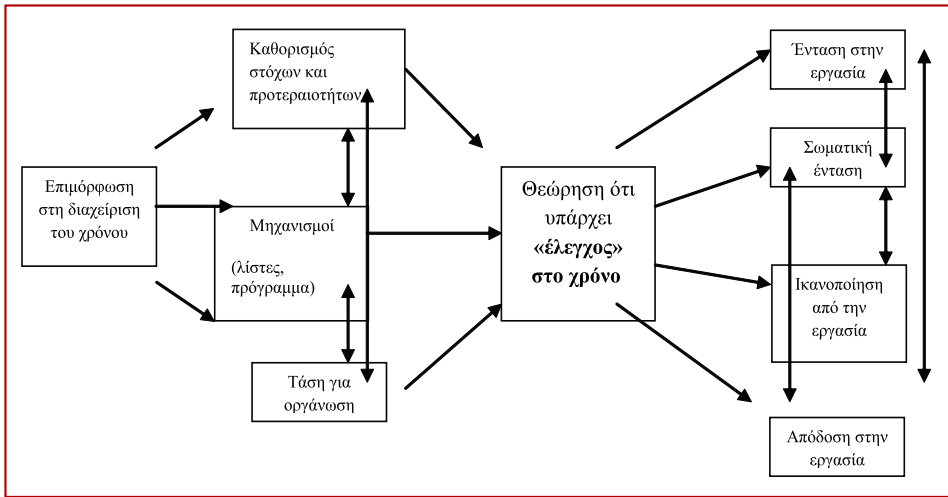
Μιλώντας για διαχείριση του χρόνου (μετάφραση του αγγλικού όρου time management) εννοούμε τη σκόπιμη συμπεριφορά του ατόμου για να «ελέγξει» το χρόνο του, έτσι ώστε να καταφέρει να επιτευχθούν οι στόχοι και προτεραιότητές του. Βέβαια, δεν είναι ο χρόνος αυτός που ελέγχεται, αλλά στην ουσία το άτομο ελέγχει τον ίδιο του τον εαυτό. Όπως έχει λεχθεί η «διαχείριση χρόνου» είναι ουσιαστικά «διαχείριση εαυτού» (Covey, Merrill & Merrill, 1994). Πολλοί συγγραφείς χρησιμοποιούν τον ορισμό του Lakein (1973) ο οποίος ορίζει την διαχείριση του χρόνου ως τη διαδικασία καθορισμού αναγκών, καθορισμού στόχων για ικανοποίηση των αναγκών, καθορισμό προτεραιοτήτων και προγραμματισμό δραστηριοτήτων για επίτευξη των στόχων (στην Claessens et al., 2005).

## 1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Το ερώτημα *«τι κάνουν οι διευθυντές στον εργασιακό τους χρόνο;»* απασχολεί εδώ και καιρό τους ερευνητές, τόσο στο χώρο των επιχειρήσεων, όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης (Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005). Οι διάφορες, μάλιστα, έρευνες φαίνεται πλέον να καταλήγουν σε κάποιες κοινές παραδοχές όσον αφορά στο θέμα αυτό. Έτσι, για παράδειγμα, ξέρουμε ότι οι διευθυντές παρουσιάζονται συνεχώς απασχολημένοι, ότι η μέρα τους χαρακτηρίζεται από ποικίλες, σύντομες και διακοπτόμενες δραστηριότητες, ότι προτιμούν την προφορική επικοινωνία και τις συναντήσεις πρόσωπο με πρόσωπο, οι οποίες συνήθως είναι απρογραμματίστες (Burgaz 1997, Castle & Mitchell, 2001, Chung & Miskel, n.d, Hales, 1986, Martin & Willower, 1981, Mintzberg 1973, NCSL, 2007, Oshagbemi, 1995, Rosenblat & Somech 1998, Tengblad, 2006, Willower & Kmetz, 1982). Οι έρευνες ωστόσο συνεχίζονται, και το θέμα δεν εξαντλείται, όχι γιατί δεν είναι προβλεπτή μια τυπική κατανομή του χρόνου των διευθυντών, αλλά για τις προεκτάσεις και τις ερμηνείες που προκύπτουν από μια τέτοια κατανομή. Όπως αναφέρει ο Mintzberg, *«ανακαλύπτοντας τι κάνουν οι διευθυντές δεν είναι το πρόβλημα, ερμηνεύοντας όμως τι κάνουν, είναι»* (Mintzberg, 2009, σελ. 2). Συνεπώς, η κατανόηση και η ερμηνεία του τι κάνουν οι διευθυντές στον εργασιακό τους χρόνο είναι ο λόγος που το θέμα παραμένει ανοιχτό και ανεξάντλητο.

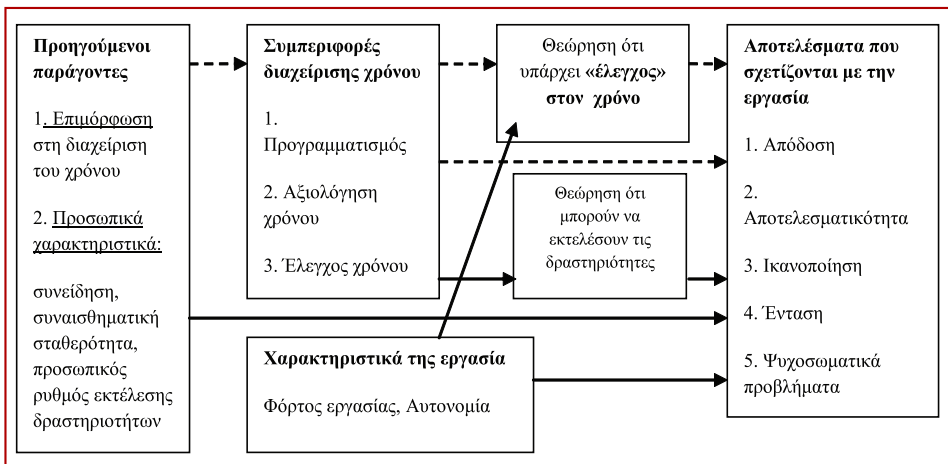
Σε σχέση με τη διαχείριση του χρόνου εντοπίζονται στη βιβλιογραφία δύο σημαντικές ερευνητικές προσπάθειες. Καταρχήν, η Macan (1994) εξέτασε, και στο τέλος απέδειξε, ένα μοντέλο που σχετίζεται με τη διαχείριση του χρόνου. Το μοντέλο αυτό εν συνεχεία εξετάστηκε και από τρεις άλλους ερευνητές, με μερική όμως επιβεβαίωσή του (Claessens (2004). Το μοντέλο της Macan χρησιμοποίησε η Claessens για να καταλήξει στο δικό της θεωρητικό μοντέλο το οποίο επίσης απέδειξε με σειρά ερευνών. Με βάση την έρευνα της Claessens η διαχείριση του χρόνου ορίζεται ως *«συμπεριφορές που στοχεύουν σε επαρκή και αποτελεσματική χρήση του χρόνου»* (Claessens, 2004: 19).

**Διάγραμμα 1:** Το θεωρητικό μοντέλο διαχείρισης χρόνου της Macan (1994)



Πηγή: Μετάφραση από Macan, 1994: 388

**Διάγραμμα 2:** Το θεωρητικό μοντέλο διαχείρισης χρόνου της Claessens (2004)



Πηγή: Μετάφραση από Claessens, 2004: 142

Και τα δύο μοντέλα δίνουν έμφαση στη μεταβλητή «θεώρηση ότι υπάρχει έλεγχος στον χρόνο», όπου η μεταβλητή αυτή φαίνεται να μεσολαβεί μεταξύ των συμπεριφορών διαχείρισης του χρόνου και των αποτελεσμάτων. Στο δεύτερο μοντέλο παρουσιάστηκε σχέση μεταξύ «θεώρησης ότι υπάρχει έλεγχος στον χρόνο» και την

απόδοση του δείγματος. Επίσης το μοντέλο της Claessens δείχνει ότι η επίδραση της διαχείρισης του χρόνου είναι θετική σε μια σειρά αποτελεσμάτων και ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης βοηθούν στη βελτίωση των συμπεριφορών διαχείρισης του χρόνου, σημεία που αμφισβητεί, εν μέρει, το μοντέλο της Macan.

