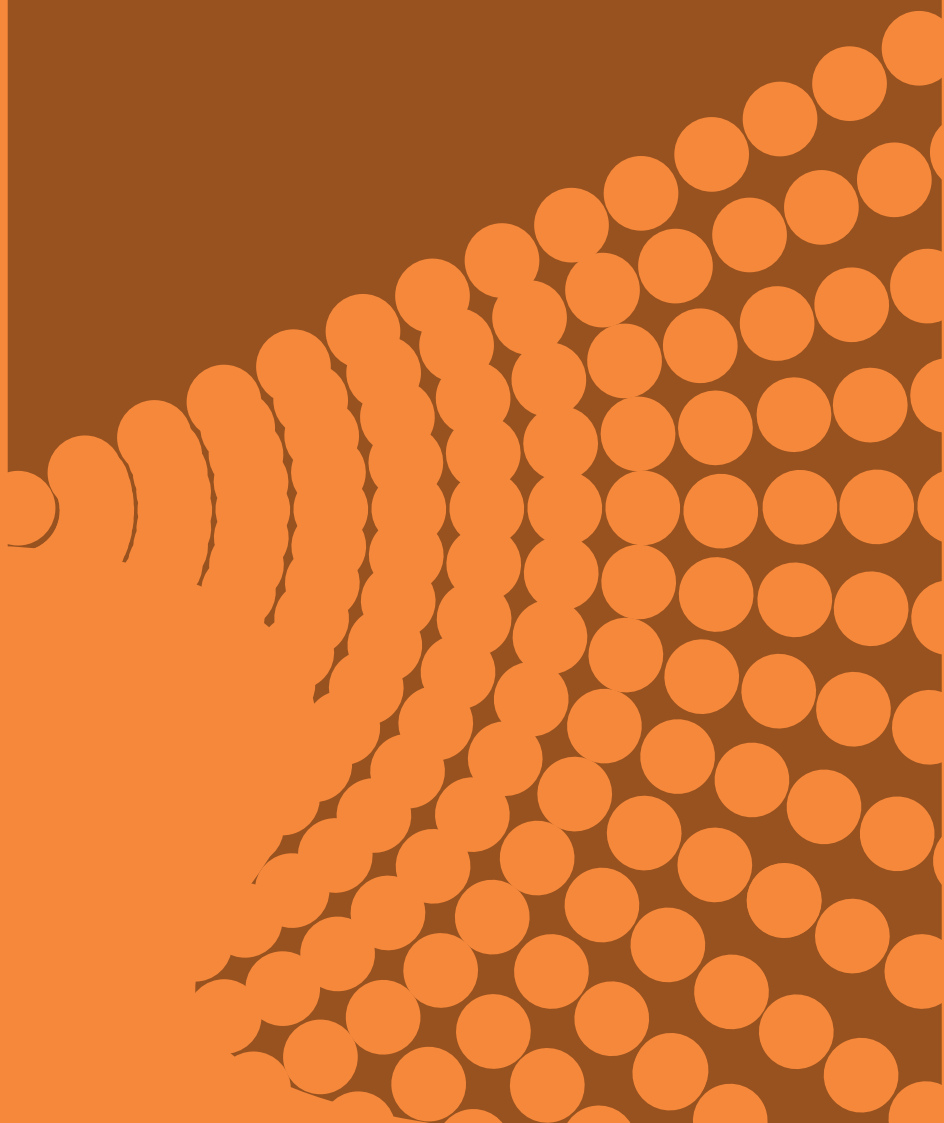




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 1/2018

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
1/2018**



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

ISSN 1109-8740

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

Εκδότης: Σπαντιδάκης Ιωάννης, 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, Zhengzhou University, China, **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**, Αριστοτελείο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, **Καίλα 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.: **Σπαντιδάκης Ιωάννης**

TAX. 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, Zhengzhou University, China, **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**, **www.ediamme.edc.uoc.gr**

SECRETARY

Dimitris Kotronis, e-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, mobile phone: 6944683566

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Ποιοτική προσέγγιση στη διαδικασία επιλογής διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας με τον ν. 4327/2015 Qualitative approach to the procedure for the selection of primary school heads by law 4327/2015 Νικόλαος Τσιαπλής, Πολυνίκη Τυριακίδου	6
2. Διχαστικός ή αντικειμενικός ο νόμος επιλογής διευθυντών σχολικών μοναδων (4327/2015); Μελέτη Περίπτωσης στο Νομό Θεσσαλονίκης Divisive or objective the law about choosing the principals of the school units (4327/2015)? Study case in prefecture of Thessaloniki Ελευθερία Αργυροπούλου, Δημήτριος Φιλίππου	28
3. Η διοικητική κουλτούρα στην εκπαίδευση: Το παραδειγμα της ελλαδας The administrative culture in education: the case of greece Ευαγγελία Χρ. Λόζγκα, Πέλα Αντ. Στραβάκου	53
4. Οπτική εθνογραφία και εκπαίδευση: Μια διδακτική πρόταση Visual Ethnography and Education: A Teaching Proposal Ρέα Κακάμπουρα, Ορσαλία-Ελένη Κασσαβέτη, Έλλη Σαμαρτζή, Θωμάς Μπαμπάλης	74
5. Συνεργασία σχολείων-χώρων πολιτισμικής αναφοράς: Μια μελέτη περίπτωσης The Collaboration of Schools and Cultural Institutions: A case study Μαρία Μαγαλιού, Ελισσάβετ Περακάκη	96
6. Ψηφιακά παιχνίδια και Αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Αποτελέσματα από πιλοτικό πρόγραμμα Digital games and English as a foreign language. Results from a pilot study Εμμανουήλ Φωκίδης, Άννα Φωκά	117
7. Μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση και η Θεωρίας της «Ετικέτας» Students with low academic achievement and labeling theory Ειρήνη Βαρελτζή, Παναγιώτης Γιαβρίμης	137
Βιβλιοκρισία. Book Review	152
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	159
Guide for Authors	163

**ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ
ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΜΙΑΣ ΜΕ ΤΟΝ Ν. 4327/2015**

**QUALITATIVE APPROACH TO THE PROCEDURE
FOR THE SELECTION OF PRIMARY SCHOOL HEADS
BY LAW 4327/2015**

Νικόλαος Τσιαπλές
Εκπαιδευτικός Α'βαθμιας (ΠΕ70)
ntsiaples@gmail.com

Πολυνίκη Τυριακίδου
Εκπαιδευτικός Α'βαθμιας (ΠΕ70)
Μ.εδ. στις Επιστήμες της Αγωγής – Ειδική Αγωγή
polynik4tyr@gmail.com

Abstract

The purpose of this paper is to discuss the new law on the selection of school heads, namely, L.4327/2015, through the experiential narratives of ten school heads who participated in the process and eventually were appointed to the position of school head. The topic was selected following the enactment of the above-mentioned Law. Over time, the institutional framework for the selection of school heads has undergone considerable change, as a result of which any political expediency may often become intensified. For this reason, the educational community displays an increasing interest in the experience of participants where recent evaluations are concerned. This research seeks to define in a definite and clear manner the selection process by taking due account of the political context and the degree to which the latter affects such process. At the beginning of the paper a bibliographical review is provided, while the purpose of the research and research questions are set out. Subsequently, the methodology employed is presented and research results are analyzed in detail. Finally, comments on the results obtained are formulated and stimuli are offered for further research to be carried out where the evaluation and selection process for prospective school heads is concerned.

Key words

Law 4327/2015, school heads selection system, participant experiences, qualitative research, interviews.

Λέξεις κλειδιά

Νόμος 4327/2015, σύστημα επιλογής διευθυντών, εμπειρίες συμμετεχόντων, ποιοτική έρευνα, συνεντεύξεις.

0. Εισαγωγή

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελούν ανταγωνιστικά και πολύπλοκα περιβάλλοντα τα οποία υπόκεινται σε διαρκείς αλλαγές και συνάμα καλούνται να λειτουργήσουν και να αναπτυχθούν σε ένα κλίμα σταθερότητας (Ταλιαδώρου, 2013). Το μεταβαλλόμενο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον δημιουργεί ολοένα και μεγαλύτερες απαιτήσεις και προσδοκίες (Κουάλη, 2012). Κομβικής σημασίας πρόσωπο στο εκπαιδευτικό ίδρυμα είναι ο διευθυντής του, ο οποίος αναμφισβήτητα αποτελεί το άλφα και το ωμέγα (Πασιαρδής, 2004). Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, ο διευθυντής του σχολείου θεωρείται ο κύριος παράγοντας αποτελεσματικότητάς του (Κουλουμπάριση, 2008). Είναι λοιπόν φανερό ότι αναλαμβάνει ένα τεράστιο έργο σε ένα πολυδιάστατο πεδίο δράσης (Ανδρέου, 2008).

Στην Ελλάδα, τα τελευταία τριάντα χρόνια, ο ρόλος και τα καθήκοντα των διευθυντών μεταβάλλονται συνεχώς. Η εκάστοτε πολιτική ηγεσία μέσω των μεταρρυθμίσεων που υλοποιεί προσπαθεί να ακολουθήσει τις γενικότερες εκπαιδευτικές εξελίξεις. Η μετάβαση από το γραφειοκρατικό και υπερσυγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης σε ένα μοντέλο πιο αποδοτικό και σύγχρονο αποτελεί ακόμα και σήμερα ζητούμενο, παρόλο που έχουν σημειωθεί βήματα προόδου σε ορισμένους τομείς (Ανδρέου, 2008).

Ένας τομέας στον οποίο δεν έχει γίνει ακόμα κατορθωτό να βρεθεί κοινός τόπος παρά την πάροδο των ετών είναι τα κριτήρια και ο τρόπος επιλογής των διευθυντών των σχολείων. Έτσι, κάθε φορά που επίκεινται αλλαγές διευθυντών η πολιτική ηγεσία μεταβάλλει τα κριτήρια και τις διαδικασίες (Ανδρέου, 2008). Η διαρκής αστάθεια στο σύστημα επιλογής αποτελεί τροχοπέδη στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και στην περαιτέρω ανάπτυξή του. Παράλληλα, προκαλεί προστριβές μεταξύ των εκπαιδευτικών και της πολιτικής ηγεσίας καθώς και μεταξύ των ιδίων των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η καταγραφή αφηγήσεων ζωής υποψηφίων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην τελευταία χρονικά (2015) διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατέλαβαν τελικά θέση στελέχους της εκπαίδευσης. Παράλληλα, επιδιώκεται η ερμηνεία των καταγραφών αυτών με όρους εκπαιδευτικής πολιτικής υπό το πρίσμα του πολιτικού γίνεσθαι.

1. Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του 2015 υπό πολιτικό πρίσμα. Στην ερευνητική διαδικασία λαμβάνονται υπόψη οι επικρατούσες πολιτικές παράμετροι και οι πολιτικές τοποθετήσεις των συμμετεχόντων. Είναι έκδηλο πως η παρούσα έρευνα, μέσω των αποτελεσμάτων της, φιλοδοξεί να συμμετάσχει στον δημόσιο εκπαιδευτικό διάλογο

περιγράφοντας διεξοδικά την οπτική των εκπαιδευτικών/συμμετεχόντων στις διευθυντικές κρίσεις. Μέσα από τις εμπειρίες τους, εισχωρώντας σε βάθος και λαμβάνοντας υπόψη την ανάγνωση του ευρύτερου πολιτικού πλαισίου πραγματοποιείται προσπάθεια αφενός μεν ερμηνείας του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν τη νέα διαδικασία επιλογής και αφετέρου δε καταγραφής των σχολίων τους επί της διαδικασίας.

Πιο συγκεκριμένα, καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικά για τη διαδικασία, όπως οι ίδιοι τη βίωσαν, καθώς και οι θέσεις τους για παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία, όπως τα χρόνια προϋπηρεσίας, τα τυπικά προσόντα και οι σπουδές των εκπαιδευτικών υποψηφίων διευθυντών. Ακόμα, αποτυπώνεται η πεποίθησή τους αναφορικά με τον βαθμό ανάμειξης της πολιτικής ηγεσίας στη συγκεκριμένη διαδικασία μέσω των πολιτικών της παρεμβάσεων (καθώς η εφαρμογή του νόμου ξεκίνησε με τις κρίσεις του 2015). Τέλος, οι συμμετέχοντες καλούνται να αποτιμήσουν εμπεριστατωμένα το νέο σύστημα επιλογής.

Μέσω της καταγραφής των παραπάνω, διασαφηνίζεται ο τρόπος αντιμετώπισης του νέου συστήματος επιλογών από πλευράς της εκπαιδευτικής κοινότητας. Παράλληλα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προσδοκάται να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία όχι απλώς για καταγραφή αλλά και για περαιτέρω συζήτηση και αναζήτηση σχετικά με αυτό το θεμελιώδες ζήτημα το οποίο ασκεί σημαντική επιρροή στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Ολοένα και συχνότερα το τελευταίο χρονικό διάστημα λόγω της πολιτικής πραγματικότητας (οικονομική κρίση, νεοφιλελεύθερες πολιτικές) εγείρονται συζητήσεις που τροφοδοτούνται από τις εγχώριες πολιτικές (μνημόνια - δεσμεύσεις) και από έρευνες ή διεθνείς αξιολογήσεις (εργαλειοθήκη Ο.Ο.Σ.Α) για την εν γένει στόχευση και κατεύθυνση που θα πρέπει να έχει η παιδεία στη χώρα μας. Η μελέτη και η έρευνα των αντιλήψεων των μαχόμενων εκπαιδευτικών μέσα από την καθημερινότητά τους στους σχολικούς χώρους αποτελεί σπουδαίως πολύτιμο εργαλείο στα χέρια όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αυτό αποτελεί και τη φιλοδοξία της παρούσας έρευνας στο κομμάτι της επιλογής στελεχών για την κάλυψη διευθυντικών θέσεων στο σχολείο.

2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό της έρευνας, όπως αυτός αποτυπώθηκε παραπάνω, διατυπώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την αλλαγή στον τρόπο επιλογής Διευθυντών του 2015 σε σχέση με τη γενικότερη πολιτική τους τοποθέτηση;
- Πώς ερμηνεύουν οι εκπαιδευτικοί τη μοριοδότηση των ετών προϋπηρεσίας και των τυπικών προσόντων στη διαδικασία επιλογής;

- Χαρακτηρίζεται αξιοκρατική από τους εκπαιδευτικούς η διαδικασία επιλογής διευθυντών με βάση την προσωπική τους πολιτική θεώρηση.

3. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

3.1. Εισαγωγή

Στα δύο προηγούμενα κεφάλαια παρουσιάζεται διεξοδικά ο σκοπός της παρούσας έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία η έρευνα καλείται να δώσει απαντήσεις. Με βάση τα παραπάνω, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που παρουσιάζεται στο κεφάλαιο αυτό, επικεντρώνεται αρχικά στην παράθεση του νέου νομοθετικού πλαισίου για τις επιλογές των διευθυντών σχολικών μονάδων του 2015, αφού προηγηθεί μια μικρή ιστορική αναδρομή. Ακολουθώντας, πραγματεύεται τις παραμέτρους εκείνες που εκ προοιμίου θεωρούνται κλειδιά στη διαδικασία επιλογής στελεχών, όπως η συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία του υποψηφίου διευθυντή, τα προσόντα, οι γνώσεις του και η τυχόν προηγούμενη θητεία του σε θέση ευθύνης. Οι παράμετροι αυτοί αποσαφηνίζονται στη συνέχεια της εργασίας μέσα από βιβλιογραφικά ευρήματα και ερευνητικά δεδομένα. Επιχειρείται προσπάθεια αποκρυστάλλωσης της γνώμης των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό επιρροής της διαδικασίας επιλογής από μέρους της πολιτικής εξουσίας καθώς και της γνώμης τους για το νέο σύστημα επιλογής εν γένει. Καθώς το νομοθετικό πλαίσιο είναι πολύ πρόσφατο χρονικά, η όλη διαδικασία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον εφόσον ουσιαστικά επιχειρείται αμέσως μετά την πρώτη εφαρμογή του. Για τον λόγο αυτόν η σχετική βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη, όπως επίσης και οι μέχρι τώρα πραγματοποιηθείσες έρευνες είναι σχεδόν μηδαμινές.

3.2. Ιστορική Αναδρομή

Σύμφωνα με την Κουλουμπαρίτση (2008), η εκπαιδευτική διοίκηση θεωρείται νεογλυκός τομέας διότι καθορίζει την οργάνωση και παρέχει τον απαιτούμενο μηχανισμό για να επιτελέσει ο οργανισμός τον σκοπό του. Ο προαναφερθείς πολυδιάστατος χαρακτήρας του διευθυντή του σχολείου ιστορικά αποτελούσε σημείο αναφοράς για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και αντικείμενο συνεχών αλλαγών. Η εκάστοτε κυβέρνηση της χώρας, εντός του πλαισίου της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι αυτή που καθορίζει τον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης, αφού εκλαμβάνεται ως τμήμα της επιλεγόμενης και ασκούμενης πολιτικής (Στυλιανίδης, 2008). Σύμφωνα με τον νόμο 1566/1985 τα όργανα διοίκησης του σχολείου είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων. Συνδυαστικά με τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στα χρόνια που ακολούθησαν, ο διευθυντής είναι ο κύριος υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου διαθέτοντας ως βάση του ένα αρκετά καθορισμένο καθηκοντολόγιο. Παρόλο που η κρισιμότητα του

ρόλου του διευθυντή έγκειται στο γεγονός ότι όλη η προσπάθεια στον χώρο του σχολείου παίρνει σάρκα και οστά χάρη στις ικανότητες του ίδιου, τριάντα χρόνια μετά τον νόμο 1566/1984 δεν επιτεύχθηκε η δημιουργία ενός σταθερού συστήματος επιλογής που θα διασφαλίζει το αυτονόητο, την πλήρωση των θέσεων των διευθυντών από τους ικανότερους και αποτελεσματικότερους (ΦΕΚ 167/30-9-1985, τ. Α').

3.3. Νόμος 4327/2015

Στο νόμο 4327/2015 και συγκεκριμένα στο Κεφάλαιο Γ' με τίτλο "Επιλογή στελεχών" περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία με την οποία θα γίνεται εφεξής η επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα στο άρθρο 16 μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι καταρτίζονται πίνακες επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο άρθρο 17, όπου καταγράφονται οι προϋποθέσεις επιλογής για τους διευθυντές σχολικών μονάδων, ορίζεται ότι επιλέγονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν δεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία, με οχτώ χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Επίσης, τουλάχιστον τα τρία έτη θα πρέπει να έχουν ασκηθεί σε αντίστοιχους τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας με την προς κάλυψη θέση. Εξακολουθεί να ισχύει η διάταξη που αναφέρει ότι υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών δημοτικών σχολείων μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων των κλάδων που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο άρθρο 18, όπου καταγράφονται τα κριτήρια επιλογής, αναφέρεται ότι κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελούν:

- α) Η επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση.
- β) Η υπηρεσιακή κατάσταση καθώς και η καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία.
- γ) Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, όπως προκύπτει από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει και παράλληλα η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου που αποτιμώνται κατά τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων.

Έπειτα, οι υποψήφιοι κατατάσσονται στον οικείο πίνακα με βάση το άθροισμα των μονάδων, τις οποίες συγκεντρώνουν κατά την αποτίμηση των παραπάνω κριτηρίων, σύμφωνα με τα επόμενα άρθρα. Το σύνολο των μονάδων για τους υποψηφίους διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέρχεται σε 37.

Στο κεφάλαιο 18 περιγράφεται αναλυτικά η μοριοδότηση των κριτηρίων. Αναλυτικότερα, το κριτήριο της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης αποτιμάται με 9 έως 11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής:

- α) Διδακτορικό δίπλωμα: 4 μονάδες, Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: 2,5 μονάδες.
- β) Δεύτερο πτυχίο πανεπιστημίου ή Τ.Ε.Ι.: 2 μονάδες εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για τον διορισμό.

- γ) Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας: 0,5 μονάδα.
- δ) Βεβαίωση ή πιστοποιητικό ετήσιας επιμόρφωσης σε Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. / Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.: 0,5 μονάδα. Αν ο υποψήφιος έχει περισσότερα πιστοποιητικά ή βεβαιώσεις δε μοριοδοτούνται αθροιστικά.
- ε) Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. επιπέδου 1: 0,5 μονάδα.
- στ) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου B2: 0,5 μονάδα.
- ζ) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου ανώτερου του B2: 1 μονάδα.

Το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, της καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας αποτιμάται με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής: α) Υπηρεσιακή κατάσταση: 11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, β) Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία: 3 μονάδες κατ' ανώτατο όριο για τους διευθυντές σχολικών μονάδων. Στο κριτήριο εκπαιδευτικό έργο - Προσωπικότητα - γενική συγκρότηση δίνονται μέχρι 12 μονάδες μετά από μυστική ψηφοφορία στον σύλλογο διδασκόντων (ΦΕΚ Α 50 – 14.05.2015).

3.4. Σημαντικές Διαφορές με τους Προηγούμενους Νόμους

Αδιαμφισβήτητα, η σημαντικότερη καινοτομία του νόμου 4327/2015 είναι η αντικατάσταση της συνέντευξης με την εισαγωγή της ψηφοφορίας του συλλόγου διδασκόντων. Σε σχέση με τη μοριοδότηση της συνέντευξης, η οποία άθροιζε 15 μονάδες στην αξιολόγηση, η ψηφοφορία αριθμεί έως 12 μονάδες, σε περίπτωση που ένας υποψήφιος συγκεντρώσει το απόλυτο των ψήφων.

Η δεύτερη μεγάλη αλλαγή αφορά στη συνολική μοριοδότηση της επιστημονικής συγκρότησης του υποψηφίου. Ο μέγιστος αριθμός μονάδων που μπορεί κάποιος να λάβει με τον νέο νόμο είναι 11 μονάδες, ενώ στην προηγούμενη διαδικασία του 2011 η μοριοδότηση λάμβανε μέχρι και 24 μονάδες. Το γεγονός αυτό δείχνει μια μεγάλη μεταστροφή στον προσανατολισμό της εν λόγω διαδικασίας, καθώς τα επιπλέον προσόντα του εκπαιδευτικού (διδακτορικά, μεταπτυχιακά, ξένες γλώσσες, επιμορφώσεις) δε συνυπολογίζονται σε μεγάλο βαθμό ως κριτήρια σημαντικά για την κατάληψη μιας θέσης ευθύνης στην εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό επέφερε σημαντικές αντιδράσεις. Τρίτη μεγάλη αλλαγή του νόμου είναι η επιπλέον μοριοδότηση των ετών προϋπηρεσίας (11 μονάδες συνολικά σε αντίθεση με 8 μονάδες το προηγούμενο σύστημα και 1 μονάδα πριμοδότηση ανά έτος προϋπηρεσίας πάνω από τα 8 έτη σε αντίθεση με το 0,5 ανά έτος πάνω από δετή προϋπηρεσία). Τέλος, μια σημαντική τροποποίηση στο νέο σύστημα εντοπίζεται στο πλήθος των σχολείων που μπορεί να δηλώσει κάποιος υποψήφιος. Ενώ στο παλιότερο σύστημα κάποιος μπορούσε να δηλώσει όσα σχολεία επιθυμούσε, τώρα υπάρχει περιορισμός σε μόλις τρεις επιλογές.

3.5. Τα Χρόνια Προϋπηρεσίας ως Προσόν για την Κατάληψη Διευθυντικής Θέσης

Σύμφωνα με τη Σπυροπούλου (2010), από την δεκαετία του '80 έως και σήμερα το βασικό κριτήριο για την κατάληψη διευθυντικής θέσης είναι τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει από την πολιτεία κατά καιρούς προκειμένου να αποκτήσει πιο επιστημονικό χαρακτήρα η διαδικασία, δεν έχει επιτευχθεί ακόμη ένας σχεδιασμός τέτοιος ώστε να μπορεί να αποτελέσει θεμέλιο για μια πιο προοδευτική προσέγγιση. Με το νόμο 3467/2006 η εκπαιδευτική προϋπηρεσία υπερτονίστηκε δίνοντας συνολικά 22 μονάδες στους υποψηφίους εκπαιδευτικούς πέραν της 12ετούς προϋπηρεσίας που απαιτούσε για τη συμμετοχή στις κρίσεις. Στον νόμο 3848/2010 παρουσιάστηκε μια αξιοσημείωτη μεταστροφή θέτοντας ως όριο στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία επιλογής διευθυντών τα 8 έτη προϋπηρεσίας και η μοριοδότηση της πέραν των 8 χρόνων υπηρεσίας λάμβανε μόνο κατ' ανώτερο όριο 8 μονάδες. Σήμερα, με τον πρόσφατο νόμο 4327/2015 είχαμε μια ριζική μεταστροφή στην παλαιότητα σαν βασικότερο κριτήριο επιλογής, καθώς η μοριοδότηση αυξήθηκε στις 11 μονάδες, πέραν της 10ετούς προϋπηρεσίας και το αξιοσημείωτο είναι ότι κάθε έτος πέραν της 10ετίας δίνει 1 μόριο σε αντίθεση με το 0,5 που ίσχυε ανά έτος. Ακόμα και αν ο εκπαιδευτικός δε διαθέτει τις απαραίτητες επιστημονικές και διοικητικές γνώσεις, προαπαιτούμενο και συνάμα βασικό "προσόν" είναι η προϋπηρεσία (Μελισσόπουλος, 2006). Γίνεται αντιληπτό ότι η έμφαση στην αρχαιότητα δημιουργεί φραγμούς σε προσοντούχους εκπαιδευτικούς να εκδηλώσουν ενδιαφέρον για την πλήρωση της θέσης διευθυντών σχολείων. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας "παλιός" εκπαιδευτικός δεν είναι ταυτόχρονα και καλός σχολικός ηγέτης (Σπυροπούλου, 2010). Ωστόσο, δεν παρατηρούνται σημαντικές αντιδράσεις από φορείς ή συλλόγους της εκπαίδευσης όσον αφορά στη σημαντική αυτή αλλαγή, παρά το γεγονός ότι ο νέος νόμος διάκειται ολοφάνερα ευνοϊκά απέναντι στους παλιούς εκπαιδευτικούς και ταυτόχρονα δημιουργεί αφιλόξενο περιβάλλον για τη νεότερη καταρτισμένη γενιά εκπαιδευτικών που προσβλέπει στην πλήρωση συγκεκριμένων θέσεων (ΦΕΚ 128/21-6-2006,τ.Α', ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010).

3.6. Τα Επιστημονικά Προσόντα ως Μέσο για την Κατάληψη Διευθυντικής Θέσης

Στο κριτήριο της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης σημειώθηκε η μεγαλύτερη μεταβολή όσον αφορά στον συντελεστή βαρύτητας στη διαδικασία, με βάση τον νέο νόμο 4327/2015. Η συνολική μοριοδότηση που μπορεί να λάβει κάποιος υποψήφιος βάσει επιπλέον σπουδών (διδακτορικό, μεταπτυχιακό, ξένες γλώσσες κ.τ.λ.) είναι 9 μονάδες σε αντίθεση με τις 24 μονάδες που πριμοδοτούσε κατ' ανώτερο όριο τους υποψηφίους ο προηγούμενος νόμος (3848/2010), ο οποίος κατά γενική ομολογία είχε πιο επιστημονικό χαρακτήρα. Το γεγονός αυτό αυτόματα μετατρέπει το κριτήριο

αυτό σε μη καθοριστικό παράγοντα για την επιλογή των διευθυντών σχολείων. Στο σημείο αυτό αξίζει να τονισθεί ότι για την αλλαγή αυτή υπήρξαν αρκετές αντιδράσεις. Επιστημονικές ενώσεις, συνδικαλιστικοί σύλλογοι αλλά και βουλευτές κατέθεσαν τις ενστάσεις τους, αφού σύμφωνα με τις αιτιάσεις τους πλήττεται η επιστημονικότητα και η αξιοπιστία της διαδικασίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία, μετά τη δημοσίευση της τροπολογίας του Υπουργείου Παιδείας, σε ανακοίνωσή της αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η συρρίκνωση της μοριοδότησης των επιστημονικών προσόντων καθώς και η μη μοριοδότηση επιστημονικών προσόντων των υποψηφίων στελεχών δημιουργούν προβληματική κατάσταση, διότι έτσι απαξιώνονται οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη (Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 2015). Ακόμα σε ανακοίνωσή της η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος ανέφερε ότι: «ο καινούριος νόμος θέτει αντισυνταγματικούς περιορισμούς και αποκλεισμούς στην αντιμετώπιση σπουδών του ίδιου επιπέδου, στον χαρακτηρισμό προϋπηρεσίας ως διδακτικής (π.χ. εξαίρεση μετεκπαίδευσης, εκπαιδευτικής άδειας, θητείας των Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων) ισοπεδώνοντας τα επιστημονικά προσόντα των υποψηφίων» (Δ.Ο.Ε, 2015).

3.7. Επιρροή της Πολιτικής Ηγεσίας στην Επιλογή Διευθυντών Σχολείων

Σε έρευνά της η Σπυροπούλου (2010) κατέγραψε τη διαχρονική δυσανεμία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία επιλογής στελεχών. Ως μεγαλύτερο μειονέκτημα της διαδικασίας επισημαίνεται η υποκειμενικότητα και η μεροληψία στις επιλογές υπέρ κάποιων υποψηφίων. Γενικότερα, όλη η διαδικασία χαρακτηρίζεται ως πολιτική. Είναι όμως γεγονός ότι τα κριτήρια επιλογής τροποποιούνται κάθε φορά που αλλάζει η κυβέρνηση. Ως εκ τούτου δε δημιουργείται το κατάλληλο πλαίσιο ώστε να υπάρξει σταθερότητα και διαφάνεια. Στις δυο προηγούμενες κρίσεις επιλογής διευθυντών με τους αντίστοιχους νόμους η διαδικασία της συνέντευξης αποτέλεσε “κόκκινο πανί” (ΦΕΚ 128/21-6-2006, ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010). Το 2015 αυτό που αποτέλεσε σημείο μεγάλης τριβής ήταν η εισαγωγή της μυστικής ψηφοφορίας του συλλόγου διδασκόντων. Σημείο έντονης αντιπαράθεσης επίσης αποτέλεσε η μείωση των επιστημονικών κριτηρίων και οι μόλις τρεις επιλογές σχολικών μονάδων που είχε στη διάθεσή του ο κάθε υποψήφιος. Οι εκπαιδευτικοί φορείς αντέδρασαν θεωρώντας την εν λόγω διαδικασία μέσο επιρροής και ελέγχου του αποτελέσματος της διαδικασίας. Συγκεκριμένα, η Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών Σχολείων χαρακτήρισε τη διαδικασία χωρίς επιστημονική βάση και επεσήμανε ότι δύναται να οδηγήσει σε ομαδοποιήσεις, συγκρούσεις και πελατειακές σχέσεις μεταξύ των διευθυντών με αποτέλεσμα τη διατάραξη του καλού κλίματος του δημόσιου σχολείου (Δ.Ο.Ε., 2015). Η Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών Εκπαίδευσης σε ανακοίνωσή της

υπογράμμισε ότι η διαδικασία επιλογής στελεχών, όπως αυτή αποτυπώνεται στον νόμο 4327/2015, εισάγει τον κομματισμό στα σχολεία, ενθαρρύνει τις πελατειακές σχέσεις, πυροδοτεί τις συγκρούσεις και επιτρέπει τις κάθε είδους συναλλαγές με αυτονόητες τις συνέπειες στη λειτουργία της εκπαίδευσης (Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών Εκπαίδευσης, 2015).