Πέραν από τις δύο πιο πάνω ερευνητικές προσπάθειες, είναι ελάχιστη η βιβλιογραφία σχετικά με το πώς τα άτομα διαχειρίζονται το χρόνο τους εν ώρα εργασίας, σε σχέση κιόλας με το πόσο δημοφιλές είναι σαν θέμα η διαχείριση του χρόνου γενικότερα (Claessens, 2004). Ενώ υπάρχουν δεκάδες βιβλία και άρθρα με τεχνικές και συμβουλές (εκλαϊκευμένη βιβλιογραφία) για αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου, εντούτοις τα τελευταία μόλις χρόνια άρχισε η επιστημονική διερεύνηση του θέματος και η επιστημονική τεκμηρίωση για τις θετικές επιδράσεις που επιφέρει η χρήση τεχνικών διαχείρισης χρόνου. Επιπλέον, στο χώρο της εκπαίδευσης δεν υπάρχουν δεδομένα που να τοποθετούν την καλή διαχείριση χρόνου μέσα στην γκάμα των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών διευθυντών. Όπως φαίνεται και από τα μοντέλα της Macan και Claessens, οι υφιστάμενες έρευνες αναφέρονται κυρίως στο χώρο των επιχειρήσεων και συνδέουν τη χρήση βασικών αρχών της διαχείρισης του χρόνου με μεταβλητές όπως απόδοση, ικανοποίηση από την εργασία, ψυχοσωματικά προβλήματα (Macan, 1994). Επιπλέον, τα δείγματα στις έρευνες αυτές είναι κυρίως δείγματα φοιτητών, όπου σύμφωνα με την Claessens (2005), δεν μπορούν να είναι συγκρίσιμα με τα αποτελέσματα που θα είχαμε από ομάδες επαγγελματιών εν ώρα εργασίας.

Τα πιο πάνω δεδομένα που προκύπτουν μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μας οδηγούν στη διατύπωση του σκοπού και των βασικών ερωτημάτων της έρευνας. Σκοπός της είναι, καταρχήν, να περιγράψει τη διαχείριση του εργασιακού χρόνου των Κύπριων διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης μέσα από τον εντοπισμό διαφορετικών τύπων-προφίλ διαχείρισης χρόνου. Επίσης, εξετάζει τη σχέση της διαχείρισης του χρόνου με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών. Ως διαχείριση του χρόνου ορίζεται η αλληλεπίδραση πέντε ανεξάρτητων πτυχών:

1. Έργα διευθυντών (δραστηριότητες, τι κάνουν;)
2. Συχνότητα έργων (πόσο πολύ;)
3. Βαθμός υλοποίησης δραστηριοτήτων (πόσα επιτυγχάνονται;)
4. Τεχνικές διαχείρισης χρόνου που χρησιμοποιούν (με ποιους τρόπους;)
5. Στυλ διαχείρισης χρόνου (μονοχρονιστικά έως πολυχρονιστικά).

Μονοχρονισμό ονομάζουμε την προτίμηση των ατόμων να ασχολούνται με μία δραστηριότητα ανά κομμάτι χρόνου (Lindquist & Kaufman-Scarborough, 2007). Αντίθετα, πολυχρονισμό ονομάζουμε την προτίμηση των ατόμων να ασχολούνται με δύο ή περισσότερες δραστηριότητες ή γεγονότα ταυτόχρονα και την πίστη τους ότι

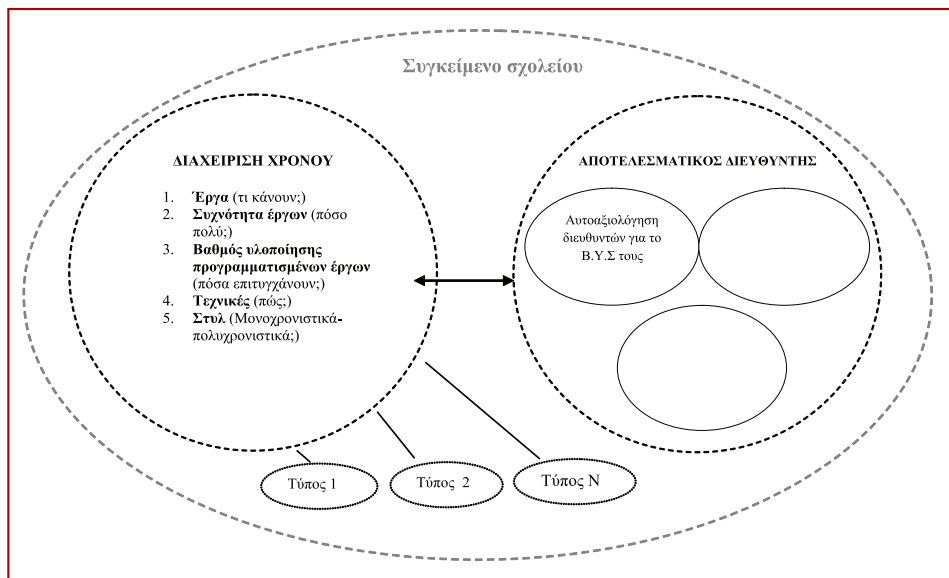
αυτός είναι ο καλύτερος τρόπος για να διεκπεραιώσουν τις δραστηριότητές τους. (Bluedorn et al. 1999 στην Persing, 1999).

Έχοντας υπόψη τα όσα έχουν λεχθεί προηγουμένως, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση των ακόλουθων δύο ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Υπάρχουν ομάδες (τύποι-προφίλ) διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης με διαφορετικά χαρακτηριστικά διαχείρισης χρόνου; Αν ναι, πόσες είναι και ποια τα χαρακτηριστικά τους;
2. Εάν υπάρχουν διαφορετικοί τύποι-προφίλ, σε ποιο βαθμό αυτοί διαφέρουν σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών;

Το Διάγραμμα 3 απεικονίζει τις σχέσεις που διερευνώνται.

**Διάγραμμα 3:** Θεωρητικό Πλαίσιο



Β.Υ.Σ= Βαθμός Υλοποίησης Στόχων (που θέτει το Υπουργείο, αλλά και η ίδια η σχολική μονάδα)

Όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 3, η αποτελεσματικότητα των διευθυντών προκύπτει από το συνυπολογισμό τριών παραγόντων. Πέραν της αυτοαξιολόγησης των διευθυντών και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με το βαθμό υλοποίησης των στόχων (που θέτει το Υπουργείο αλλά και ειδικά η ίδια η σχολική μονάδα), ως κριτήριο αξιολόγησης θεωρήθηκε και ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (Θεωρία Ανθρώπινων Σχέσεων). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η έμφαση δίνεται στο πόσο καλά νιώθουν τα άτομα στον οργανισμό, πόσο υπάρχει

συμφωνία και υγιείς σχέσεις, καθώς επίσης εξετάζεται αν υπάρχει υποκίνηση και επαγγελματική ανάπτυξη (Scheerens, 2000). Στην περίπτωση του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου όπου δεν υπάρχουν εθνικά επίπεδα ή πίνακες κατάταξης των σχολείων με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών σε εθνικές αξιολογήσεις, αυτή η τακτική για μέτρηση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών κρίθηκε ως καταλληλότερη (Πασιαρδής, 2004).

## **2. Μεθοδολογία**

### **2.1. Μέθοδος**

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε η μικτή μεθοδολογική προσέγγιση αφού κρίθηκε αναγκαία για την αποτελεσματική διερεύνηση του υπό εξέταση θέματος (Creswell, 2003). Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας έχει δείξει ότι στις πλείστες των περιπτώσεων η διερεύνηση του θέματος της διαχείρισης του χρόνου έχει γίνει με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων (ερωτηματολόγιο) και πως υπάρχει ανάγκη υιοθέτησης πιο «δυναμικής» προσέγγισης, τέτοιας που να συνδυάζει ποσοτικές με ποιοτικές μεθόδους (Claessens et al., 2005). Εξάλλου, είναι παραδεκτό ότι τα άτομα δυσκολεύονται (υποτιμούν, υπερεκτιμούν, ξεχνούν) να εκτιμήσουν σωστά το πώς κατανέμουν το χρόνο τους (Oshagbemi, 1995), έτσι η παρατήρηση ενδυναμώνει τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, αλλά και αναδεικνύει στοιχεία και πτυχές που δεν διαφαίνονται μέσω αυτού.

### **2.2. Πληθυσμός- Δείγμα**

Πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Επιλέγηκε αντιπροσωπευτικό και τυχαίο δείγμα, στρωματοποιημένο ως προς την εκπαιδευτική επαρχία, για την τελική χορήγηση των ερωτηματολογίων της έρευνας. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 173 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα σχολεία των οποίων ο αριθμός των τοποθετημένων εκπαιδευτικών ήταν τουλάχιστον πέντε. Επιπλέον, στην έρευνα συμμετείχαν 504 εκπαιδευτικοί, τρεις από κάθε σχολείο που συμμετείχε στην έρευνα. Οι δέκα διευθυντές και δέκα εκπαιδευτικοί στους οποίους δόθηκαν τα ερωτηματολόγια για την πιλοτική εφαρμογή εξαιρέθηκαν από το δείγμα. Το τελικό ποσοστό συμμετοχής των διευθυντών και των εκπαιδευτικών ήταν αρκετά ικανοποιητικό (65.2 % και 63.4% αντίστοιχα), δεδομένου ότι η αποστολή και παραλαβή των ερωτηματολογίων ήταν ταχυδρομική.