Στην αντίπερα όχθη η πολιτική ηγεσία έσπευσε να υπερασπιστεί τη νεότερικότητα της διαδικασίας και να αποκρούσει τις κατηγορίες υπογραμμίζοντας ότι ο νέος νόμος αναβαθμίζει τον ρόλο του διευθυντή και δια μέσω αυτού επιτυγχάνεται η χρυσή τομή ανάμεσα στα προσόντα των υποψηφίων και την δημοκρατικότητα της επιλογής (Κουράκης, 2015, Μπαλτάς, 2015).

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Δείγμα

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις διαδικασίες κρίσης με τον τελευταίο νόμο επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση του θέματος. Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας θεωρήθηκε καταλληλότερη καθώς στοχεύει στην περιγραφή, την ερμηνεία και την κατανόηση κοινωνικών φαινομένων (Ιωσηφίδης, 2003). Άλλωστε, στις έρευνες που απαιτούν εις βάθος κατανόηση του συμμετέχοντα στη διαδικασία, η ποιοτική έρευνα αποτελεί την καταλληλότερη επιλογή (Ρουμπέση, 2009). Το συγκεκριμένο εργαλείο εμβαθύνει στη γλώσσα των υποκειμένων επιχειρώντας την αποκρυστάλλωση της δικής τους αλήθειας (Denzin & Lincoln, 2011).

Πραγματοποιείται καταγραφή αφηγήσεων ζωής δέκα υποψηφίων διευθυντών σχολείων με σκοπό να περιγραφούν οι εμπειρίες τους από τη διαδικασία που βίωσαν. Ως ιδανική μέθοδος συλλογής δεδομένων για την περάτωση της έρευνας επιλέχθηκε από τον ερευνητή η εις βάθος προσωπική συνέντευξη. Για τη διεξαγωγή της έρευνας η επιλογή του δείγματος έγινε με σκόπιμο τρόπο. Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν σε θέση να δώσουν σημαντικές πληροφορίες στους αναγνώστες της έρευνας αναφορικά με τον νέο τρόπο επιλογής διευθυντών σχολείων. Παράλληλα, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η υποκειμενική γνώση του ερευνητή για τους επιλεχθέντες της έρευνας (Creswell, 2011, Ζαφειρόπουλος, 2005). Αξίζει να αποσαφηνιστεί ότι τα υποκείμενα της έρευνας επιλέχθηκαν έτσι ώστε να αντιπροσωπεύουν διευθυντές όλων των τύπων του ελληνικού δημόσιου πολυθέσιου σχολείου. Ανάμεσα στους δέκα συμμετέχοντες υπάρχουν διευθυντές αυξημένων ακαδημαϊκών προσόντων αλλά και διευθυντές χωρίς κανένα επιπρόσθετο προσόν πέραν του βασικού πτυχίου που αποτέλεσε κριτήριο διορισμού τους. Αξίζει ακόμη να αναφερθεί ότι από τους 10 διευθυντές οι 8 είναι άντρες και οι 2 γυναίκες.

4.2. Εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η σε βάθος μη δομημένη συνέντευξη. Έτσι, η άντληση πολύτιμων δεδομένων για την έρευνα, τέτοιων που με κανέναν άλλον τρόπο δε θα “αλιεύονταν”, επιτεύχθηκε ευκολότερα (Cohen, Manion & Morrison, 2008, Creswell, 2011, Robson 2007, Walford, 2012). Ο ερευνητής έκανε χρήση πρωτοκόλλου συνέντευξης για κάθε περίπτωση, δηλαδή ενός εντύπου που σχεδιάστηκε από τον ίδιο και περιλαμβάνει τις οδηγίες για τη διαδικασία που πρόκειται να ακολουθηθεί από τον ερευνητή. Συνολικά, συντάχθηκαν δέκα ξεχωριστά πρωτόκολλα (Creswell, 2011). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο διάστημα Δεκέμβριος 2015 - Ιανουάριος 2016. Πριν την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν ενημερωθεί για τις λεπτομέρειες της έρευνας, για το δικαίωμα της απόσυρσης, εάν το θελήσουν, για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2016). Εν τέλει, δεν παρατηρήθηκε καμιά απόκλιση στον αρχικό σχεδιασμό της διαδικασίας και όλα κύλησαν ομαλά κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Οι συζητήσεις πραγματοποιήθηκαν με φυσικό τρόπο και η διαδικασία προχώρησε με ελευθερία και σε ορισμένες περιπτώσεις δημιουργήθηκε αρκετά καλό κλίμα. Το πρωτόκολλο της συνέντευξης παρατίθεται στο Παράρτημα 1.

4.3. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το διάστημα Δεκέμβριος 2015 - Ιανουάριος 2016. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο που διευθύνει ο κάθε συνεντευξιζόμενος και μάλιστα στο γραφείο του διευθυντή, εντός σχολικού ωραρίου και με τα μαθήματα σε πλήρη εξέλιξη.

4.4. Τεχνική Ανάλυσης

Στις ποιοτικές έρευνες συνήθως παράγεται ένας αρκετά μεγάλος όγκος δεδομένων. Στην έρευνα που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, λόγω της μη δομημένης συνέντευξης που επιλέχθηκε, συγκεντρώθηκε μαγνητοφωνημένο υλικό διάρκειας περίπου εννέα ωρών (Ίσαρη & Πουρκός, 2016). Για την ανάλυση των δεδομένων αποφασίστηκε η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Επιλέχθηκε το πρόγραμμα atlas.ti. και η διαδικασία αποθήκευσης, ανάλυσης και ταξινόμησης δεδομένων διευκολύνθηκε. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι ιδιαίτερα λειτουργικό καθώς μεγάλος όγκος δεδομένων γίνεται πιο εύκολα διαχειρίσιμος και αναπτύσσονται πιο συνεπή σχέδια κωδικοποίησης (Creswell, 2011, Robson, 2007). Ακόμα, είναι εύκολη η επεξεργασία ηχητικών αρχείων (Τσιώλης, 2015). Μέσω του προγράμματος έγινε η οργάνωση των ευρημάτων της έρευνας και η αποθήκευσή τους για την ευκολότερη χρήση τους. Το επόμενο στάδιο περιλάμβανε την κωδικοποίηση των δεδομένων. Για την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας επελέγει η θεματική ανάλυση διότι με τη

μέθοδο αυτή είναι δυνατή η ανίχνευση θεμάτων με συστηματικό τρόπο και η οργάνωσή τους. (Τσιώλης, 2015). Παράλληλα, θεωρείται χρηστική λόγω της ευελιξίας που προσφέρει (Braun & Clarke, 2006). Η διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων ακολουθήσε πορεία από επάνω προς τα κάτω, καθώς τα θέματα στα οποία βασίστηκε η κατηγοριοποίηση καθορίστηκαν εκ των προτέρων από τον ερευνητή (Τσιώλης, 2015). Οι τρεις μεγάλες θεματικές κατηγορίες που ορίστηκαν από τον ερευνητή είναι: η επιλογή των διευθυντών ως πολιτική διεργασία, βιογραφικά στοιχεία των υποψηφίων και γενικές επισημάνσεις επί της διαδικασίας. Σε πρώτη φάση αναλύθηκαν όλα τα δεδομένα της έρευνας με πυλώνες τις τρεις θεματικές κατηγορίες και σχηματίστηκε ο θεματικός χάρτης των δεδομένων της έρευνας. Για την αρτιότερη απεικόνιση των δεδομένων η διαδικασία επαναλήφθηκε και ο χάρτης δεδομένων έλαβε την τελική του μορφή, αφού επιβεβαιώθηκαν οι ήδη σχηματισθείσες θεματικές ενότητες και προστέθηκαν τα δεδομένα τα οποία στην πρώτη προσπέλασή του είχαν παραληφθεί.

4.5. Ηθικά Διλήμματα και Περιορισμοί

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα έλαβαν μέρος εθελοντικά. Αρχικά, ενημερώθηκαν αναλυτικά τηλεφωνικά για τη διαδικασία πριν την οριστικοποίηση της συμμετοχής τους στην έρευνα ούτως ώστε να έχουν στη διάθεσή τους όλα τα απαραίτητα στοιχεία πριν την αποδοχή της πρόσκλησης. Έπειτα, μετά τη θετική ανταπόκρισή τους τούς ζητήθηκε ειδική άδεια για τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης. Με τη διαδικασία αυτή εξασφαλίστηκε η ελεύθερη συμμετοχή των υποκειμένων της έρευνας με αναλυτική ενημέρωσή τους. Εξ αρχής κατέστη σαφές στους συμμετέχοντες πως η διαδικασία είναι εμπιστευτική και κανένα στοιχείο της δεν πρόκειται να δημοσιευτεί χωρίς τη συγκατάθεση του συνεντευξιαζόμενου. Επίσης, διευκρινίστηκε ότι κανένα προσωπικό στοιχείο δε θα χρειαστεί κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και ως εκ τούτου δεν υπάρχει κίνδυνος δημοσίευσης ουδεμίας προσωπικής πληροφορίας. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίστηκε η εμπιστευτικότητα και η εχεμύθεια της διαδικασίας. Ο ερευνητής δεσμεύτηκε ότι σε καμιά περίπτωση οι συμμετέχοντες στην έρευνα δε θα εκτεθούν σε κινδύνους. Συνεπώς, σε περίπτωση αναφοράς οποιουδήποτε επιβλαβούς δεδομένου στη διάρκεια της έρευνας θα ακολουθούσε διακοπή της διαδικασίας.

Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι το σκόπιμα επιλεγμένο δείγμα ήταν τέτοιο ώστε να μην υφίσταται ουδεμία σχέση ανάμεσα στον ερευνητή και τους συνεντευξιαζόμενους για τη αποφυγή σύγκρουσης συμφερόντων. Ακόμα, προκειμένου να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ερευνητή και τους συνεντευξιαζόμενους και να διασφαλιστεί ότι δεν υπάρχει καμία πιθανότητα εξαπάτησης, ο συνεντευκτής διαβεβαίωσε ότι θα ανακοινωθούν όλα όσα καταγραφούν στη διάρκεια της συνέντευξης και σε καμιά περίπτωση δε θα γίνει επιλογή συγκεκριμένων μόνο σημείων.

Λόγω της σε βάθος επικοινωνίας που αναπτύχθηκε ανάμεσα στον ερευνητή και

σε μερικούς από τους συμμετέχοντες δημιουργήθηκε φιλική ατμόσφαιρα αμοιβαίας συνεργασίας. Ως εκ τούτου οι προσωπικές αφηγηματικές ιστορίες του καθενός αναγνώστηκαν με τέτοιο τρόπο από τον ερευνητή ώστε να μην υπάρξει δημοσίευση τυχόν πληροφοριών που θα δημιουργούσαν αντιπαράθεση. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι περιοριστικά ως προς τη διατήρηση της ανωνυμίας των υποκειμένων της έρευνας λειτούργησε το γεγονός πως παρόλο που δεν απαιτήθηκαν προσωπικά στοιχεία στη διάρκεια της συνέντευξης σε κάποιες περιπτώσεις οι συνεντευξαζόμενοι παρέκκλιναν από αυτό. Το γεγονός αυτό είχε ως επακόλουθο την κατά κάποιον τρόπο “σκιαγράφηση” την ταυτότητάς τους μέσα από την παρουσίαση της σταδιοδρομίας τους και της μνείας συγκεκριμένων αριθμητικών στοιχείων με αποτέλεσμα την περιορισμένη επίτευξη της απόλυτης ανωνυμίας τους (Cohen et al, 2008).

4.6. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Οι Denzin και Lincoln (2011) περιγράφουν την περίοδο που διανύουμε στην ποιοτική έρευνα ως περίοδο “τριπλής κρίσης”. Αυτό σημαίνει ότι εξετάζονται διεξοδικά οι όροι εγκυρότητα, γενικευσιμότητα και αξιοπιστία. Ο Συμεού (2006) υποστηρίζει ότι η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας μιας ποιοτικής έρευνας επιτυγχάνεται με την ικανοποίηση συγκεκριμένων κριτηρίων ερευνητικής συνέπειας. Όσον αφορά στην κρίση της αναπαράστασης, εξετάζεται ο βαθμός που ο ποιοτικός ερευνητής μπορεί να συλλάβει την εμπειρία της έρευνας. Ο γράφων της παρούσας εργασίας είναι εκπαιδευτικός που συμμετείχε στη διαδικασία, γεγονός που καθιστά ευκολότερη την κατανόηση των βιωμένων εμπειριών των εκπαιδευτικών (Βέρδης, 2016, Πουρκός & Δαφέρμος, 2010, Τσώλης, 2012). Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν διότι το δείγμα των συμμετεχόντων είναι πολύ μικρό. Ακόμη, λόγω των περιορισμών της έρευνας, η εκ νέου διεξαγωγή της ίδιας έρευνας ενδεχομένως να μην αποδώσει παρόμοια αποτελέσματα. Για τη μέγιστη δυνατή αξιοπιστία προβλέφθηκε η χαμηλότερη μεροληψία, ει δυνατόν. Τα παραπάνω κριτήρια πηγάζουν από την κρίση νομιμοποίησης που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη ποιοτική έρευνα (Βέρδης, 2016, Denzin και Lincoln, 2011). Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Cohen et al (2008) πλέον αποτελεσματικός τρόπος για τη μεγιστοποίηση της εγκυρότητας θεωρείται ο περιορισμός της μεροληψίας της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν διευθυντές από όλο το ηλικιακό, μορφωτικό και πολιτικοϊδεολογικό φάσμα. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ο ερευνητής δεν ανέφερε τις προσωπικές του ιδέες και αντιλήψεις σε καμιά περίπτωση και δεν έγινε καμιά προσπάθεια να αλιευθούν απαντήσεις που θα ηχούσαν εύηχα. Πρωταρχικό μέλημα του ερευνητή ήταν μόνο η καθοδήγηση της διαδικασίας. Οι αρχικές τοποθετήσεις του ερευνητή καθώς και οι διευκρινιστικές ερωτήσεις - όπου αυτές χρειάστηκαν - έγιναν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και ελαχιστοποιήθηκαν τυχόν παρανοήσεις και από τις δύο πλευρές (Cohen et al, 2008, Creswell, 2011, Golafshani, 2003, Χασσάνδρα & Γούδας, 2003).

5. Αποτελέσματα έρευνας

Στην ενότητα που ακολουθεί αναλύονται οι συνεντεύξεις που παραχώρησαν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό να διερευνηθεί ο νέος τρόπος επιλογής διευθυντών με βάση τον νόμο 4327/2015. Πιο συγκεκριμένα, συνδυαστικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της εργασίας, η ανάλυση των δεδομένων θα βασιστεί στις κατηγορίες: α) γενικά σχόλια επί της διαδικασίας, β) πολιτικός επηρεασμός, γ) πολιτική στόχευση της διαδικασίας, δ) μοριοδότηση προσόντων, ε) μοριοδότηση ετών προϋπηρεσίας. Με τον τρόπο αυτό η κατηγοριοποίηση των δεδομένων καλύπτει απόλυτα τη στόχευση του ερευνητή.

5.1. Γενικά σχόλια επί της διαδικασίας

Όλοι οι συνεντευξιζόμενοι εντόπισαν τρωτά σημεία στη διαδικασία επιλογής. Προκύπτει λοιπόν ότι η διαδικασία χρίζει βελτίωσης προκειμένου να χαρακτηριστεί νόμος αξιοκρατικός, δίκαιος και αποτελεσματικός. Ένα μέρος των συνεντευξιζόμενων απέδωσε τις αστοχίες του νόμου στο γεγονός ότι ήταν καινούριος. Ωστόσο, οι πιο επιφυλακτικοί τις απέδωσαν στην πολιτική στόχευση και στη μειωμένη αξιοκρατία (σχολιάζονται αναλυτικά στις επόμενες δύο υποενότητες).

Συνεντευξιζόμενος δήλωσε χαρακτηριστικά: «το σύστημα έχει αδικήσει αυτούς που έχουν περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει ισόρροπη ανάπτυξη των κριτηρίων μοριοδότησης. Χρειάζεται λοιπόν η αξιολόγηση έτσι όπως την έχει δώσει ο κλάδος». Άλλος διευθυντής δήλωσε πως έτσι όπως διαμορφώθηκε το κλίμα επηρεάστηκαν οι συμμετοχές. Επιπλέον άλλος διευθυντής κατέταξε στα αρνητικά το γεγονός ότι ο τρόπος επιλογής δεν ευνόησε τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων καθώς αρκετοί εκπαιδευτικοί φοβήθηκαν να εκτεθούν και πιθανώς να ηττηθούν. Χαρακτηριστική δήλωση διευθυντή υπογραμμίζει: «οι λίγες επιλογές σχολείων που είχε στην διάθεσή του ο κάθε υποψήφιος διευθυντής δημιούργησαν πιο πολλά προβλήματα από όσα έλυσαν». Μειονέκτημα από αρκετούς συμμετέχοντες θεωρήθηκε η δυσκολία διεκδίκησης θέσης διευθυντή σε άλλο σχολείο από αυτό που εργάζεται. Τέλος, συμμετέχων δήλωσε πως το σύστημα έχει αρνητικό παράγοντα την ψηφοφορία γιατί δημιουργήθηκαν κλίκες και υπήρξε παρασκηνίο.

Από την άλλη, καταγράφηκαν και κάποια θετικά σχόλια. Διευθυντής τόνισε ότι η αποδοχή του από τον σύλλογο διδασκόντων αποτελεί σημαντική παρακαταθήκη για το έργο που έχει να επιτελέσει την ερχόμενη διετία. Ακόμα, άλλος συμμετέχων στην έρευνα δήλωσε: «ο νέος τρόπος επιλογής διευθυντών ενίσχυσε τη δημοκρατία στο σχολείο, καθώς είναι πολύ θετικό ότι για πρώτη φορά συμμετείχε με την ψηφοφορία η εκπαιδευτική κοινότητα». Άξια αναφοράς είναι και η τοποθέτηση εκπαιδευτικού που αναφέρει ότι ο σύλλογος διδασκόντων πήρε δύναμη από τη νέα διαδικασία. Τέλος, συνεντευξιζόμενος υπογράμμισε με βεβαιότητα: «η διαδικασία απαλλάχθηκε από τη νοσηρή συνέντευξη».

5.2. Πολιτικός επηρεασμός

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα στο σύνολό τους (εκτός από έναν) κατέθεσαν την άποψη ότι η νέα διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολείων επηρεάστηκε από την πολιτική ηγεσία. Αυτό το εύρημα αποτελεί επιβεβαίωση της γενικότερης αρχής ότι κάθε πολιτική ηγεσία επιχειρεί να φέρει την κάθε διαδικασία στα μέτρα της. Χαρακτηριστικά ένας συνεντευξιαζόμενος τόνισε: «η νέα αριστερή κυβέρνηση, με βάση την πολιτικοϊδεολογική της θεωρία, προσπάθησε, μέσω της διαδικασίας, να αποκτήσει μια εύνοια». Επιπροσθέτως, μια συνεντευξιαζόμενη δήλωσε ότι η νέα κυβέρνηση προσπάθησε να νεωτερίσει αλλά όμως και να ελέγξει τη διαδικασία. Χαρακτηριστική είναι και η δήλωση συμμετέχοντα που σχολίασε πως η διαδικασία έγινε μόνο και μόνο για να βουλευτούν άτομα της ίδιας κομματικής παράταξης και να υπάρξει κομματικό στίγμα. Παρόμοια είναι και η απάντηση μιας διευθύντριας ότι το πολιτικό σκηνικό που επικρατούσε εκείνη την περίοδο αποτέλεσε βασικό παράγοντα επηρεασμού της εν λόγω διαδικασίας. Τέλος, συνεντευξιαζόμενος δήλωσε: «υπήρξε πολιτική επιρροή στη διαδικασία, όπως βέβαια και σε κάθε διαδικασία στο παρελθόν, αφού η εκάστοτε αρχή διαμορφώνει αναλόγως τον νόμο σύμφωνα με το κομματικό συμφέρον».

5.3. Πολιτική στόχευση

Σημαία της νέας διαδικασίας επιλογής έγιναν οι δηλώσεις της ηγεσίας του υπουργείου ότι η διαδικασία άλλαξε με σκοπό να εκδημοκρατηθεί η διαδικασία αλλά και γενικότερα η λειτουργία του σχολείου μέσω της εισαγωγής της ψηφοφορίας. Οι συμμετέχοντες είδαν κριτικά τη στόχευση που έθεσε το Υπουργείο. Συνεντευξιαζόμενος δήλωσε: «εν τέλει, ο εκδημοκρατισμός επιτεύχθηκε ως έναν βαθμό». Ενδιαφέρουσα επίσης είναι η προσέγγιση άλλου συμμετέχοντα που δήλωσε πως η ψηφοφορία συνέβαλε στον εκδημοκρατισμό, αλλά εκ των πραγμάτων πετώντας το μπαλάκι στους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων. Άλλος διευθυντής δήλωσε χαρακτηριστικά ότι «ο νέος τρόπος επιλογής διευθυντών ενίσχυσε τη δημοκρατία στο σχολείο, καθώς είναι πολύ θετικό πως για πρώτη φορά συμμετείχε με την ψηφοφορία η εκπαιδευτική κοινότητα».

Από την άλλη πλευρά διευθυντής αναρωτήθηκε: «πώς θα μπορούσε να εκδημοκρατιστεί η διαδικασία, όταν δεν έχει οριστεί επακριβώς το γενικότερο πλαίσιο του σχολείου και δεν υπάρχει αυστηρός καθορισμός του καθηκοντολογίου του διευθυντή;». Βασικό κομμάτι σχολιασμού σε αυτό σημείο αποτέλεσε και η λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων καθώς ο εκδημοκρατισμός της διαδικασίας πέρασε ή δεν πέρασε μέσα από την ψήφο τους. Χαρακτηριστικά ειπώθηκε από συμμετέχοντα πως η διαδικασία έδωσε δύναμη στον σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος όμως σε πολλές περιπτώσεις δεν τη χρησιμοποίησε σωστά». Καταγράφηκε και η άποψη πως «ο σύλλογος διδασκόντων δεν είχε την κουλτούρα για μια τέτοια διαδικασία καθώς υπάρχει και έλλειψη συλλογικότητας».

5.4. Μοριοδότηση ακαδημαϊκών προσόντων

Όπως προκύπτει και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, μια από τις μεγαλύτερες αλλαγές του νόμου 4327/2015 ήταν η μεγάλη μείωση της μοριοδότησης των επιστημονικών προσόντων των υποψηφίων. Το γεγονός αυτό σχολιάστηκε ποικιλοτρόπως αλλά όχι εκτενώς από τους συμμετέχοντες. Συμμετέχουσα, εναρμονισμένη στις επιταγές του νέου νόμου, δήλωσε πως υπάρχει πλέον δυσφορία προς όλους όσους έχουν μόνο πτυχία. Άλλος διευθυντής κατέθεσε την άποψη ότι θα πρέπει τα ακαδημαϊκά προσόντα να μετράνε πιο πολύ για να ανέβει το κύρος αλλά και για να μπορεί να βοηθάει τους συναδέλφους, όποτε το χρειάζονται. Επίσης, χαρακτηριστική είναι η άποψη διευθυντή που δήλωσε: «δεν μπορεί να μετράνε όλα τα πτυχία το ίδιο. Δεν είναι δυνατόν κάποιος να έχει πτυχία στην Γεωπονία ή στις Ιχθυοκαλλιέργειες και να μοριοδοτούνται το ίδιο με τα πτυχία που έχουν σχέση με την εκπαίδευση. Πρέπει να υπάρξει σαφής διαχωρισμός. Εννοείται πως πρέπει τα πτυχία που έχουν σχέση με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης να προτάσσονται». Την άποψη αυτή συμμερίστηκαν αρκετοί συνάδελφοί του.

5.5. Μοριοδότηση ετών υπηρεσίας

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαφαίνεται ότι ο νόμος έχει κάνει μια ισχυρή μετατόπιση υπέρ των ετών προϋπηρεσίας, γεγονός που καθιστά την παλαιότητα κυρίαρχο προσόν για την κατάληψη της θέσης του διευθυντή. Σχολιάζοντας τη διαδικασία συνεντευξιαζόμενος τόνισε πως μετράει η εμπειρία στο σχολείο. Επίσης, συνεντευξιαζόμενη επικρότησε την άποψη αυτήν καθώς κατέθεσε πως τα έτη προϋπηρεσίας αποτελούν πολύ σημαντικό παράγοντα. Χαρακτηριστική είναι η παραδοχή διευθυντή που ευθαρσώς αποκάλυψε πως λόγω της βαρύνουσας σημασίας της παλαιότητας ο ίδιος ευνοήθηκε στη διαδικασία. Από την άλλη, διευθυντής δήλωσε πως η παλαιότητα δε θα πρέπει να αποτελεί κυρίαρχο κριτήριο επιλογής και πιθανολόγησε πως λόγω της αυξημένης μοριοδότησης της προϋπηρεσίας με τον νόμο 4327/2015 πολλοί νεότεροι συνάδελφοι δεν τόλμησαν να θέσουν υποψηφιότητα.

6. Συζήτηση αποτελεσμάτων

«Κάθε φορά που η κυβέρνηση αλλάζει, αλλάζει ο τρόπος επιλογής διευθυντών και όλες οι ηγεσίες προσπαθούν να ελέγξουν ή και να επηρεάσουν τη διαδικασία».

Η παραπάνω φράση-εύρημα της έρευνας αποτυπώνει πληρέστερα την οπτική των μαχόμενων εκπαιδευτικών που διεκδίκησαν και κατέλαβαν τη θέση του διευθυντή σχολείου. Αυτό είναι φανερό καθώς κάθε φορά που αλλάζει η ηγεσία στο υπουργείο Παιδείας αλλάζει και η διαδικασία επιλογής. Αδιαμφισβήτητο επιχείρημα είναι το γεγονός ότι τα τελευταία 10 χρόνια έχουν γίνει τρεις αλλαγές στη νομοθεσία

(νόμοι 4327/2015, 3848/2010, 3475/2006). Όλες οι σχετικές μελέτες που έχουν εκπονηθεί ενισχύουν την παραπάνω άποψη (Κατσιγιάννη, 2013, Κατσαρός, 2006, Κώστης, 1996, Σπυροπούλου, 2010).

Άξιο αναφοράς είναι ότι ο μοναδικός συμμετέχων στην έρευνα ο οποίος θεωρεί πως δεν υπήρξε πολιτικός επηρεασμός είναι εν ενεργεία συνδικαλιστής με την παράταξη που πρόσκειται στην κυβέρνηση και αυτό δικαιολογεί την απάντησή του. Αυτό φαίνεται να είναι φυσικό καθώς η όλη διαδικασία δικαιολογεί πολιτικά παιχνίδια (Hoy & Miskel, 2013, Mintzberg, 1983). Το φαινόμενο δε χαρακτηρίζεται πρόσφατο διότι πολιτικά παιχνίδια έχουν παρατηρηθεί και σε προηγούμενες διαδικασίες επιλογής. Στην έρευνα, οι προσκείμενοι στην κυβερνώσα παράταξη χρησιμοποιούν πιο έντονα την επιχειρηματολογία που χρησιμοποίησε η πολιτική ηγεσία (εκδημοκρατισμός, κτλ.) (Κουράκης, 2015, Μπαλτάς, 2015). Από την άλλη, διευθυντές με αντίθετη πολιτικο-ϊδεολογική θεώρηση χρησιμοποιούν κυρίως την ορολογία και τη ρητορική που ανέπτυξαν συνδικαλιστικοί και επιστημονικοί φορείς που στράφηκαν ανοιχτά κατά της διαδικασίας (Δ.Ο.Ε, 2015, Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών Εκπαίδευσης, 2015, Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 2015). Την ίδια ρητορική χρησιμοποιούν και άτομα τα οποία είναι στην κατηγορία ανθρώπων που με το νέο σύστημα κινδύνευσαν να χάσουν προνόμια.

Στο κάδρο πάντως αμφότερων (υποστηρικτών και εναντιωμένων) βρέθηκε η διαδικασία της ψηφοφορίας που αντικατέστησε τη συνέντευξη. Η διαδικασία της συνέντευξης, όπως γινόταν στις προηγούμενες διαδικασίες, αποτέλεσε μέσο για να επιλεγούν οι αρεστοί της κάθε κυβέρνησης σύμφωνα με όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Αυτός είναι και ο λόγος που όλοι εκφράστηκαν θετικά για την εισαγωγή της διαδικασίας της ψηφοφορίας παρόλο που στο παρελθόν ορισμένοι είχαν ευνοηθεί και από το σύστημα των συνεντεύξεων. Επιπροσθέτως, πρέπει να τονισθεί ότι ανάμεσα στους συνεντευξιαζόμενους υπήρξαν διευθυντές οι οποίοι κέρδισαν την “καρέκλα” του διευθυντή αποκλειστικά χάρη στη διαδικασία της ψηφοφορίας, καθώς συνυποψήφιοί τους αποκλείστηκαν από τη διαδικασία λόγω μη συγκέντρωσης του προαπαιτούμενου αριθμού ψήφων. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει πως υπήρξαν διευθυντές που εκμεταλλεύτηκαν τη διάταξη αυτή του νόμου και ως εκ τούτου οι απόψεις τους για την πολιτική στόχευση της διαδικασίας (εκδημοκρατισμός - ψηφοφορία) ήταν θετικότερες έναντι των υπολοίπων υποκειμένων της έρευνας.