### **2.3. Ερευνητικά Εργαλεία**

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές μέθοδοι. Συγκεκριμένα, συνεξετάστηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από:

- Δύο ερωτηματολόγια, τα οποία εξέταζαν τις υπό διερεύνηση διαστάσεις και πτυχές του θέματος (Ερωτηματολόγιο Διαχείρισης Χρόνου των Διευθυντών, Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών από την Εργασία τους).
- Περιπτώσιακές μελέτες, οι οποίες στηρίχθηκαν στην τεχνική της θεατής μη συμμετοχικής παρατήρησης, αλλιώς σκιαγράφηση (shadowing), έξι διευθυντών. Κάθε διευθυντής παρατηρήθηκε για πέντε συνεχόμενες μέρες.
- Ημιδομημένες συνεντεύξεις από τους διευθυντές που έτυχαν παρατήρησης, οι οποίες έδωσαν την ευκαιρία στους ερωτώμενους να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις και αντιλήψεις αναφορικά με τα υπό εξέταση θέματα και επέτρεψαν διασταύρωση και έλεγχο με τα υπόλοιπα ευρήματα.
- Έγγραφα, λίστες, εκδόσεις που σχετίζονταν με το υπό εξέταση θέμα και έδιναν πληροφορίες για τη διαχείριση χρόνου του διευθυντή ή/και την όλη δράση του.

#### **2.4. Φάσεις της έρευνας**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε επτά φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε η ανάπτυξη των εργαλείων μέτρησης της διαχείρισης του χρόνου των διευθυντών και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Έγινε επίσης η διαμόρφωση εντύπων για την παρατήρηση και μια πρώτη απόπειρα διαμόρφωσης της συνέντευξης των διευθυντών που θα τύγχαναν παρατήρησης. Στη δεύτερη φάση τα δύο ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν πιλοτικά σε δέκα διευθυντές και εκπαιδευτικούς, έγιναν οι έλεγχοι για την εγκυρότητα των ερωτηματολογίων (όψης και περιεχομένου) και τα ερωτηματολόγια πήραν την τελική τους μορφή. Στην τρίτη φάση έγινε η τελική χορήγηση των ερωτηματολογίων και στην τέταρτη φάση η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Με βάση τα αποτελέσματα της τέταρτης φάσης επιλέχθηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία έξι διευθυντές, οι οποίοι αποτέλεσαν μελέτες περίπτωσης κατά την πέμπτη φάση, όπου χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές τεχνικές (παρατήρηση, συνέντευξη, συλλογή εγγράφων) για μια εις βάθος μελέτη των ιδίων ερωτημάτων που απασχόλησαν και την ποσοτική φάση. Στην έκτη φάση έγινε η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων με βάση τις αρχές της ποιοτικής μεθοδολογίας (Mason, 2003; Silverman, 2005). Τέλος, μέσα από αναστοχασμό και σύγκριση ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων, δόθηκαν οι τελικές απαντήσεις και ερμηνείες στα ερευνητικά ερωτήματα.



## **2.5. Ανάλυση Δεδομένων**

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν με τα ερωτηματολόγια, έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, όπως μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ποσοστά, συσχετίσεις, παραμετρικά κριτήρια (ANOVA, paired sample t-test) και παραγοντική ανάλυση (factor analysis). Για τον εντοπισμό τύπων-ομάδων διαχείρισης χρόνου χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Ομαδοποίησης (cluster analysis). Οι τεχνικές αυτές κρίθηκαν κατάλληλες για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν κατά τις περιπτώσιακές μελέτες με τις μεθόδους της θεατής μη συμμετοχικής παρατήρησης και της ημιδομημένης συνέντευξης, περιλάμβανε ανάλυση μεταξύ των περιπτώσεων και πραγματοποιήθηκε με τις διαδικασίες της φαινομενολογικής ανάλυσης και της συνεχούς συγκριτικής μεθόδου.

## **2.6. Δεοντολογία της Έρευνας**

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να τηρήσει βασικές δεοντολογικές αρχές και να αντιμετωπίσει δεοντολογικά προβλήματα και διλήμματα. Καταρχήν τηρήθηκε ανωνυμία στα ερωτηματολόγια τα οποία συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί του κάθε σχολείου. Τα ερωτηματολόγια τα οποία συμπλήρωσαν οι διευθυντές, αν και ανώνυμα, μπορούσαν να τύχουν αναγνώρισης καθώς έφεραν κωδικό αναγνώρισης. Ο κωδικός όμως αυτός χρησιμοποιήθηκε μόνο κατά την σκόπιμη δειγματοληψία, για τον εντοπισμό και επικοινωνία εκείνων των διευθυντών που διαφάνηκε ότι αποτελούσαν ενδιαφέρουσες περιπτώσεις. Η συμμετοχή των διευθυντών στη φάση της παρατήρησης ήταν εθελοντική και αφού είχε επεξηγηθεί σε γενικές γραμμές ο σκοπός της έρευνας. Με το πέρας της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων δόθηκε το κάθε προφίλ στο διευθυντή που του αναλογούσε, κίνηση που διασφάλισε τόσο την εγκυρότητα των ίδιων των προφίλ όσο και τη δεοντολογία της έρευνας.

## **2.7. Περιορισμοί μεθοδολογίας**

Η παρούσα έρευνα υπόκειται στους δικούς της περιορισμούς, οι οποίοι προκύπτουν τόσο από το εκπαιδευτικό συγκείμενο της Κύπρου όσο και από τις δυσκολίες που παρουσιάζονται από μεθοδολογικής πλευράς. Καταρχήν το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι τέτοιο που δεν επιτρέπει τον εντοπισμό των αποτελεσματικών διευθυντών ή των αποτελεσματικών σχολείων, όπως συμβαίνει στο εξωτερικό (Τσιάκκικρος & Πασιαρδής, 2002). Επιπλέον, λόγω του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, κάθε σχολική μονάδα και κάθε διευθυντής ακολουθεί πιστά τις οδηγίες και πρακτικές οι οποίες επιβάλλονται από το Υπουργείο (Πασιαρδής, 2004). Επιπρόσθετοι περιορισμοί υφίστανται και λόγω της μεθοδολογίας της έρευνας. Καταρχήν τα δεδομένα είναι συγχρονικά και έτσι δεν μπορούμε να μιλή-

σουμε για σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος. Όσον αφορά στην τεχνική της θεατής μη συμμετοχικής παρατήρησης, υπήρχε ο κίνδυνος επηρεασμού της συμπεριφοράς και πρακτικής του υποκειμένου που παρατηρείται (Mintzberg, 1973). Επίσης η υποκειμενικότητα του ερευνητή αναπόφευκτα επιδρά στη συλλογή και ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων κατά την παρατήρηση και κατά τις συνεντεύξεις (Mason, 2003).

### 3. Αποτελέσματα

Τα βασικότερα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη έρευνα συνοψίζονται ως ακολούθως. Εντοπίστηκαν τρεις ομάδες διαχείρισης χρόνου:

Η ομάδα των *Συγκεντρωτικών Μονοχρονιστών* χαρακτηρίζεται από μια τάση υιοθέτησης ενός πιο μονοχρονιστικού στυλ διαχείρισης χρόνου, αλλά κιόλας χαρακτηρίζεται και από συγκεντρωτισμό. Λόγω του συγκεντρωτισμού τους τα άτομα αυτά υιοθετούν σε λιγότερο βαθμό τεχνικές διαχείρισης χρόνου, όπως τεχνικές διαχείρισης γραφειοκρατίας, διακοπών και ανάθεσης δραστηριοτήτων. Γενικότερα όμως χρησιμοποιούν αρκετές τεχνικές διαχείρισης χρόνου. Δίνουν μεγαλύτερη έμφαση και χρόνο στα διοικητικά τους καθήκοντα, αν και ασχολούνται και υλοποιούν αρκετά από τα παιδαγωγικά και μικτά τους καθήκοντα. Έχουν λίγο, έως και αρκετό προσωπικό χρόνο. Θα ήθελαν να δίνουν περισσότερη έμφαση στον παιδαγωγικό-μεντορικό τους ρόλο, τον οποίο όμως αντιλαμβάνονται και βιώνουν με διαφορετικό τρόπο. Παρόλη την αποτελεσματικότητά τους, που οι ίδιοι την θεωρούν μεγάλη, οι εκπαιδευτικοί τους φαίνεται να μην τους θεωρούν τόσο αποτελεσματικούς και δεν φαίνεται να είναι πιο ικανοποιημένοι με την εργασία τους έχοντάς τους ως διευθυντές.