7. Συμπεράσματα

Μέσα από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων αποκρυσταλλώθηκε η οπτική δέκα διευθυντών που έλαβαν μέρος στη διαδικασία και κέρδισαν θητεία διευθυντή. Όπως φάνηκε από τα ευρήματα, η σημαντικότερη παράμετρος του νέου νόμου ήταν η διεξαγωγή της ψηφοφορίας έναντι της συνέντευξης παλαιότερα. Γύρω από

τη χρησιμότητα της ψηφοφορίας στοιχήθηκε η επιχειρηματολογία όσων υπερασπίστηκαν τον νέο νόμο αλλά και όσων αντιτάχθηκαν. Ανεξαρτήτως των ενστάσεων που καταγράφηκαν για τη βαρύτητά της και τον τρόπο που πραγματοποιήθηκε, το σύνολο των συμμετεχόντων συμφώνησε ότι αποτελεί ένα βήμα για τον εκδημοκρατισμό της λειτουργίας των σχολείων. Αυτό είναι εύκολα κατανοητό καθώς για πρώτη φορά η διαδικασία επιλογής διευθυντών ανοίχθηκε προς το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και δεν υπήρξε μια αυστηρά γραφειοκρατική διαδικασία που έλαβε χώρα πίσω από τις κλειστές πόρτες των γραφείων εκπαίδευσης. Ένα βήμα όμως που παρέμεινε μετέωρο, αφού δε συνοδεύτηκε από τη δίκαιη μοριοδότηση προσόντων - ετών προϋπηρεσίας. Σημειώθηκαν αδικίες και αποκλεισμοί καθώς οι λίγες επιλογές σχολείων και ο τρόπος διεξαγωγής απέτρεψε αρκετούς από τη διεκδίκηση μιας θέσης διευθυντή σχολείου.

Σε μεταγενέστερο στάδιο θα ήταν χρήσιμο η έρευνα να συμπεριλάβει και εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη διαδικασία και δεν επιλέχθηκαν τελικά. Άξιο διερεύνησης ενδεχομένως να ήταν το κριτήριο των προμοδούμενων προσόντων στη διαδικασία- ένα σημείο διαχρονικής τριβής. Είναι σημαντικό επίσης να επεκταθεί η έρευνα στο σύνολο των μάχιμων εκπαιδευτικών ώστε ανοίξει μια γενικότερη κουβέντα στην εκπαιδευτική κοινότητα για το πώς οραματίζεται τον διευθυντή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και ειδικότερα ποια θα μπορούσε να είναι η διαδικασία επιλογής του. Μέσα από τα σχόλια όλων θα είναι ευκολότερο να βρεθεί ένας κοινός τόπος και μια διαδικασία αξιοκρατικότερη, με μεγαλύτερη νομιμοποίηση από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Ι. (2008) *Διερεύνηση της επαγγελματικής επάρκειας των νεοπροαχθέντων διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο και στην στήριξή τους από θεσμοθετημένους φορείς*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Βέρδης, Α. (2016) Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα. Αδημοσίευτες σημειώσεις του μαθήματος "Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας". Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών. Διαθέσιμες στο eclass.uoa.gr/modules/.../Εισαγωγή%20στην%20ποιοτική%20έρευνα.ppt
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), σσ. 77 -101.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Creswell, J. W. (2011) *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Επιμέλεια: Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (eds) (2011) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Δ.Ο.Ε (2015) Να αποσυρθεί το «κατεπείγον» σχέδιο νόμου του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. Ανακτήθηκε από http://www.doe.gr/index.php?option=com_content&view=category&id=89&Itemid=1353
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005) *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Golafshani, N. (2003) Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol8/iss4/6>
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2013) *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. 9th ed. New York: Mc Graw Hill.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., (2016) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Ανάλυση Ποιοτικών δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κατσιγιάννη, Ε. (2013) *Μονιμότητα - θητεία του διευθυντή και σχολική αποτελεσματικότητα και ενδυνάμωση. Η περίπτωση του διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Κατσαρός, Ι. (2006) *Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση: ένα σύγχρονο πλαίσιο δράσης για το διευθυντή σύγχρονο ηγέτη*. Διδακτορική Διατριβή: Τμήμα Δημοσίας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κουλουμπάρηση, Α. (2008) Το Διοικητικό Πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική τεκμηρίωση και ερευνητικά δεδομένα. Στο: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 71-88). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουάλη, Γ. (2012) *Η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικού σχολείου και η σχέση της με την αποτελεσματικότητά των διευθυντών και με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή) Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Κουράκης, Α. (2015) Τ. ΚΟΥΡΑΚΗΣ: Αν οι εκπαιδευτικοί επιλέξουν Διευθυντές με βάση

- κομματικά ή άλλα κριτήρια θα την πληρώσουν οι ίδιοι.. Είναι και μια εξοικείωση στο μάθημα της Δημοκρατίας. Ανακτήθηκε από: <http://www.esos.gr/arthra/38241/t-koyrakis-oi-ekpaideytiko-epilexoy-dieythyntes-me-vasi-kommatika-i-alla-kritiria-tha>
- Κώτσης, Κ. (1996) *Εκπαιδευτική νομοθεσία*. Αθήνα. Εκδόσεις: Δημ. Κλειδάς & Σία.
- Μελισσόπουλος, Σ. (2006) *Η επιλογή του διευθυντή σχολικής μονάδας*. Αθήνα: εκδ. Κυριακίδη.
- Mintzberg H. (1983) *Power In and Around Organization*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Μπαλτάς, Α. (2015) Ο Μπαλτάς εξηγεί τι αλλάζει για αιώνιους φοιτητές, Πειραματικά, αξιολόγηση και επιλογή διευθυντών. Ανακτήθηκε από: <http://www.iefimerida.gr/news/201938/o-mpaltas-exigei-ti-allazei-gia-aionioys-foitites-peiramatika-axiologisi-kai-epilogi#ixzz3sDK9Jf27>
- Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, (2015) Δελτίο τύπου για την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων. Ανακτήθηκε από: http://www.panepnosi.gr/images/arxeia/2015/epilogi_31-3-2015.pdf
- Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών Εκπαίδευσης, (2015) Επίφαση δημοκρατικότητας, καινοφανείς πειραματισμοί, κατηγοριοποιήσεις και απαράδεκτοι αποκλεισμοί. Ανακτήθηκε από: http://panede.blogspot.gr/2015/05/blog-post_4.html
- Πασαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Προγραμματικά κείμενα του ΣΥΡΙΖΑ προς διαβούλευση (2016) Διαθέσιμο στο http://www.syriza.gr/theseis/pros_diavoulefsi_paideia.pdf
- Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) (2010α) *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Robson, C. (2007) *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg – Γ. & Κ. Δαρδανός.
- Ρουμπέση, Α. (2009) *Τα νέα βιβλία των μαθηματικών του Γυμνασίου και ο τρόπος αντιμετώπισής τους από τους καθηγητές (Διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://www.math.uoa.gr/me/dipl/dipl_Roubessi.Anna.pdf
- Συμεού, Λ. (2006) Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Στο Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι. & Μοδέστου, Μ. (Επιμ.), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο, Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. (σσ. 1055-1064). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Σπυροπούλου, Ε. (2010) *Η επιλογή διευθυντή σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Στυλιανίδης, Σ. (2008) *Οι Διευθυντές σχολείων υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των χωρών Ελλάδας, Φιλανδίας και Κύπρου (Προλήψεις - Συγκρίσεις)*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Ταλιαδώρου, Ν. (2013) *Άσκηση ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών/τριών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Τσώλης, Γ. (2014) *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2015) *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες*. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφίλιδης (επιμ.). *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο. 2015. Σελ. 473-498.
- ΦΕΚ 167/30-9-1985, τ. Α' (1985) *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ 128/21-6-2006, τ.Α' (2006) *Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων Διοίκησης της Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010 (2010) *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ Α 50 - 14.05.2015 (2015) *Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΦΕΚ Α 94-14.8.2015 (2015) *Συνταξιοδοτικές διατάξεις Κύρωση του Σχεδίου Σύμβασης Οικονομικής Ενίσχυσης από τον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Σταθερότητας και ρυθμίσεις για την υλοποίηση της Συμφωνίας Χρηματοδότησης*.
- Walford, G. (2012) *Researching the powerful in education: a re-assessment of the problems*-*International Journal of Research & Method in Education*, 35(2), 111-118.
- Χασσάνδρα, Μ., Γούδας, Μ. (2003) *Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2003, τόμος 2, 31-48.

Παράρτημα 1

Πρωτόκολλο ποιοτικής συνέντευξης	
Εργασία:	Απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 2015 σχετικά με τον τρόπο επιλογής τους. Μια ποιοτική προσέγγιση.
Ημερομηνία:	
Τοποθεσία:	Γραφείο Διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου...
Ερευνητής:	Τσιαπλές Νικόλαος
Συνεντευξιαζόμενος:	Διευθυντής/ντρια του
Σημειώσεις	
Ακριβής διάρκεια της συνέντευξης:	
Τρόπος καταγραφής:	Μαγνητοφώνηση.
Στάδια συνέντευξης	
	Ευχαριστίες για τη συμμετοχή στην έρευνα.
	Ερώτηση για παροχή άδειας μαγνητοφώνησης.
	Αναγνωριστικές ερωτήσεις.
	Ανάλυση της διαδικασίας.
	Ανάλυση σκοπού της έρευνας και αιτιολόγηση της επιλογής του συνεντευξιαζόμενου.
	Συνέντευξη ελεύθερη χωρίς καθορισμένες ερωτήσεις.
	Ερώτηση που τέθηκε στον συνεντευξιαζόμενο για αρχή: Ποια είναι η θέση σας για τον τρόπο επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων με βάση και την πρόσφατη εμπειρία σας;
	Διεξαγωγή συνέντευξης.
	Ευχαριστίες.
Σχόλια:	
	Φιλικό και εγκάρδιο κλίμα.
	Αβίαστος διάλογος.
	Ελάχιστες αποκλίσεις από τον αρχικό στόχο της συνέντευξης.

	Διερεύνηση σε βάθος της πολιτικής θέσης του συνεντευξιζόμενου.
Περιληπτικά:	

**ΔΙΧΑΣΤΙΚΟΣ Ή ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΟΣ Ο ΝΟΜΟΣ
ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
(4327/2015); Μελέτη Περίπτωσης στο Νομό Θεσσαλονίκης**

**DIVISIVE OR OBJECTIVE THE LAW ABOUT
CHOOSING THE PRINCIPALS OF THE SCHOOL
UNITS (4327/2015)? Study case in prefecture of
Thessaloniki**

Ελευθερία Αργυροπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Κρήτης
eargirop@edc.uoc.gr

Δημήτριος Φιλίππου
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Μάστερ Σπουδές στην Εκπαίδευση, ΕΑΠ
dimitris.filippou@hotmail.com

Abstract

The current article moves in two basic thematic pivots: a) the nature and the characteristics of the collision as a specialized phenomenon as part of the school unit of the secondary education and b) the collisions that came up in the school units of the secondary education due to the introduction of the procedure of choosing the principals from the teachers' board of the school unit. The theoretical substantiation of the two pivots was carried out with the assistance of bibliography and the article writing from the Greek and foreign reality. The survey of the second part of the article was limited in the study of the desiderata in schools of Thessaloniki (study of the Case).

Key words

Conflict, school unit, secret voting, teachers' board.

Λέξεις κλειδιά

Σύγκρουση, σχολική μονάδα, μυστική ψηφοφορία, Σύλλογος Διδασκόντων.

**1. Η φύση και τα χαρακτηριστικά της σύγκρουσης
στον εκπαιδευτικό χώρο**

Η σύγκρουση θεωρείται ένα φαινόμενο σύνθετο και συχνό σε κάθε οργανισμό, όπως και στις σχολικές μονάδες. Η δυναμική των ομάδων κατά τη λήψη αποφάσεων για την εκπαιδευτική διαδικασία (Αθανασούλα - Ρέππα, 2007, Σαΐτης κ.ά.

1996) και οι διαφορετικές προσεγγίσεις πάνω σε διάφορα ζητήματα οδηγούν συχνά σε αντιπαράθεσεις (Παρασκευόπουλος, 2008).

Η σύγκρουση είναι αποτέλεσμα έλλειψης ή κακής επικοινωνίας (Poutnam & Poole 1987, όπ. ανάφ. στο Ιορδανίδης, 2014) ή μια κατάσταση, κατά την οποία ένα άτομο ή μια ομάδα σκοπεύει να παρεμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή μιας άλλης ομάδας (Μπουραντάς, 2002). Ο Rahim (2002) θεωρεί ότι εμφανίζεται λόγω ασυμβατότητας, διαφωνίας και παραφωνίας μεταξύ ατόμων, ομάδων και οργανισμών.

Οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντών εμφανίζονται αρκετά συχνά στις σχολικές μονάδες (ποσοστό 64%, σύμφωνα με τον Σαΐτη κ.ά. 1996). Συνηθέστε-ρες αιτίες των συγκρούσεων αυτών φαίνεται ότι είναι:

- ο αυταρχικός τρόπος διοίκησης (Ghaffar, 2010)
- η έλλειψη επικοινωνίας και ανταλλαγής μηνυμάτων (Αθανασούλα – Ρέππα, 2007, Μπουραντάς, 2002)
- η κατανομή εξωδίδακτικών εργασιών (Ghaffar, 2010)
- η εργασιακή-επαγγελματική συμπεριφορά εκπαιδευτικών
- οι εκπαιδευτικές αλλαγές και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας.

Κατά την παραδοσιακή προσέγγιση η σύγκρουση αντιμετωπιζόταν ως ένα φαινόμενο αρνητικό, οι σύγχρονοι όμως ερευνητές προβάλλουν και τις θετικές πλευρές της. Έτσι, στις θετικές συνέπειές της μπορούν να συμπεριληφθούν: η πολύπλευρη θεώρηση των ζητημάτων που προκύπτουν και ο εποικοδομητικός διάλογος με σκοπό την αναζήτηση των καλύτερων δυνατών εναλλακτικών λύσεων (Αθανασούλα - Ρέππα, 2012, Μπουραντάς, 2002), οι ευκαιρίες για βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008, Greenberg & Baron 2013, Ιορδανίδης, 2014, Παρασκευόπουλος, 2008), η βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων που λαμβάνονται (Αθανασούλα - Ρέππα, 2012, Μπουραντάς, 2002), η συνεισφορά στο στρατηγικό σχεδιασμό και την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας (Ιορδανίδης, 2014), η αύξηση της δημιουργικότητας και της παραγωγικότητας του οργανισμού (De Dreu & De Vliert 1997, Tjosvald et al., 2001, όπ. ανάφ. στο Παπαγεωργάκης κ.ά. 2016), η πρόκληση για αλλαγή (Okotoni & Okotoni, 2013).

Αντίθετα, η σύγκρουση επιφέρει δυσάρεστες επιπτώσεις στον εκπαιδευτικό οργανισμό: μπορεί να αυξήσει την εχθρότητα, να διαταράξει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (Ιορδανίδης, 2014, Σαΐτης, 2007), να προκαλέσει ψυχολογική κούραση και εργασιακό άγχος, να μειώσει το ηθικό όλων όσοι θεωρούν ότι ζημιώθηκαν από τη διαχείρισή της (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008, Παρασκευόπουλος, 2008, Σαΐτης, 2007), κι, ως εκ τούτου, να περιορίσει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και να διαταράξει το σχολικό κλίμα και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Greenberg & Baron 2013).

2. Κριτήρια επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων

Τα κριτήρια επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης, αλλά και σκληρής κριτικής τα τελευταία χρόνια. Το σύνθημα -κατά γενική ομολογία- αίτιο είναι η έλλειψη αντικειμενικότητας στα κριτήρια και στη διαδικασία επιλογής, πράγμα που έχει οδηγήσει σε αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντών αλλά και -όχι σπάνια- σε δικαστικούς αγώνες.

Δραστική αλλαγή στον τρόπο επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων πραγματοποιείται στη μεταδικτατορική περίοδο με την εφαρμογή του θεσμικού ν. 1566/85. Εισάγεται η αρχή του *primus inter pares*. Οι θέσεις των Διευθυντών μετατρέπονται αυτοδίκαια σε θέσεις με θητεία και η επιλογή τους ανατίθεται στα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας (Π.Υ.Σ.Π.Ε.) και Δευτεροβάθμιας (Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) Εκπαίδευσης. Έτσι, τίθεται σε νέα βάση η εκλογή Διευθυντών, καθώς μέχρι τότε βασιζόταν στην αρχαιότητα (Σαΐτης, 2008). Ως κριτήρια αξιολόγησης ορίστηκαν τα χρόνια προϋπηρεσίας, η υπηρεσιακή κατάρτιση, η γνώση για τα εκπαιδευτικά θέματα, η ικανότητα ανάληψης διοικητικών καθηκόντων, το εκπαιδευτικό έργο, η κοινωνική προσφορά και προσωπικότητα, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση και το συγγραφικό έργο. Αργότερα, με το ν. 2043/92 τροποποιούνται ελαφρώς τα κριτήρια επιλογής, τα οποία για πρώτη φορά μοριοδοτούνται. Και στις δυο όμως περιπτώσεις νόμων μεγαλύτερη έμφαση συνεχίζει να αποδίδεται στην αρχαιότητα και στα έτη προϋπηρεσίας.

Στη συνέχεια, το ΠΔ 25/2002 επανακαθορίζει τα κριτήρια επιλογής Διευθυντών και τα διακρίνει σε: α) μοριοδοτούμενα κριτήρια, που αναφέρονται στην επιστημονική – παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση των υποψηφίων, στην υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και στην άσκηση διοικητικού και καθοδηγητικού έργου β) κριτήρια που συνάγονται από τις αιτιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου και γ) κριτήρια που εκτιμώνται από το υπηρεσιακό συμβούλιο επιλογής μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης.

Με το ν. 3467/2006 ως κριτήρια επιλογής Διευθυντών τέθηκαν: α) η υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία του υποψηφίου, β) η επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτισή του, γ) η προσωπικότητα και η γενική συγκρότησή του, όπως αποτιμάται κατά τη συνέντευξη από το συμβούλιο επιλογής και δ) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού του έργου, όπως προκύπτει από τις αξιολογικές εκθέσεις του. Υπήρξε, ωστόσο, βαθμολογική υποτίμηση στην αξιολόγηση της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης των υποψηφίων, κριτήρια που είναι αντικειμενικά και μετρήσιμα.

Ο ν. 3848/2010 διατήρησε τα ίδια σχεδόν κριτήρια επιλογής Διευθυντών, ωστόσο η αποτίμησή τους κατά τη συνέντευξη γινόταν με καθορισμένους και ποιοτικούς δείκτες αξιολόγησης. Η επιλογή τους γινόταν από τα υπηρεσιακά συμβούλια, στα

οποία πλέον συμμετείχαν ένας Σχολικός Σύμβουλος και ένας Διευθυντής σχολικής μονάδας της ίδιας περιοχής, κατά προτίμηση με μεταπτυχιακό στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Η νομοθετική αυτή ρύθμιση για πρώτη φορά καθόρισε κριτήρια επιλογής και στελέχωσης των υπηρεσιακών συμβουλίων. Έτσι, αποτιμήθηκε από ένα μεγάλο μέρος της σχολικής κοινότητας και από ορισμένους μελετητές ως πολύ θετική (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013). Μάλιστα, έδινε μεγαλύτερη βαρύτητα στα επιστημονικά προσόντα των υποψηφίων συγκριτικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας. Ωστόσο, και ο νόμος αυτός διατήρησε τον επίμαχο θεσμό της συνέντευξης.

Τόσο τα κριτήρια όσο και ο τρόπος επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων από τα υπηρεσιακά συμβούλια μέσω της συνέντευξης είχε πλήρως απαξιωθεί στα μάτια της εκπαιδευτικής κοινότητας και είχε δεχτεί σκληρή κριτική (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013). Αποτελούσε, μάλιστα, πεδίο τριβής και αντιπαράθεσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντών. Πολλοί θεωρούσαν ότι οι περισσότεροι Διευθυντές, εκτός από λίγες φωτεινές εξαιρέσεις, εκείνων που επιλέγονταν βάσει των διοικητικών και ακαδημαϊκών τους προσόντων, προέρχονταν κυρίως από τις συνδικαλιστικές παρατάξεις των κομμάτων που εναλλάσσονταν στην εξουσία (Μπασλής, 2015). Η έλλειψη συγκεκριμένης θεματολογίας και καθορισμένων προδιαγραφών και αξιολογικών κριτηρίων έδινε λαβές για σχόλια και αμφισβήτηση της διαδικασίας επιλογής. Πολλάκις υπήρξαν καταγγελίες για παρατυπίες και τελικά στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας θεωρήθηκε ως μέτρο επιλογής αρεστών και όχι άριστων Διευθυντών.

Σε αντίθεση με τα ανωτέρω κανονιστικά κείμενα, ο πρόσφατος νόμος 4327/2015 διατηρεί ουσιαστικά τα ίδια κριτήρια επιλογής, αλλά προβαίνει σε μια σημαντική διαφοροποίηση στον τρόπο αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου. Αντικαθιστά την προφορική συνέντευξη των υποψηφίων Διευθυντών με μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας, στην οποία επιθυμούν να τοποθετηθούν. Διαψήφου οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τον υποψήφιο που θεωρούν πιο κατάλληλο για τη θέση του Διευθυντή.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων πρέπει να εκτιμήσει και να αξιολογήσει στοιχεία της προσωπικότητας του υποψηφίου, όπως το ήθος, την εντιμότητα, το αίσθημα δικαιοσύνης, τη συνέπεια, τις ικανότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, ανάληψης πρωτοβουλιών, επίλυσης προβλημάτων και δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος. Επιπρόσθετα, πρέπει να συνεκτιμήσει τα προσόντα που έχει καταθέσει ο κάθε υποψήφιος στο Π.Υ.Σ.Π.Ε/Π.Υ.Σ.Δ.Ε. για μοριοδότηση (πιστοποιητικό επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε., πτυχία ξένων γλωσσών, μεταπτυχιακό, διδακτορικό κ.τ.λ.), καθώς και προσόντα που έχει στο βιογραφικό του, αλλά δε μοριοδοτούνται (επιμορφώσεις, συμμετοχή σε συνέδρια ή σεμινάρια, υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καινοτόμων δράσεων, κ.τ.λ.). Κάθε υποψήφιος πρέπει να λάβει, τουλάχιστον, το 20% των έγκυρων ψήφων, ενώ στη μυστική ψηφοφορία είναι απαραίτητη η συμμετοχή

τουλάχιστον του 65% των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων για να θεωρηθεί έγκυρη η διαδικασία.

Βέβαια, και η μυστική ψηφοφορία πρέπει να στηρίζεται στη σωστή και αντικειμενική επιλογή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι οφείλουν να επιλέγουν με ουσιαστικά κριτήρια, όπως είναι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των υποψηφίων και οι ικανότητές τους. Αν η επιλογή τους βασίζεται σε λόγους προσωπικούς, συμφέροντος ή καλής διαπροσωπικής σχέσης ή ακόμη εκδίωξης του προηγούμενου Διευθυντή, τότε ελλοχεύει ο κίνδυνος πρόκλησης αντιπαράθεσεων και συγκρούσεων μεταξύ των μελών των Συλλόγων Διδασκόντων.

2.1. Προϋπάρχουσες έρευνες- κριτική αποτίμηση νόμου 4327/2015

Καθώς ο νόμος αυτός είναι πρόσφατος, πιθανές έρευνες βρίσκονται, ακόμη, σε αρχικό στάδιο και για αυτό κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση εντοπίστηκε μόνο μια σχετική έρευνα. Η Πατσιομίτου (2015) είχε ως στόχο την αποτίμηση της μυστικής ψηφοφορίας των Συλλόγων Διδασκόντων, μέσω της συλλογής και μελέτης διάφορων αρχείων που ήταν αναρτημένα στην ιστοσελίδα μιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία δεν αναφέρεται από την ερευνήτρια για ευνόητους λόγους. Η επιλογή της συγκεκριμένης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έγινε επειδή καλύπτει ένα μεγάλο πληθυσμιακό εύρος, με αποτέλεσμα τα συμπεράσματα να είναι γενικεύσιμα.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ένα υψηλό ποσοστό (66,48%) των Διευθυντών επανεκλέχτηκε. Ακόμη, το 14,52% των υποψηφίων επιλέχτηκε με σκοπό την αντικατάσταση των παλιότερων Διευθυντών, ενώ το 6,15% δε συγκέντρωσε το απαιτούμενο όριο των ψήφων. Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκλεγμένων Διευθυντών συγκέντρωσε ένα μέσο αριθμό μορίων στο κριτήριο της επιστημονικής συγκρότησης και κατάρτισης, μια διαπίστωση που αποτυπώνει, ενδεχομένως, τη λαθεμένη αποτίμηση των μετρήσιμων προσόντων των υποψηφίων. Τέλος, οι περισσότεροι Διευθυντές είχαν περισσότερα από 17 χρόνια προϋπηρεσίας, κάτι που παραπέμπει στον έμμεσο αποκλεισμό από τη διαδικασία επιλογής εκπαιδευτικών με λίγα χρόνια προυπηρεσίας (Πατσιομίτου, 2015).

Η μυστική ψηφοφορία των Συλλόγων Διδασκόντων εξαγγέλθηκε ως μία προσπάθεια δημοκρατικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επιλογή των νέων Διευθυντών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν τον πιο ικανό υποψήφιο για Διευθυντή της κάθε σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα η ευθύνη επιλογής να μετατοπίζεται από τα υπηρεσιακά συμβούλια στους Συλλόγους Διδασκόντων. Η ευθύνη αυτή και η όλη διαδικασία παρέχει μια αίσθηση αυτονομίας στη σχολική μονάδα. Επιπρόσθετα, απομακρύνει ψιθύρους και υπόνοιες για τους τρόπους ανάδειξης των Διευθυντών, δίνει τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής στους εκπαιδευτικούς και επιλογής του υποψήφιου που θεωρούν πιο ικανό ή ακόμη και αποκλεισμού του λιγό-

τερου ικανού από την υπόλοιπη διαδικασία. Μολονότι η μυστική ψηφοφορία έχει πολλά θετικά σημεία, έχουν διατυπωθεί και αντίθετες απόψεις.

Ο Μπασλής (2015) υποστηρίζει ότι στόχος του νόμου δεν είναι η επιλογή ικανών εκπαιδευτικών, αλλά ο αποκλεισμός τους με σκοπό να ψηφίζονται οι εκλεκτοί των συνδικαλιστικών παρατάξεων. Εκφράζει την άποψη ότι είναι πολύ δύσκολο για κάποιον υποψήφιο να ψηφιστεί από ένα Σύλλογο Διδασκόντων που μπορεί να μην τον γνωρίζει. Για αυτό, θα πρέπει να προσεγγίζει με διάφορα μέσα τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας ή ακόμη και διάφορους συνδικαλιστές. Αρνητική διάσταση της μυστικής ψηφοφορίας αποτελεί, ακόμη, η αντιμετώπιση δυσκολιών από τον εκλεγμένο Διευθυντή με κάποιους ασυνεπείς εκπαιδευτικούς κατά τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και κατά τη διαχείριση συγκρούσεων με την απειλή της μη επανεκλογής του (Μπασλής, 2015).

Από την κριτική αποτίμηση του νόμου προκύπτουν ερωτήματα και επιφυλάξεις. Θωρείται παράλειψη ότι, αν και έχουν προβλεφθεί συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής Διευθυντών, δεν υπάρχει πρόβλεψη τεκμηρίωσης της επιλογής των εκπαιδευτικών. Ακόμη, τίθεται το ερώτημα πώς μπορεί να ασκήσει αποτελεσματική και χωρίς εντάσεις διοίκηση ένας Διευθυντής, που μπορεί να έλαβε χαμηλό ποσοστό ψήφων ή που η εκλογή του να αποδίδεται σε παρασκηνακές διεργασίες.

Μια ακόμη επιφύλαξη προκύπτει από το δικαίωμα ψήφου εκπαιδευτικών που βρίσκονται στη διάθεση του Π.Υ.Σ.Π.Ε./Π.Υ.Σ.Δ.Ε. και δεν έχουν οργανική θέση σε ένα σχολείο, καθώς και αναπληρωτών, οι οποίοι επηρεάζουν με την ψήφο τους την εκλογή ή μη ενός Διευθυντή σε ένα σχολείο που μπορεί να μην υπηρετήσουν ξανά. Επίσης, η υψηλότερη αποτίμηση της υπηρεσιακής κατάστασης συγκριτικά με την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση των υποψηφίων φανερώνει μια προτίμηση σε παλιότερους εκπαιδευτικούς με λιγότερα, ίσως, επιστημονικά προσόντα.

Η σημαντικότερη, ενδεχομένως, αρνητική διάσταση του νόμου είναι ότι μπορεί να οδηγήσει σε φαινόμενα διαίρεσης και διάσπασης των Συλλόγων Διδασκόντων, καθώς είναι αναπόφευκτη, σε κάποιες περιπτώσεις, η δημιουργία τριβών, αντιπαράθεσεων και συγκρούσεων. Μάλιστα, ελλοχεύει ο κίνδυνος δημιουργίας πελατειακών σχέσεων και συγκρότησης ομάδων υποστηρικτών και αντιπάλων των υποψηφίων Διευθυντών, με τους μεν υποστηρικτές να επιζητούν ευνοϊκή μεταχείριση, τους δε αντιπάλους να δημιουργούν προβλήματα στο καθημερινό έργο του Διευθυντή.

3. Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας

Η πρωτόγνωρη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας των Συλλόγων Διδασκόντων ενδέχεται να έχει αποτελέσει πεδίο ανάδειξης προσωπικών εγωισμών, αντιπαράθεσεων και συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και Διευθυντών ή και

διαίρεσης και διάσπασης των Συλλόγων Διδασκόντων. Απαιτείται, λοιπόν, διερεύνηση των επιπτώσεων που μπορεί να είχε η μυστική ψηφοφορία στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

3.1. Σκοπός – ερευνητικά ερωτήματα

Το παρόν άρθρο έχει ως σκοπό τη διερεύνηση τυχόν φαινομένων προστριβών και αντιπαραθέσεων που εμφανίστηκαν κατά τη διεργασία ανάδειξης υποψηφιοτήτων και κατά την πρόσφατη (Ιούνιος 2015) διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας των Συλλόγων Διδασκόντων για την ανάδειξη Διευθυντών σχολικών μονάδων (ν. 4327/2015). Επιπρόσθετα, θα μελετηθούν οι επιδράσεις των συγκρούσεων αυτών στο σχολικό κλίμα, στη συνοχή των Συλλόγων Διδασκόντων και στην επαγγελματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση είναι:

- Διαφοροποιούνται οι απόψεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών σχετικά με τα κριτήρια επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών σχετικά με τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας για την ανάδειξη Διευθυντών σχολικών μονάδων;

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Πληθυσμός και δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 102 εκπαιδευτικοί και 26 Διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Το δείγμα προέκυψε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, λόγω του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου του ερευνητή.

4.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων προκρίθηκε το ερωτηματολόγιο ως ένα λειτουργικό και εύχρηστο μέσο για ποσοτικές αναλύσεις, που επιτρέπει την ανωνυμία, ενθαρρύνει την ειλικρινή έκφραση (Νόβα - Καλτσούνη, 2006), ευνοεί τη συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες εύκολα και σύντομα (Βάμβουκας, 2006 Javeau, 2000) και διευκολύνει τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα για τους εκπαιδευτικούς και ένα για τους Διευθυντές, που κατασκευάστηκαν από τον ίδιο τον ερευνητή. Και τα δύο, εκτός από τις ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα, συμπεριλαμβάνουν ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου (ορισμένες εκ των οποίων κατασκευάστηκαν βάσει της πενταβάθμιας κλίμακας συμφωνίας τύπου Likert) και λίγες ανοικτού.

4.3. Ερευνητική διαδικασία

Τα εργαλεία υπεβλήθησαν σε πιλοτική εφαρμογή σε περιορισμένο δείγμα εκπαιδευτικών και Διευθυντών (13 και 3 αντίστοιχα) με σκοπό τον έλεγχο της λειτουργικότητας των ερωτηματολογίων και τον εντοπισμό σφαλμάτων στη διατύπωση, ακρίβεια και σαφήνεια των ερωτήσεων. Κατόπιν, Διευθυντές σχολικών μονάδων του νομού Θεσσαλονίκης ενημερώθηκαν τηλεφωνικά για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Κατά την πρώτη επίσκεψη στα σχολεία έγινε η διά ζώσης γνωριμία και συζήτηση με τους Διευθυντές και τους Συλλόγους Διδασκόντων. Ακολούθησε σύντομη ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας, τονίστηκε η σπουδαιότητα της συμμετοχής τους, δόθηκαν διευκρινίσεις και εγγυήσεις για πλήρη εχεμύθεια. Τέλος, διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια και συμφωνήθηκε η ημέρα παραλαβής των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

Συνολικά, διανεμήθηκαν 140 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και 26 σε Διευθυντές. Από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών επεστράφησαν συμπληρωμένα 106 (75%), 4 εκ των οποίων δε συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση των δεδομένων, λόγω μη ορθής συμπλήρωσής τους, ενώ τα ερωτηματολόγια των Διευθυντών επεστράφησαν όλα πλήρως συμπληρωμένα.

4.4. Ανάλυση δεδομένων

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 22.0. Για την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων και συγκριτικής στατιστικής ανάλυσης για τη διαπίστωση στατιστικής σημαντικότητας στη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

Για την εξακρίβωση των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων επιλέχθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό εργαλείο Kruskal – Wallis, με το οποίο εντοπίσαμε στατιστικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (εξαρτημένες μεταβλητές) με βάση την επαγγελματική ιδιότητα εκπαιδευτικού – Διευθυντή (ανεξάρτητη μεταβλητή). Επίσης, χρησιμοποιήσαμε τις τιμές των μέσων ιεραρχήσεων (mean rank), με τις οποίες ελέγξαμε εάν οι εκπαιδευτικοί ή οι Διευθυντές δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε μια ερώτηση.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Δημογραφικά στοιχεία της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 102 εκπαιδευτικοί και 26 Διευθυντές. Στους Πίνακες 1 και 2 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών κατά φύλο αντίστοιχα.

Πίνακας 1: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών κατά φύλο

ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
Άνδρες %	Γυναίκες %	%
N=46 (45,1)	N=56 (54,9)	N=102 (100%)

Πίνακας 2: Κατανομή δείγματος Διευθυντών κατά φύλο

ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
Άνδρες %	Γυναίκες %	%
N=18 (69,2)	N=8 (30,8)	N=26 (100%)

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η ηλικιακή κατανομή του δείγματος. Η κατανομή κρίνεται μάλλον φυσιολογική, καθώς τα τελευταία χρόνια δε γίνονται διορισμοί μόνιμων εκπαιδευτικών και για να πάρει μετάθεση κάποιος εκπαιδευτικός στο νομό Θεσσαλονίκης χρειάζονται πολλά χρόνια προϋπηρεσίας στην επαρχία.

Πίνακας 3: Ηλικιακή κατανομή εκπαιδευτικών και Διευθυντών

Ηλικία	Εκπαιδευτικοί %	Διευθυντές %
έως 40	2,9	0
41-50	55,9	34,6
51 και άνω	41,2	65,4

Ο επόμενος πίνακας (Πίνακας 4) εμφανίζει τις ακαδημαϊκές σπουδές του δείγματος, ενώ αυτός που ακολουθεί παρουσιάζει το αν η θητεία των Διευθυντών είναι η πρώτη ή όχι (Πίνακας 5).

Πίνακας 4: Επιπρόσθετες ακαδημαϊκές σπουδές εκπαιδευτικών και Διευθυντών

Επιπρόσθετες ακαδημαϊκές σπουδές	Εκπαιδευτικοί		Διευθυντές	
	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	35,3	64,7	46,2	53,8
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	2	98	11,5	88,5

Πίνακας 5: Θητεία Διευθυντών

Θητεία	Διευθυντές	
	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %
1 ^η θητεία	26,9	73,1

5.2. Περιγραφικά στοιχεία της έρευνας

5.2.1. Κριτήρια επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων

Οι εκπαιδευτικοί με τις απαντήσεις τους αποσαφήνισαν τα κριτήρια με βάση τα οποία επέλεξαν και ψήφισαν το πρόσωπο που θεώρησαν πιο κατάλληλο για Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν, καθώς και τη σημασία που είχε για τους ίδιους το κάθε κριτήριο επιλογής. Από την άλλη πλευρά, οι Διευθυντές αποτύπωσαν τις προσωπικές τους αντιλήψεις για τα κριτήρια, βάσει των οποίων θα έπρεπε να ψηφίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο επιλογής Διευθυντών «την ικανότητα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού» (63,7%), δεύτερο «τη συνολική παρουσία του στο σχολείο (αναγνώριση και αποδοχή από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς)» (62,7%) και τρίτο «τη συνολική εκτίμηση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, παρουσίας και προσφοράς στο σχολείο, καθώς και της συνολικής εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας του» (61,8%). Ακολουθούν «οι διοικητικές ικανότητες του υποψήφιου Διευθυντή» (46,1%), «η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μαζί του» (43,1%), «το όραμα του υποψήφιου Διευθυντή για τη σχολική μονάδα» (37,3%) και «οι ηγετικές ικανότητές του» (36,3%). Στις τρεις τελευταίες θέσεις κατατάσσουν «τα τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο, διδακτορικό) του υποψήφιου Διευθυντή» (29,4%), την «πρόθεση για απομάκρυνση του προηγούμενου Διευθυντή» (27,5%) και την «έλλειψη κάποιου άλλου υποψήφιου» (16,7%). (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Κριτήρια επιλογής Διευθυντών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Κριτήρια επιλογής Διευθυντών	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %
όραμα υποψήφιου Διευθυντή για τη σχολική μονάδα	37,3	62,7
ικανότητα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού	63,7	36,3
ηγετικές ικανότητες υποψήφιου Διευθυντή	36,3	63,7
διοικητικές ικανότητες υποψήφιου Διευθυντή	46,1	53,9
συνολική παρουσία στο σχολείο (αναγνώριση και αποδοχή από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς)	62,7	37,3
συνολική εκτίμηση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, παρουσίας και προσφοράς στο σχολείο, καθώς και της συνολικής εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας του	61,8	38,2
ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων με υποψήφιο Διευθυντή	43,1	56,9
τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο, διδακτορικό) υποψήφιου Διευθυντή	29,4	70,6
πρόθεση για απομάκρυνση προηγούμενου Διευθυντή	27,5	72,5
έλλειψη κάποιου άλλου υποψηφίου	16,7	83,3

Πρώτο κριτήριο επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων για τους Διευθυντές αποτελεί «η ικανότητα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού» (84,6%) και ακολουθεί «το όραμα του υποψήφιου Διευθυντή για τη σχολική μονάδα» (73,31%). Στην τρίτη θέση κατατάσσουν με το ίδιο ποσοστό (65,4%) «τη συνολική εκτίμηση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, παρουσίας και προσφοράς στο σχολείο, καθώς και της συνολικής εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας του», «τις διοικητικές ικανότητες του υποψήφιου Διευθυντή και «τις ηγετικές ικανότητές του». Ακολουθούν «η συνολική παρουσία του στο σχολείο (αναγνώριση και αποδοχή από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς)» (57,7%), «τα τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο, διδακτορικό) του υποψήφιου Διευθυντή» (53,8%), ενώ στην τελευταία θέση (7,7%) τοποθετούν «την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων με τον υποψήφιο Διευθυντή». Σημειωτέον ότι στο ερωτηματολόγιο των Διευθυντών κρίθηκε σκόπιμο να απουσιάζουν δύο κριτήρια, «η πρόθεση για απομάκρυνση του προηγούμενου Διευθυντή» και «η έλλειψη κάποιου άλλου υποψηφίου» (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Κριτήρια επιλογής Διευθυντών σύμφωνα με τους Διευθυντές

Κριτήρια επιλογής Διευθυντών	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %
όραμα υποψήφιου Διευθυντή για τη σχολική μονάδα	73,1	26,9
ικανότητα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού	84,6	15,4
ηγετικές ικανότητες υποψήφιου Διευθυντή	65,4	34,6
διοικητικές ικανότητες υποψήφιου Διευθυντή	65,4	34,6
συνολική παρουσία στο σχολείο (αναγνώριση και αποδοχή από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς)	57,7	42,3
συνολική εκτίμηση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, παρουσίας και προσφοράς στο σχολείο, καθώς και της συνολικής εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας του	65,4	34,6
ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων με υποψήφιο Διευθυντή	7,7	92,3
τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο, διδακτορικό) του υποψήφιου Διευθυντή	53,8	46,2

5.2.2. Ανοικτές ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης

Στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών ακολουθούν δύο ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης, με τις οποίες διερευνήσαμε το ρόλο που έπαιξαν ως κριτήρια επιλογής το φύλο και τα χρόνια προϋπηρεσίας των υποψηφίων Διευθυντών κατά τη μυστική ψηφοφορία των Συλλόγων Διδασκόντων. Από τους 102 εκπαιδευτικούς, οι 24 (23,5%) δεν απάντησαν, κάτι που θεωρείται σύνηθες στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Από τις υπόλοιπες 78 απαντήσεις όλοι, πλην ενός, (98,7%) απάντησαν ότι το φύλο δεν έπαιξε κανένα ρόλο στην επιλογή τους, ωστόσο μόλις 35 αιτιολόγησαν την απάντησή τους.

Κάποιες χαρακτηριστικές απαντήσεις παρατίθενται παρακάτω: «Θεωρώ ότι άντρες και γυναίκες μπορούν να είναι το ίδιο αποτελεσματικοί στη διοίκηση». «Όλοι κρίνονται με βάση τις ικανότητές τους και την προσωπικότητα των υποψηφίων». «Δεν επηρεάστηκα καθόλου από το φύλο του υποψήφιου Διευθυντή, διότι δεν θεωρώ ότι παίζει κανένα ρόλο. Η ικανότητα είναι αυτή που για μένα παίζει το σημαντικότερο ρόλο». «Δεν έπαιξε κανένα ρόλο, γιατί αυτό που προέχει είναι η ικανότητα στη λήψη αποφάσεων στη διαχείριση κρίσεων που προκύπτουν στο σχολείο, καθώς και τα τυπικά του προσόντα». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εμφανίζει η διαφορετική προσέγγιση κάποιου εκπαιδευτικού στο υπό διερεύνηση θέμα: «Για ρόλο που δεν υπήρξε άντρας συνυποψήφιος, θεωρητικά θα προτιμούσα μία γυναίκα διευθύντρια με τη σκέψη ότι

θα είναι πιο ευέλικτη σε παιδαγωγικούς χειρισμούς, πιο ευαίσθητη σε ό,τι αφορά τα προβλήματα των παιδιών και πιο συνεργάσιμη με τους γονείς τους».

Σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας, το 73% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν αποτέλεσε κριτήριο για τους ίδιους, ενώ μόνο το 27% υποστήριξε ότι προσφέρουν εμπειρία στον υποψήφιο Διευθυντή κατά τη διαχείριση διάφορων εκπαιδευτικών θεμάτων. Χαρακτηριστικές είναι κάποιες απαντήσεις: «Δεν αποτελεί κριτήριο. Υπάρχουν υποψήφιοι Διευθυντές με λίγη προϋπηρεσία και περισσότερα τυπικά αλλά και ουσιαστικά προσόντα από τους υποψήφιους “παλιές καραβάνες” που αντιστέκονται στην πρόοδο και τις νέες ιδέες». «Τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν επηρέασαν καθόλου την επιλογή μου. Η μεγάλη προϋπηρεσία συνήθως σχετίζεται με γνώσεις διοικητικών θεμάτων, αλλά η ικανότητα άσκησης διοίκησης είναι πολυπαραγοντικό ζήτημα και δε μετράει μόνο η εμπειρία». «Κανένα ρόλο, μέτρησα στοιχεία της προσωπικότητας των υποψηφίων».

Και η αντίθετη άποψη: «Περισσότερα χρόνια, πιθανά μεγαλύτερη εργασιακή και διοικητική εμπειρία». «Επηρέασε αρκετά στην επιλογή μου η προϋπηρεσία των υποψηφίων γιατί θεωρώ πως η εμπειρία αποτελεί σημαντικό παράγοντα». «Αρκετά σημαντικό ρόλο. Διευθυντής πρέπει να γίνεται κάποιος από επιλογή και από διάθεση να προσφέρει, αφού προηγουμένως έχει δοκιμαστεί στη σχολική τάξη για ικανό χρονικό διάστημα».