Η ομάδα των *Αναβλητικών Διεκπεραιωτών* αποτελείται από τους μισούς σχεδόν διευθυντές του δείγματος και επίσης σε αυτήν εντάσσεται η πλειοψηφία των αντρών διευθυντών. Η ομάδα αυτή δεν βιώνει την πίεση χρόνου και το άγχος που φαίνεται να χαρακτηρίζει την πρώτη ομάδα. Αντίθετα, οι διευθυντές αυτοί φαίνεται να έχουν αρκετό προσωπικό χρόνο και να διεκπεραιώνουν με ηρεμία τα καθήκοντά τους. Τα καθήκοντα με τα οποία κυρίως ασχολούνται είναι τα διοικητικά και αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στο σχολείο κυρίως ως οργανωτικό και συντονιστικό. Επιτυγχάνουν σε πολύ λιγότερο βαθμό παιδαγωγικά και μικτά καθήκοντα, ενώ τα παιδαγωγικά τους καθήκοντα εξαντλούνται συνήθως στα διδακτικά τους καθήκοντα. Χρησιμοποιούν σε ένα μέτριο βαθμό τεχνικές διαχείρισης χρόνου και περισσότερο όσες αφορούν στην καλύτερη διεκπεραίωση των διοικητικών τους καθηκόντων. Δίνουν επίσης έμφαση στη δημιουργία ενός ανοικτού και θερμού σχολικού κλίματος, στοιχείο που φαίνεται να ικανοποιεί πάρα πολύ τους εκπαιδευτικούς και πιθανότατα να τους ωθεί σε καλύτερες αξιολογήσεις για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών τους.

Η ομάδα των *Αποκεντρωτικών Πολυχρονιστών*, η μικρότερη σε μέγεθος, αποτελεί την καλύτερη ομάδα διαχείρισης χρόνου. Επιτυγχάνει μεν περισσότερα διοικητικά καθήκοντα, ωστόσο επιτυγχάνει περισσότερα παιδαγωγικά και μικτά έργα από τις

υπόλοιπες ομάδες. Η ομάδα αυτή φαίνεται να προσπαθεί να είναι συνειδητά κοντά σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αφιερώνοντας αρκετό από το χρόνο τους σε αυτούς. Έχοντας ένα πιο πολυχρονιστικό στυλ διαχείρισης χρόνου και χρησιμοποιώντας σε ένα μεγάλο βαθμό όλες τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου φαίνεται ότι βρίσκουν τον τρόπο να ισορροπούν καλύτερα στην ενασχόληση και επίτευξη των καθηκόντων τους, χωρίς μάλιστα να εξαντλούνται στην προσπάθειά τους αυτή. Παρόλη την αποτελεσματικότητά τους οι εκπαιδευτικοί τους φαίνεται να μην τους θεωρούν τόσο αποτελεσματικούς και δεν φαίνεται να είναι πιο ικανοποιημένοι με την εργασία τους έχοντάς τους ως διευθυντές.

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει συνοπτικά τα χαρακτηριστικά κάθε ομάδας σε σχέση με τις πέντε πτυχές που δομούν τη διαχείριση χρόνου.

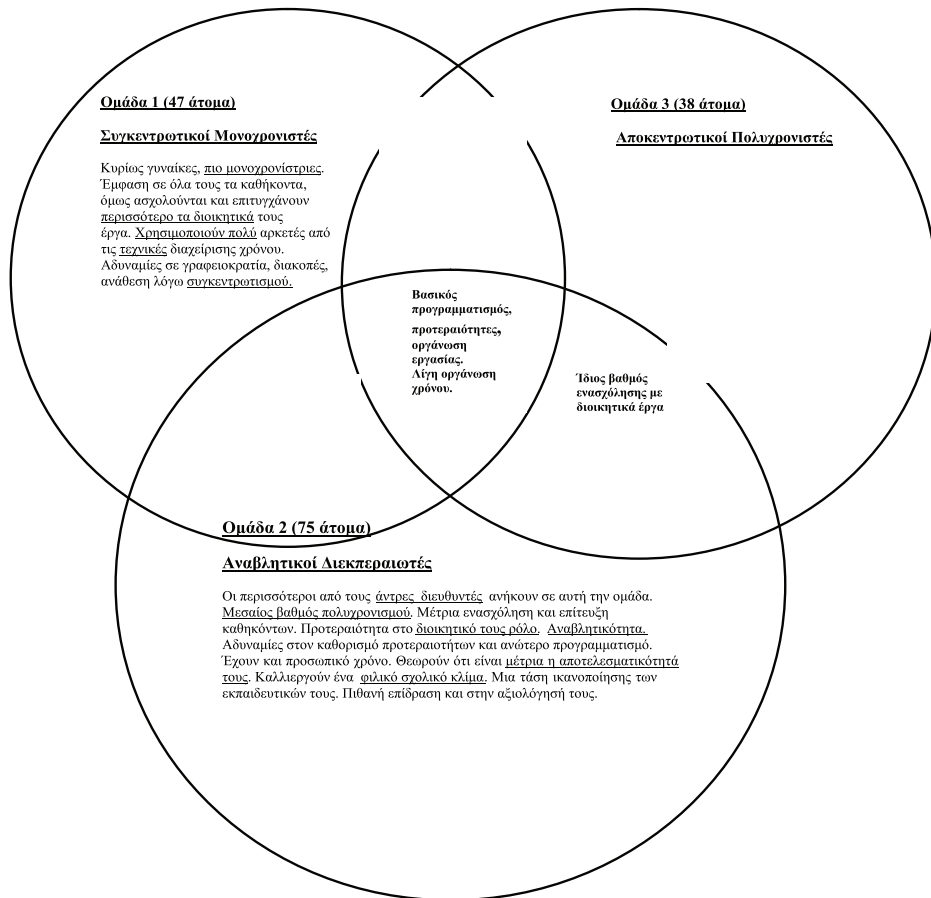
**Πίνακας 1:** Οι 5 πτυχές της Διαχείρισης Χρόνου, μέσα από την ανάλυση των Ποσοτικών δεδομένων

	ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2	ΟΜΑΔΑ 3
<b>Έργα-Συχνότητα</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διοικητικά</li> <li>• Παιδαγωγικά</li> <li>• Μικτά</li> <li>• Προσωπικά</li> </ul>	Μεγάλη ενασχόληση με διοικητικά, παιδαγωγικά, μικτά έργα. Προτεραιότητα στα διοικητικά. Πολύ λίγος προσωπικός χρόνος	Μέτρια ενασχόληση με όλα τα καθήκοντα. Προτεραιότητα στα διοικητικά. Πολύ λίγος προσωπικός χρόνος	Μεγάλη ενασχόληση με διοικητικά, παιδαγωγικά, μικτά έργα. Προτεραιότητα στα παιδαγωγικά. Πολύ λίγος προσωπικός χρόνος
<b>Βαθμός υλοποίησης έργων</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διοικητικά</li> <li>• Παιδαγωγικά</li> <li>• Μικτά</li> <li>• Προσωπικά</li> </ul>	Επιτυγχάνουν περισσότερο τα διοικητικά τους. <i>Τόσα διοικητικά όσα και η ομάδα 3.</i> Επιτυγχάνουν αρκετά από τα παιδαγωγικά και μικτά τους έργα. Λίγος προσωπικός χρόνος επιτυγχάνεται	Επιτυγχάνουν περισσότερο τα διοικητικά τους από όλα τα άλλα, αλλά σε μέτριο βαθμό. <i>Η λιγότερη επίτευξη παιδαγωγικών και μικτών έργων.</i> Λίγος προσωπικός χρόνος επιτυγχάνεται.	Επιτυγχάνουν περισσότερο τα διοικητικά τους. Επιτυγχάνουν πιο πολλά παιδαγωγικά και μικτά από τους άλλους. Λίγος προσωπικός χρόνος επιτυγχάνεται.
<b>Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Οργάνωση χρόνου</li> <li>• Ανώτερος Προγραμματισμός</li> <li>• Διαχείριση συναντήσεων - ανάθεση δραστηριοτήτων</li> <li>• Διεκπεραιωτικός προγραμματισμός- καθορισμός προτεραιοτήτων</li> <li>• Διαχείριση γραφειοκρατίας</li> <li>• Διαχείριση διακοπών</li> </ul>	Μέσοι όροι από 3.11-4.69. Μεγάλη χρήση των τεχνικών διαχείρισης χρόνου. <u>Μεγαλύτερη χρήση</u> των τεχνικών οργάνωσης εργασίας, διεκπεραιωτικού προγραμματισμού και καθορισμού προτεραιοτήτων. <u>Πο χαμηλά:</u> οργάνωση χρόνου, διαχείριση γραφειοκρατίας και διακοπών.	Μέσοι όροι από 2.75-4.23. Μέτρια χρήση τεχνικών διαχείρισης χρόνου. <u>Μεγαλύτερη χρήση των</u> τεχνικών οργάνωσης εργασίας, διεκπεραιωτικού προγραμματισμού και καθορισμού προτεραιοτήτων. <u>Πο χαμηλά:</u> οργάνωση χρόνου, γραφειοκρατία	Μέσοι όροι 4.01-4.86. Πολύ μεγάλη χρήση τεχνικών διαχείρισης χρόνου. <u>Μεγαλύτερη χρήση των</u> τεχνικών οργάνωσης εργασίας, διεκπεραιωτικού προγραμματισμού και καθορισμού προτεραιοτήτων, ανώτερου προγραμματισμού, διαχείριση συναντήσεων, ανάθεση δραστηριοτήτων.

Το Διάγραμμα 4 παρουσιάζει σχηματικά τόσο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε

ομάδας όσο και τις συγκλίσεις μεταξύ των τριών ομάδων.

**Διάγραμμα 4:** Σχηματική απεικόνιση των τριών ομάδων Διαχείρισης Χρόνου  
όπως προκύπτει μέσα από το συνυπολογισμό των ποσοτικών  
και ποιοτικών αποτελεσμάτων



Για την απάντηση στο δεύτερο ερώτημα συγκρίθηκαν οι τρεις ομάδες διευθυντών σε σχέση με το βαθμό αποτελεσματικότητάς τους. Μέσα από τη σύγκριση των τριών μεσων όρων (Αυτοαξιολόγηση Διευθυντών. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών, Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών από την Εργασία τους) διαφάνηκε ότι αυτοί διαφέρουν στατιστικά μεταξύ τους. Έτσι ως σκορ αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκαν και οι τρεις μέσοι όροι.

**Πίνακας 2:** Έλεγχος απλής διακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη λύση

των τριών ομάδων και ανεξάρτητες τις τρία μέσα μέτρησης  
της αποτελεσματικότητας του διευθυντή

Μεταβλητή	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3	F	p
Αποτελεσματικότητα από αυτοαξιολόγηση διευθυντών	4.02	.595	3.52	.539	4.02	.492	16.148	.000
Αποτελεσματικότητα από αξιολόγηση εκπαιδευτικών	4.31	.526	4.17	.614	4.27	.503	1.01	.366
Αποτελεσματικότητα από ικανοποίηση εκπαιδευτικών για την εργασία τους	3.97	.281	3.97	.331	3.97	.063	.010	.990

Μέσα από την Ανάλυση Απλής Διακύμανσης (ANOVA) διαφαίνεται ότι όταν το μέσο μέτρησης της αποτελεσματικότητας είναι οι διευθυντές (αυτοαξιολόγηση) τότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων διαχείρισης χρόνου. Μέσα από τη διαδικασία πολλαπλών συγκρίσεων (Scheffe) διαφάνηκε ότι η δεύτερη ομάδα των Αναβλητικών Διεκπεραιωτών (Μ.Ο 3.52) διαφοροποιείται στο θέμα της αποτελεσματικότητας σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες, οι οποίες φαίνεται να μην διαφοροποιούνται μεταξύ τους (Μ.Ο 4.02). Δηλαδή, στην ομάδα 2 βρίσκονται οι διευθυντές οι οποίοι αξιολόγησαν χαμηλότερα την αποτελεσματικότητά τους ως διευθυντές. Επειδή, όμως, μέσα από την ανάλυση ομαδοποίησης διαφάνηκε ότι η ομάδα 2 των Αναβλητικών Διεκπεραιωτών είναι η ομάδα με τα χαμηλότερα σκορ στη διαχείριση χρόνου, μπορούμε να πούμε ότι φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ αποτελεσματικότητας και καλής διαχείρισης χρόνου, όπως βέβαια αντιλαμβάνονται τις δύο έννοιες οι ίδιοι οι διευθυντές. Όταν όμως η αποτελεσματικότητα του διευθυντή μετριέται μέσω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ή μέσω της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις ομάδες σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή.

Μέσα από την ποιοτική φάση της έρευνας φάνηκε μια σύγκλιση των ποιοτικών και ποσοτικών αποτελεσμάτων σε σχέση με το δεύτερο ερώτημα. Πιο συγκεκριμένα, οι τέσσερις διευθυντές που παρακολούθηθηκαν και προέρχονταν από τις ομάδες των Συγκεντρωτικών Μονοχρονιστών και των Αποκεντρωτικών Πολυχρονιστών χρησιμοποιούσαν περισσότερες πρακτικές από τους δύο διευθυντές που προέρχονταν από την ομάδα των Αναβλητικών Διεκπεραιωτών.

#### 4. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Μέσα από το ποσοτικό μέρος της έρευνας εντοπίστηκαν τρεις διαφορετικές ομάδες διαχείρισης χρόνου, τα χαρακτηριστικά των οποίων περιγράφηκαν πιο πάνω. Ένα γενικό συμπέρασμα είναι ότι όλοι οι διευθυντές -Συγκεντρωτικοί Μονοχρονιστές, Αναβλητικοί Διεκπεραιωτές, Αποκεντρωτικοί Πολυχρονιστές- φαίνονται

απασχολημένοι, ασχολούνται με ποικίλες, σύντομες, διακοπτόμενες δραστηριότητες, αφιερώνουν λίγο χρόνο για προγραμματισμό ή αναστοχασμό, είναι πρόθυμοι να επικοινωνήσουν με όσους –κυρίως μη προγραμματισμένα- τους προσεγγίζουν, αντιδρούν περισσότερο σε ερεθίσματα άλλων παρά τα δημιουργούν οι ίδιοι. Αυτά τα χαρακτηριστικά φαίνεται να αποτελούν ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο σε όλες τις έρευνες που εξετάζουν τη δράση του διευθυντή εν ώρα εργασίας, ασχέτως χώρας, είδος οργανισμού ή τύπο εκπαιδευτικού συστήματος (Martin & Willower, 1981, Mintzberg 1973, NCSL, 2007). Ωστόσο, οι τύποι διαχείρισης χρόνου πέραν της περιγραφής του τι κάνουν οι διευθυντές στα σχολεία μας προχωρούν ένα βήμα παραπέρα περιγράφοντας πιθανές αιτίες και επιπτώσεις των καθημερινών πρακτικών των διευθυντών. Με αυτό τον τρόπο οι τρεις τύποι διαχείρισης χρόνου αναδεικνύονται και ως τρεις τρόποι θέασης αλλά και πραγμάτωσης εκπαιδευτικής διοίκησης-ηγεσίας.

Αρχίζοντας τη συζήτηση με τους Αναβλητικούς Διεκπεραιωτές, πρέπει να επισημάνουμε ότι στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν σχεδόν οι μισοί διευθυντές του δείγματος (43%), αναδεικνύοντάς την ως την πιο δημοφιλή ομάδα. Ωστόσο, κάτι τέτοιο θα πρέπει να προβληματίσει, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της ομάδας αυτής, καθώς και τις αδυναμίες της. Η όλη εικόνα που παρουσιάζει η ομάδα των Αναβλητικών Διεκπεραιωτών συνάδει με την ομάδα διευθυντών που ο Kotter περιγράφει ως παθητική, που αποδέχεται και συνεχίζει το status quo, που μένει σε γνωστές, και ίσως πετυχημένες, πρακτικές και που αναθέτει, χωρίς να ελέγχει συστηματικά την πορεία όσων αναθέτει (Kotter, 2008). Τα άτομα αυτά, σύμφωνα πάντα με τον Kotter, δεν νιώθουν ότι πράττουν τα πιο πάνω, αντίθετα πιστεύουν ότι πράττουν το σωστό. Πράγματι, μια διευθύντρια της ομάδας αυτής είχε πει κατά την παρατήρηση: *«Κάνω αυτά που πρέπει, τα καταφέρνω»*.

Εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά των Συγκεντρωτικών Μονοχρονιστών και των Αποκεντρωτικών Πολυχρονιστών παρατηρούμε ότι έχουν ομοιότητες, αλλά και βασικές διαφορές μεταξύ τους. Και οι δύο ομάδες φαίνεται να αποζητούν την ισόρροπη άσκηση του διοικητικού και παιδαγωγικού τους ρόλου και νιώθουν όμοια αποτελεσματικοί ως προς αυτό, ωστόσο φαίνεται ότι πιο εξοπλισμένοι για να το πετύχουν είναι οι Αποκεντρωτικοί Πολυχρονιστές, παρά οι Συγκεντρωτικοί Μονοχρονιστές. Οι πρώτοι φαίνεται να το καταφέρνουν έχοντας ως όπλα τις περισσότερες Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου που χρησιμοποιούν, το Πολυχρονιστικό τους στυλ διαχείρισης χρόνου, καθώς και τη στοχευμένη επιλογή τους για αποκέντρωση. Οι δεύτεροι, φαίνεται να αυτοεγκλωβίζονται με το συγκεντρωτισμό τους και την τάση μη ανάθεσης δραστηριοτήτων.

Επιπλέον, οι τρεις ομάδες διαχείρισης χρόνου διαφέρουν σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους. Μπορούμε να πούμε ότι τα ποιοτικά δεδομένα επιβεβαίωσαν τα ποσοτικά ως προς τη σχέση διαχείρισης χρόνου και αποτελεσματικότητας: Οι Συγκεντρωτικοί Μονοχρονιστές και οι Αποκεντρωτικοί Πολυχρονιστές, οι οποίοι έκαναν

καλύτερη διαχείριση του χρόνου τους (είχαν ψηλότερες αυτοαξιολογήσεις στους πέντε τομείς διαχείρισης χρόνου) ήταν αυτοί που θεωρούσαν τον εαυτό τους και πιο αποτελεσματικό, αλλά και που στο ποιοτικό μέρος της έρευνας υιοθετούσαν περισσότερες πρακτικές των αποτελεσματικών διευθυντών, όπως αυτές καταγράφονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία (NCSL, 2006). Ωστόσο, δεδομένων των χαρακτηριστικών αυτών των ομάδων, θα περίμενε κανείς ότι η ομάδα των Αποκεντρωτικών Πολυχρονιστών που παρουσιάζει την καλύτερη διαχείριση χρόνου θα έπρεπε να δηλώνει, αλλά και να φαίνεται μέσα από τα ποιοτικά δεδομένα, πιο αποτελεσματική από την ομάδα των Συγκεντρωτικών Μονοχρονιστών. Αντίθετα, οι δύο ομάδες παρουσιάζονται το ίδιο αποτελεσματικές, στοιχείο που και πάλι επιβεβαιώνει τα ποσοτικά αποτελέσματα. Ένα τέτοιο αποτέλεσμα φανερώνει την πολυπλοκότητα και πολυμεταβλητότητα της έννοιας της αποτελεσματικότητας και εξηγεί την τόση έμφαση που δίνεται ακόμα σε αυτήν. Το γεγονός, βέβαια, ότι στα πιο πάνω αποτελέσματα καταλήξαμε μόνο μέσα από τις αυτοαναφορές των διευθυντών είναι περιοριστικό (Creswell, 2003).

Ένα άλλο ενδιαφέρον θέμα που προκύπτει μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων αφορά στην άσκηση του παιδαγωγικού ρόλου του διευθυντή. Καταρχήν το δίλημμα μεταξύ διοικητικού και παιδαγωγικού ρόλου που καταγράφεται στις σύγχρονες έρευνες φαίνεται να προβληματίζει και τους Κύπριους διευθυντές, ωστόσο σε λιγότερη ένταση, αφού ακόμα στην Κύπρο ο διευθυντής δρα σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς τη λογοδότηση, τον έλεγχο και την πίεση για άνοδο των επιπέδων, όπως ήδη έχουν διευθυντές αποκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Πασιαρδής, 2004). Έτσι, ενώ οι Κύπριοι διευθυντές προβληματίζονται σε σχέση με το πόσο επιτυγχάνουν τα παιδαγωγικά τους καθήκοντα, αυτή η ανησυχία παραμένει σε θεωρητικό, κυρίως, επίπεδο, αφού στην πράξη δεν επιβάλλεται ή ελέγχεται η επίτευξή τους.

Στους πιο πάνω λόγους πρέπει να οφείλεται η ποικιλία ενάσκησης του παιδαγωγικού ρόλου των διευθυντών που εντοπίστηκε μεταξύ αλλά και εντός των ομάδων διαχείρισης χρόνου. Για παράδειγμα, η πρακτική της παρακολούθησης διδασκαλίας που εμπίπτει στα επίσημα καθήκοντα των διευθυντών, πολύ λίγο χρησιμοποιείται στην πράξη, κάτι που προκύπτει τόσο από τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά αποτελέσματα. Αυτό πρέπει να συμβαίνει όχι γιατί δεν υπάρχει χρόνος όπως ισχυρίζονται γενικότερα οι διευθυντές, αλλά επειδή, όπως τελικά κάποιοι παραδέχτηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις, δεν θέλουν να μπουν σε αυτή τη διαδικασία. Οι λόγοι που αναφέρθηκαν για αυτή τη στάση ήταν διάφοροι: η κούραση που επήλθε με τα τόσα χρόνια στις αίθουσες διδασκαλίας, οι περισσότερες γνώσεις που κατέχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους ίδιους, η πεποίθηση ότι μια τέτοια πρακτική εμπεριέχει το στοιχείο του ελέγχου, η πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί θα το εκλάβουν ως άσκηση ελέγχου με αποτέλεσμα να αγχωθούν και να δυσανεμισθούν, η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες και δεν χρειάζονται τη δική τους



παρέμβαση, η έλλειψη χρόνου λόγω των πολλών καθηκόντων τους.

Μέσα από τα πιο πάνω μπορεί προκύπτει ότι το πώς θα πραγματωθεί ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή εναπόκειται στο πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται το ρόλο του, εκείνος όμως που θα θελήσει να ασχοληθεί με το ρόλο αυτό θα πρέπει να είναι ικανός να διαχειρίζεται σωστά το χρόνο του έτσι ώστε να μπορεί να πετύχει μεγαλύτερη ισορροπία. Μέσα από αυτή την οπτική μπορούν να ειπωθούν τα ποσοτικά αποτελέσματα σε σχέση με τους Αποκεντρωτικούς Πολυχρονιστές: Είναι αυτοί που θέλουν περισσότερο να ασκούν τον παιδαγωγικό τους ρόλο με τον τρόπο που παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία και αυτό είναι πιο εφικτό για αυτούς γιατί υποβοηθούνται από το πιο πολυχρονιστικό τους στυλ και τη μεγαλύτερη χρήση τεχνικών διαχείρισης χρόνου.

Τέλος, μέσα από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή είναι μια έννοια διαφορετικά αντιληπτή από τους διευθυντές, η οποία κιόλας πραγματώνεται διαφορετικά ή και συγκαλυμμένα. Η πραγμάτωσή της δεν εξαρτάται από την επίσημη οργάνωση του σχολείου, δηλαδή τη νομοθεσία, αλλά από τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και το πάθος των ίδιων των διευθυντών. Ο πίνακας 3 παρουσιάζει αναλυτικότερα στοιχεία σε σχέση με την άσκηση του παιδαγωγικού ρόλου του κύριου διευθυντή.

**Πίνακας 3:** Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή όπως καταγράφεται μέσα από τη νομοθεσία, το ερωτηματολόγιο και την παρατήρηση

ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ		ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ (επίσημη οργάνωση)	ΠΑΡΑΘΗ (ανεπίσημη οργάνωση)	ΕΝΑΣΧΩΛΗΣΗ	Μέσοι όροι απαντήσεων διευθυντών σε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσαν παιδαγωγικά έργα
Αναλαμβάνει διδακτικά καθήκοντα στα πλαίσια του αναλυτικού και ορολόγιου προγράμματος	Οι 6 διευθυντές είχαν διδακτικά καθήκοντα. Οι όρες τους όμως κυμαίνονταν από 4 μέχρι 11 διδακτικές περιόδους. Είχαν την ευέλεια να τροποποιήσουν το χρόνο διδασκαλίας τους. Λένε ότι είναι κοινή πρακτική.	Πόσο πολύ ασχολείστε με διδακτικά καθήκοντα; <b>M.O= 4.30</b>	Σε ποιο βαθμό τηρείτε το διδακτικό χρόνο που σας αναλογεί; <b>M.O= 4.36</b>
Επικοινωνεί με επιηγήσεις και ενέργειες του τις προστάθεις των εκπαιδευτικών και του ευρύτερου κοινού, ώστε να εξασφαλίζονται σε κάθε παιδί οι μεγαλύτερες δυνατές για φυσική, πνευματική, κοινωνική και ήθική εκπαίδευση του	Πολύ γενικό και αόριστο, ωστόσο φαίνεται να τηρείται. Το ενδιαφέρον και ειδικά η μετάφραση του σε συγκεκριμένες επιηγήσεις και ενέργειες ποικίλει από διευθυντή σε διευθυντή. Π.χ. υπήρξε διευθυντρια που αμείλιξε να τηλεφωνήσει σε μια μητέρα και άλλη διευθυντρια που τηλεφώνησε σε γονιό να επιβραβεύσει την προσπάθεια της οικογένειας στην πρόοδο του παιδιού. Οι 3 από τους 6 διευθυντές (γονακίς) έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες για να βοηθήσουν έμπρακτα μαθητές. Η πόνητητα επαφής με τα παιδιά επίσης ποικίλει: απειλές, τιμωρίες, συμβουλές, καθορισμός στόγων-συμφορών, εις βάθος συζήτηση	Πόσο πολύ ασχολείστε με την παρακολούθηση της πρόδου των μαθητών (συζήτηση με εκπαιδευτικούς για την πρόδου των παιδιών, παρακολούθηση της επίδωσης τους, συστηματική παρακολούθηση εργασιών); <b>M.O= 3.77</b>	Σε ποιο βαθμό ελέγχετε την ενσυχρητική διδασκαλία; <b>M.O = 3.61</b> Σε ποιο βαθμό ελέγχετε την πρόδου των παιδιών στις ειδικές εκπαίδευσεις; <b>M.O= 3.19</b> Σε ποιο βαθμό κάνετε περιοδικό έλεγχο εργασιών-επρωδιών μαθητών; <b>M.O= 2.83</b>
Επισκέπεται τις τάξεις με σκοπό την καθοδήγηση, το συντονισμό, τον έλεγχο, και την αξιολόγηση εργασιών του, δασκάλου, της πρόδου των παιδιών και της συμμόρφωσης τους στους σχολικούς κανονισμούς. Συντάσσει όπως οι επισκέψεις γίνονται σε συνεννόηση με το δασκάλο	Τηρήθηκε μόνο από μια διευθυντή. Δύο άλλοι περνούν συστηματικά και κοιτάζουν τι κάνουν δασκάλοι-μαθητές, αλλά δεν μένουν να δουν το μάθημα, πάνε απροειδοποίητα. Οι άλλοι τρεις διευθυντές δεν επικοινωνούν με τις τάξεις. Η μια ελέγχει τη δουλειά εκπαιδευτικών-μαθητών με άλλους τρόπους. Οι δύο διευθυντές της ομάδας 2 δεν τηρούν καθόλου τον κανονισμό αυτό.	Πόσο πολύ ασχολείστε με την καθοδήγηση, ανάπτυξη παρακολούθηση μαθημάτων (τακτική, αναπληρωτική, μαθημάτων στις τάξεις, συζήτηση και ανταλλαγή γνώσεων -τεχνικών, παρωχη εικασιών για επιμόρφωση, αξιοποίηση συνειρήσιμων προσοικιών για παιδαγωγικές συζητήσεις, διοργάνωση διαγυματικών μαθημάτων; <b>M.O= 3.58</b>	Σε ποιο βαθμό κάνετε συστηματικές επισκέψεις στις τάξεις για παρακολούθηση διδασκαλίας; <b>M.O= 2.93</b> Σε ποιο βαθμό κάνετε προσωπικές συζητήσεις με εκπαιδευτικούς για θέματα που τους απασχολούν (προσοικία, εκπαιδευτικά, αποδοσία, πρόδου - προβλημάτων μαθητών τους); <b>M.O= 3.86</b> Σε ποιο βαθμό αξιοποιείτε τη συνειρήσιμη προσωπική για παιδαγωγικές συζητήσεις μεταξύ των μελών του προσωπικού; <b>M.O= 3.58</b>
Μερίμνα για την εξασφάλιση ευκαιριών στο προσωπικό του σχολείου για επαγγελματική ενημέρωση και επιμόρφωση του	Τηρείται αλλά ποικίλει σε συχνότητα και ποιότητα. Από απλή ενημέρωση μέχρι οργάνωση ευκαιριών επιμόρφωσης από το διευθυντή για ικανοποίηση αναγκών-επιτηρήσεων των εκπαιδευτικών. Από διάβασμα εργασιών, μέχρι πρόσκληση ειδικών για να παρουσιάσουν κάποιο θέμα (τεχνολογικό, παιδαγωγικό).	<b>ΜΟΡΦΕΣ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ (ποριέματα παρατήρησης)</b>	<b>ΜΟΡΦΕΣ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ (ποριέματα παρατήρησης)</b>
Παρακολουθεί την αθλητικών δραστηριοτήτων των παιδιών και συνεργάζετα με το μαθητικό συμβούλιο για την προώθηση των σκοπών του	Τηρείται από όλους. Η ποιότητα των δράσεων ποικίλει, όσο και η πραγματική εμπλοκή των παιδιών στις δράσεις. Συνεργασία με το μαθητικό συμβούλιο φαίνεται στα 3 από τα 6 σχολεία (γονακίς, διευθυντές).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διδασκαλία</li> <li>• Συμβουλές-επιτηρήσεις σε εκπαιδευτικούς. Κυρίως όταν ζητηθούν ή και με πρωτοβουλία του διευθυντή</li> <li>• Πρόδωση συνεργασίας-αλληλοβοήθειας αδελφών τμημάτων και εκπαιδευτικών μεταξύ τους</li> <li>• Παρακολούθηση διδασκαλίας και συζήτηση με εκπαιδευτικό για αναπροδοτική</li> <li>• Περιοδικές ελέγχος εργασιών, διαγυματικών μαθητών και προφορική αξιολόγηση τους</li> <li>• Αρχική και τελική αξιολόγηση επίδωσης μαθητών σχολείου για αναπροδοτική διευθυντή-εκπαιδευτικών για την πορεία των μαθητών και για επανεξέταση στόγων σχολείου</li> <li>• Συγκεκριμένες μαθητών (για ενημέρωση, υποκίνηση, επιβράβευση)</li> <li>• Προσοικίες επαφής διευθυντή με μαθητές του σχολείου (παιδαγωγική, εκπαιδευτική,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διδασκαλία</li> <li>• Συμβουλές-επιτηρήσεις σε εκπαιδευτικούς. Κυρίως όταν ζητηθούν ή και με πρωτοβουλία του διευθυντή</li> <li>• Πρόδωση συνεργασίας-αλληλοβοήθειας αδελφών τμημάτων και εκπαιδευτικών μεταξύ τους</li> <li>• Παρακολούθηση διδασκαλίας και συζήτηση με εκπαιδευτικό για αναπροδοτική</li> <li>• Περιοδικές ελέγχος εργασιών, διαγυματικών μαθητών και προφορική αξιολόγηση τους</li> <li>• Αρχική και τελική αξιολόγηση επίδωσης μαθητών σχολείου για αναπροδοτική διευθυντή-εκπαιδευτικών για την πορεία των μαθητών και για επανεξέταση στόγων σχολείου</li> <li>• Συγκεκριμένες μαθητών (για ενημέρωση, υποκίνηση, επιβράβευση)</li> <li>• Προσοικίες επαφής διευθυντή με μαθητές του σχολείου (παιδαγωγική, εκπαιδευτική,</li> </ul>
Παρακολουθεί την πρόδου της επατηρήσης του	Τρεις από τους έξι διευθυντές δώδεξαν με τα λόγια τους		

## 5. Επιπτώσεις και εισηγήσεις για τους διευθυντές δημοτικού σχολείου και τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής

Τα πορίσματα της έρευνας μπορούν να αποβούν χρήσιμα για τους διευθυντές γιατί μέσα από την ενημέρωσή τους ως προς αυτά θα έχουν την ευκαιρία να αναστοχαστούν και να αξιολογήσουν τη δική τους διαχείριση χρόνου και την αποτελεσματικότητα των καθημερινών πρακτικών τους. Για παράδειγμα, η χρήση σημειωμάτων επικοινωνίας προς τους εκπαιδευτικούς όπου να συνοψίζονται καθήκοντα και χρονοδιαγράμματα, οι τεχνικές που αφορούν την αξιοποίηση της γραμματέως - έτσι ώστε να ελέγχεται η γραφειοκρατία και οι διακοπές στο χώρο εργασίας- ο συνδυασμός δραστηριοτήτων, η ομαδοποίηση δραστηριοτήτων είναι μόνο κάποιες από τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου που εύκολα υιοθετούνται και έχουν άμεσα αποτελέσματα στην «αύξηση» του χρόνου του διευθυντή.

Επιπλέον, η γνωριμία και κατανόηση του μονοχρονιστικού-πολυχρονιστικού στυλ διαχείρισης χρόνου μπορεί να βοηθήσει τους διευθυντές να καταλάβουν καλύτερα τις δικές τους επιλογές, αλλά και των ατόμων γύρω τους. Για παράδειγμα, πιο μονοχρονιστές διευθυντές μπορούν να αναθέτουν σε πιο πολυχρονιστικά άτομα κάποιες από τις λιγότερο σημαντικές δραστηριότητές τους, έτσι που να αποφορτώνονται, αλλά και να έχουν οι ίδιοι περισσότερο χρόνο για θέματα που θεωρούν πραγματικά σημαντικά. Κατά τον ίδιο τρόπο στην επιλογή της γραμματέως το στοιχείο του πολυχρονισμού-μονοχρονισμού μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό πρόσθετο κριτήριο επιλογής της. Ένας πιο μονοχρονιστής διευθυντής θα επωφεληθεί περισσότερο αν διαλέξει μια πιο πολυχρονίστρια γραμματέα, παρά μια που να ταυτίζεται με το δικό του στυλ, γιατί θα είναι σε καλύτερη θέση να χειριστεί τα διάφορα μικροαπρόοπτα που αγχώνουν τον ίδιο και τον αποπροσανατολίζουν.

Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι θα πρέπει να αναθεωρηθούν και να συγκεκριμενοποιηθούν τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα αν με την τρέχουσα μεταρρύθμιση άμεσα ή έμμεσα αυτοί επωμίζονται νέα καθήκοντα. Όταν τα καθήκοντα θεσμοθετηθούν και μπουν στη νομοθεσία θα είναι περισσότερο αποδεκτά από όλους, ενώ η ασάφεια και η γενικότητα που χαρακτηρίζει την υφιστάμενη νομοθεσία, σε σχέση και με την μη ύπαρξη ουσιαστικής λογοδότησης, αφήνει περισσότερα περιθώρια στον καθένα για διαφορετική κατανόηση και ενάσκηση των καθηκόντων αυτών.

Επιβάλλεται ακόμα η αναθεώρηση των Σχεδίων Υπηρεσίας και η σύνδεσή τους με συγκεκριμένες δεξιότητες. Η αξιολόγηση των διευθυντών θα πρέπει να γίνεται με βάση την επιτευξη των καταγεγραμμένων δεξιοτήτων καθώς και η διαδικασία επιλογής των διευθυντών για τη διευθυντική θέση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις δεξιότητες αυτές.

Επιπλέον, θα πρέπει να σχεδιαστεί επιμόρφωση πιο βιωματικής-πρακτικής μορφής σε σχέση με το θέμα της διαχείρισης του χρόνου. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι έμφαση θα πρέπει να δοθεί σε θέματα όπως: ρόλος-καθήκοντα διευθυντή, τήρηση προτεραιοτήτων και χρονοδιαγραμμάτων, συγκεντρωτισμός, ανάθεση δραστηριοτήτων, οργάνωση χρόνου, αξιοποίηση γραμματέως. Ενόψει της αποτελεσματικότητας του προφίλ των «Αποκεντρωτικών Πολυχρονιστών» θα μπορούσε να δοθεί έμφαση στη διδασκαλία των βασικών του χαρακτηριστικών.

Τέλος, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής και σχεδιασμού ότι η συχνή μετακίνηση διευθυντών και εκπαιδευτικών από τα σχολεία τους δεν υποβοηθεί στην καθιέρωση χρονικών ρουτίνων, πρακτικών και συμπεριφορών. Αντίθετα, η σταθερότητα διεύθυνσης και εκπαιδευτικών υποβοηθεί την καλλιέργεια συγκεκριμένης κουλτούρας σε σχέση με τη διαχείριση και αξιοποίηση του εργασιακού χρόνου όλων.

## 6. Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας μελλοντικά θα μπορούσε να γίνι βελτίωση και στάθμιση του Ερωτηματολογίου Διαχείρισης Χρόνου. Επιπλέον, η έρευνα θα μπορούσε να επαναληφθεί σε διαφορετικό πληθυσμό (δευτεροβάθμια, ιδιωτική εκπαίδευση Κύπρου ή άλλο εκπαιδευτικό σύστημα, π.χ της Ελλάδας) για σκοπούς σύγκρισης. Επιπλέον, θα μπορούσε να σχεδιαστεί μια πιλοτική εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος επιμόρφωσης των διευθυντών στη Διαχείριση χρόνου και να εξεταστεί η αποτελεσματικότητά του. Περαιτέρω έρευνα σε σχέση με τις τρεις ομάδες διαχείρισης χρόνου θα μπορούσε να διεξαχθεί και σε σχέση με τη συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία. Κάτι τέτοιο θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί, δεδομένης και της διαφοροποίησης που παρατηρήθηκε στην ενάσκηση του παιδαγωγικού ρόλου του διευθυντή ανά ομάδα διαχείρισης χρόνου.

## Βιβλιογραφία

- Burgaz, B. (1997). Managerial roles approach and the prominent study of Henry Mintzberg and some empirical studies upon the principals work. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi*, vol.3, pp. 9-20.
- Castle, J. & Mitchell, C. (2001). Roles of elementary school principals: Tasks and tensions- executive summary. Paper funded by a research grant from the *Ontario Principals Council*.
- Chung, K.A. & Miskel, C.G. (n.d). A comparative study of principals' administrative behaviour. *Journal of Educational Administration*, vol. 27, no. 1, pp. 45-57.

- Claessens, B. J. C. (2004). Perceived control of time: Time management and personal effectiveness at work. Printed by *Printservice Technische Universiteit Eindhoven*.
- Claessens, B. J. C., Van Eerde, W., Rutte, C, G. & Roe, R.A. (2005). A review of the time management literature. *Personnel Review*, vol. 36, no. 2, pp. 255-276.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Covey, S.R., Merrill, A.R. & Merrill R.R. (1994). *First things first*. Simon & Schuster UK Ltd.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications (2<sup>nd</sup> edition).
- Hales, C.P. (1986). What do managers do? A critical review of the evidence. *Journal of Management Studies*, vol. 23, no. 1, pp. 88- 115.
- Κασουλίδης Γ. & Πασιαρδής Π. (2005). Τα κακά νέα: ο χρόνος πετά, τα καλά νέα: Το πηδάλιο είναι στα χέρια σου. Μια μελέτη περίπτωσης αναφορικά με την κατανομή του χρόνου ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες της Αγωγής*, τεύχος 4, σελ. 83-104.
- Kmetz, J. T. & Willower, D. J. (1982). Elementary school principals' work behavior. *Educational Administration Quarterly*, vol. 18, no. 4, pp. 62-78.
- Kotter, J.P. (2008). *A sense of urgency*. Harvard Business Press.
- Lakein, A. (1973). *How to get control of your time and life*. Nal Penguin Inc., New York, N.Y.
- Lindquist, J.D & Kaufman Scarborough, C. (2007). The polychronic monochronic tendency model: PMTS scale development and validation. *Time & Society*, vol. 16, no. 2/3, pp. 253-285.
- Macan, T.H. (1994). Time Management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, vol. 79, no. 3, pp. 381-391.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Επιστημονική επιμέλεια Νότα Κυριαζή, Ελληνικά Γράμματα (5<sup>η</sup> έκδοση).
- Martin, M.J. & Willower, D.J. (1981). The management behavior of high school principals. *Educational Administration Quarterly*, vol. 17, no. 1, pp. 69-90.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*, Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of Managerial Work*, New York, Harper &Row.
- National College for School Leadership. (2006). What we know about school leadership. Retrieved from <http://www.ncsl.org.uk/publications>
- National College for School Leadership (2007). A Life in the day of a headteacher. A study of practice and well-being. Retrieved from <http://www.ncsl.org.uk>
- Oshagbemi, T. (1995). Management development and managers' use of their time.

*Journal of Management Development*, vol. 14, no. 8, pp. 19-34.

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία, από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Persing, D. (1999). Managing in polychromic times. Exploring individual creativity and performance in intellectually intensive venues. *Journal of Managerial Psychology*, vol. 15, no. 5, pp. 358-373.
- Rosenblatt, Z. & Somech, A. (1998). The work behavior of Israeli elementary school principals: Expectations versus reality. *Educational Administration Quarterly*, vol. 34, no. 4, pp. 505-532.
- Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. Published by the *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, Paris, UNESCO, 2000. <http://www.unesco.org/iiep>
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research*, SAGE Publications.
- Tengblad, S. (2006). Is there a 'new managerial work'? A comparison with Henry Mintzberg's classic study 30 Years Later. *Journal of Management Studies*, vol. 43, no. 7, pp. 1437-1461.
- Tsiakkiros, A. & Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: The case of Cyprus. *International Journal of Educational Management*, vol. 16, no. 1, pp.6 - 17.

## ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολόγος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμησή τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσιεύσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

### *Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου*

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.



Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει ..."). Τα πλάγια γράμματα (*italics*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν **υποσέλιδες** και όχι στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

### *Παραπομπές μέσα στο κείμενο*

Οι παραπομπές - βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουλιαντζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),...", " Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985:64-66)...". Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.α. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

### *Βιβλιογραφικές αναφορές*

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν

υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς, τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

#### **A) Αναφορές σε βιβλία**

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

#### **B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά**

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίτη (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

#### **Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων**

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καίλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) *Moderne und Ambivalenz*. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

#### **Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό**

Δέδε, Κ. (2006) *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

---

**Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό**

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

**Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο**

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

**Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών**

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

**Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα**

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, [www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk)

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, [www.Eurydice.org](http://www.Eurydice.org).

**Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.**