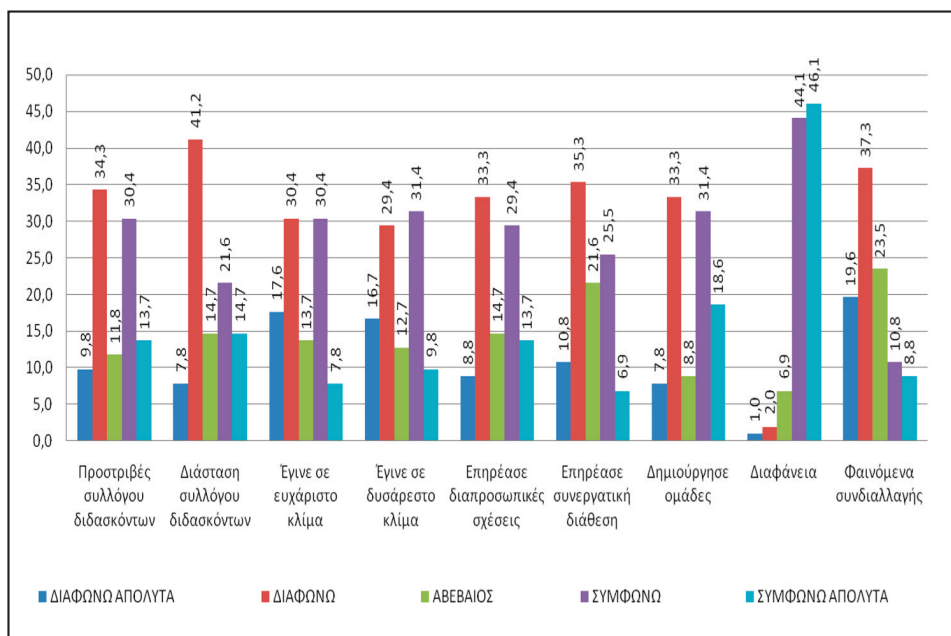
5.2.3. Διαδικασία επιλογής Διευθυντών μέσω της μυστικής ψηφοφορίας των Συλλόγων Διδασκόντων.

Σχετικά με την επιλογή Διευθυντών μέσω της μυστικής ψηφοφορίας των Συλλόγων Διδασκόντων πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή αποτίμηση και αξιολόγηση της διαδικασίας, καθώς και των επιπτώσεων που, ενδεχομένως, εμφανίστηκαν στο σχολικό κλίμα και στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι ακόλουθες. Στην πρόταση αν η μυστική ψηφοφορία «προκάλεσε ζητήματα προστριβών και αντιπαραθέσεων μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων» το 44,1% απάντησε διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα, το 11,8% αβέβαιος και το 44,1% συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα. Στην πρόταση, αν «προκάλεσε φαινόμενα διάσπασης και διαίρεσης του Συλλόγου Διδασκόντων» το 49% απάντησε διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα, το 14,7% δήλωσε αβέβαιος και το 36,3% συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα, ενώ στο αν «πραγματοποιήθηκε σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό σχολικό κλίμα» το 48% απάντησε ότι διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα, το 13,7% ότι είναι αβέβαιο και το 38,2% ότι συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα. Στην πρόταση, αν «πραγματοποιήθηκε σε ένα δυσάρεστο και απωθητικό σχολικό κλίμα» το 46,1%, απάντησε διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα, το 12,7% αβέβαιος και το 41,2% συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα, ενώ στο αν «επηρέασε τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών» το 42,2%

απάντησε διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα, το 14,7% αβέβαιος και το 43,1% συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα. Επίσης, στο αν «επηρέασε τη συνεργατική διάθεση των εκπαιδευτικών» το 46,1% απάντησε διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα, το 21,6% αβέβαιος και το 33,4% συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα, ενώ στο αν «δημιούργησε ομάδες υποστηρικτών και αντιπάλων του Διευθυντή» το 41,2% απάντησε διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα, το 8,8% αβέβαιος και το 50% συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα. Τέλος, στις προτάσεις, αν η μυστική ψηφοφορία «ολοκληρώθηκε με απόλυτη διαφάνεια» το 3% απάντησε διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα, το 6,8% αβέβαιος και το 90,2% συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα, ενώ, αν «συνοδεύτηκε από φαινόμενα συνδιαλλαγής» το 56,9% απάντησε διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα, το 23,5% αβέβαιος και το 19,6% συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα (Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1: Αξιολόγηση μυστικής ψηφοφορίας από τους εκπαιδευτικούς

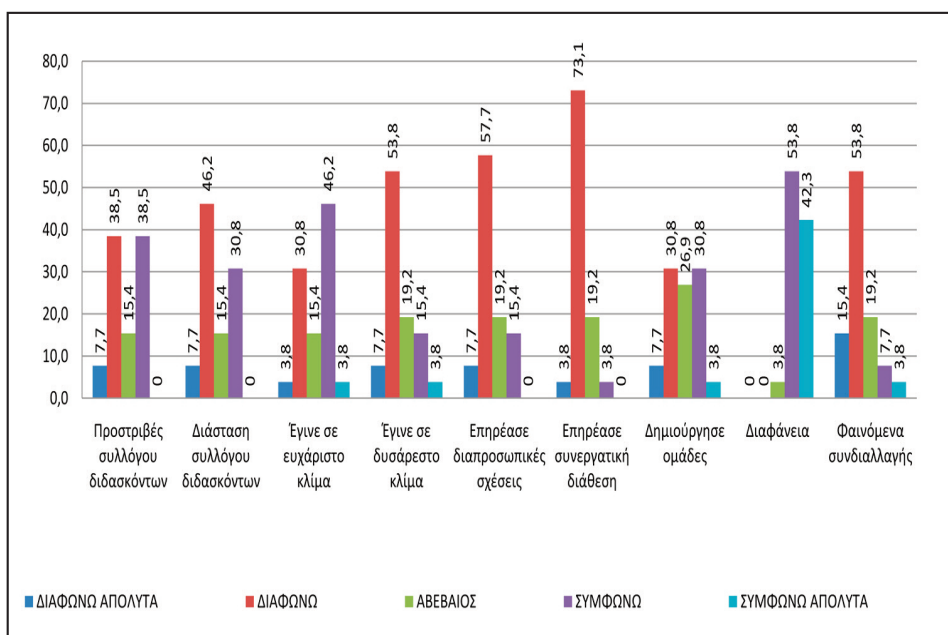


Οι απαντήσεις των Διευθυντών κινήθηκαν σε ένα διαφορετικό πλαίσιο. Στην πρόταση, αν η μυστική ψηφοφορία «προκάλεσε ζητήματα προστριβών και αντιπαράθεσεων μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων» το 46,2% απάντησε διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα, το 15,4% αβέβαιος και το 38,5% συμφωνώ, ενώ στο αν «προκάλεσε φαινόμενα διάσπασης και διαίρεσης του Συλλόγου Διδασκόντων» το 53,9% απάντησε διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα, το 15,4% αβέβαιος και το

30,8% συμφωνών. Στην πρόταση, αν «πραγματοποιήθηκε σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό σχολικό κλίμα» το 34,6% απάντησε διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα, το 15,4% αβέβαιος και το 50% συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα, ενώ στο αν «πραγματοποιήθηκε σε ένα δυσάρεστο και απωθητικό σχολικό κλίμα» το 61,5%, απάντησε διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα, το 19,2% αβέβαιος και το 18,2% συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα. Επίσης, στο αν «επηρέασε τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών» το 65,4% απάντησε διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα, το 19,2% αβέβαιος και το 15,4% συμφωνών.

Στην πρόταση, αν «επηρέασε τη συνεργατική διάθεση των εκπαιδευτικών» το 76,9% απάντησε διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα, το 19,2% αβέβαιος και το 3,8% συμφωνών, ενώ στο αν «δημιούργησε ομάδες υποστηρικτών και αντιπάλων του Διευθυντή» το 38,5% απάντησε διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα, το 26,9% αβέβαιος και το 34,6% συμφωνών και συμφωνώ απόλυτα. Τέλος, στις προτάσεις, αν «ολοκληρώθηκε με απόλυτη διαφάνεια» το 3,8% απάντησε αβέβαιος και το 96,2% συμφωνών και συμφωνώ απόλυτα, ενώ, αν «συνοδεύτηκε από φαινόμενα συνδιαλλαγής» το 69,2% απάντησε διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα, το 19,2% αβέβαιος και το 11,5% συμφωνών και συμφωνώ απόλυτα (Διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 2: Αξιολόγηση μυστικής ψηφοφορίας από τους Διευθυντές



5.3. Επαγωγική στατιστική

5.3.1. Συσχέτιση της επαγγελματικής ιδιότητας εκπαιδευτικού - Διευθυντή με τη διαδικασία επιλογής Διευθυντών από τους Συλλόγους Διδασκόντων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων για τα κριτήρια επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων έδειξε στατιστική διαφοροποίηση βάσει της επαγγελματικής ιδιότητας εκπαιδευτικού - Διευθυντή στα κριτήρια: «το όραμα του υποψήφιου Διευθυντή για τη σχολική μονάδα» ($H(128) = 69,860, p=0.000$, mean rank 51,81 των εκπαιδευτικών έναντι 114,27 των Διευθυντών) και «τα τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο, διδακτορικό) του υποψήφιου Διευθυντή» ($H(128) = 5,172, p=0.023$, mean rank 61,68 των εκπαιδευτικών έναντι 75,58 των Διευθυντών). Φαίνεται ότι οι Διευθυντές θεωρούν σημαντικότερα τα παραπάνω κριτήρια, ενώ οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στις «ηγετικές ικανότητες του υποψήφιου Διευθυντή» ($H(128) = 19,333, p=0.000$, mean rank 70,78 των εκπαιδευτικών έναντι 39,85 των Διευθυντών) και στην «ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων με τον υποψήφιο Διευθυντή» ($H(128) = 4,079, p=0.043$, mean rank 67,39 των εκπαιδευτικών έναντι 53,15 των Διευθυντών).

Αντίθετα, δε διαπιστώθηκε στατιστική διαφοροποίηση στις απαντήσεις αμφοτέρων στα κριτήρια «η ικανότητα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού» ($H(128) = 0,797, p=0.372$, mean rank 65,72 των εκπαιδευτικών έναντι 59,73 των Διευθυντών) και «οι διοικητικές ικανότητες του υποψήφιου Διευθυντή» ($H(128) = 3,065, p=0.080$, mean rank 67,01 των εκπαιδευτικών έναντι 54,65 των Διευθυντών). Ίδια διαπίστωση υπήρξε και στα κριτήρια «η συνολική παρουσία του στο σχολείο (αναγνώριση και αποδοχή από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς)» ($H(128) = 0,062, p=0.804$, mean rank 64,84 των εκπαιδευτικών έναντι 63,15 των Διευθυντών) και «η συνολική εκτίμηση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, παρουσίας και προσφοράς στο σχολείο, καθώς και της συνολικής εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας του» ($H(128) = 0,143, p=0.705$, mean rank 63,97 των εκπαιδευτικών έναντι 66,58 των Διευθυντών). Τέλος, δεν υπάρχουν στοιχεία για διαφοροποίηση στις απαντήσεις τους στα κριτήρια «η πρόθεση για απομάκρυνση του προηγούμενου Διευθυντή» και «η έλλειψη κάποιου άλλου υποψήφιου», καθώς αυτά δε συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο των Διευθυντών.

Σχετικά με τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας παρατηρήθηκαν στατιστικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους Διευθυντές ότι η συγκεκριμένη διαδικασία «προκάλεσε ζητήματα προστριβών και αντιπαράθεσεων μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων» ($H(128) = 32,424, p=0.000$, mean rank 73,58 των εκπαιδευτικών έναντι 28,88 των Διευθυντών). Ανάλογη είναι η διαπίστωση στις προτάσεις «δημιούργησε ομάδες υποστηρικτών και αντιπάλων του Διευθυντή» ($H(128) = 11,593, p=0.001$, mean rank

69,87 των εκπαιδευτικών έναντι 43,44 των Διευθυντών) και «ολοκληρώθηκε με απόλυτη διαφάνεια» ($H(128) = 34,318, p=0.000$, mean rank 73,57 των εκπαιδευτικών έναντι 28,92 των Διευθυντών). Αντίθετα, στην πρόταση, αν «συνοδεύτηκε από φαινόμενα συνδιαλλαγής» ($H(128) = 39,994, p=0.000$, mean rank 54,29 των εκπαιδευτικών έναντι 104,56 των Διευθυντών), οι απαντήσεις των Διευθυντών διαφέρουν από αυτές των εκπαιδευτικών, καθώς θεωρούν ότι δεν εμφανίστηκαν τέτοια φαινόμενα στις σχολικές μονάδες.

Επιπρόσθετα, δεν ανιχνεύτηκαν στατιστικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις αμφοτέρων στις προτάσεις, αν η μυστική ψηφοφορία «προκάλεσε φαινόμενα διάσπασης και διαίρεσης του Συλλόγου Διδασκόντων» ($H(128) = 0,056, p=0.814$, mean rank 64,87 των εκπαιδευτικών έναντι 63,04 των Διευθυντών) και αν «πραγματοποιήθηκε σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό σχολικό κλίμα» ($H(128) = 0,110, p=0.740$, mean rank 65,03 των εκπαιδευτικών έναντι 62,42 των Διευθυντών). Τέλος, ανάλογη διαπίστωση, με μια μικρή διαφοροποίηση, υπάρχει στις απαντήσεις τους σχετικά με το αν «πραγματοποιήθηκε σε ένα δυσάρεστο και απωθητικό σχολικό κλίμα» ($H(128) = 0,986, p=0.321$, mean rank 62,92 των εκπαιδευτικών έναντι 70,71 των Διευθυντών), αν «επηρέασε τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών» ($H(128) = 3,737, p=0.053$, mean rank 67,57 των εκπαιδευτικών έναντι 52,44 των Διευθυντών) και αν «επηρέασε τη συνεργατική διάθεση των εκπαιδευτικών» ($H(128) = 2,636, p=0.104$, mean rank 67,07 των εκπαιδευτικών έναντι 54,42 των Διευθυντών). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων, λοιπόν, έδειξε ότι οι απαντήσεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών κυμάνθηκαν στα ίδια περίπου επίπεδα (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Κριτήρια επιλογής Διευθυντών βάσει της επαγγελματικής ιδιότητας εκπαιδευτικού – Διευθυντή

Κριτήρια επιλογής Διευθυντών	Chi square	p	Εκπ/κοί	Δ/ντές
όραμα υποψήφιου Διευθυντή για σχολική μονάδα	69,860	,000	51,81	114,27
ικανότητα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού	,797	,372	65,72	59,73
ηγετικές ικανότητες υποψήφιου Διευθυντή	19,333	,000	70,78	39,85
διοικητικές ικανότητες υποψήφιου Διευθυντή	3,065	0,080	67,01	54,65
συνολική παρουσία στο σχολείο (αναγνώριση, αποδοχή από εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς)	,062	,804	64,84	63,15
συνολική εκτίμηση προσωπικότητας, παρουσίας, προσφοράς στο σχολείο και συνολικής εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας	,143	,705	63,97	66,58

Ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων με υποψήφιο Διευθυντή	,479	,043	67,39	53,15
τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο, διδακτορικό) υποψήφιου Διευθυντή	5,172	,023	61,68	75,58

6. Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο διερεύνησε φαινόμενα προστριβών και αντιπαραθέσεων που εμφανίστηκαν κατά τη διεργασία ανάδειξης υποψηφιοτήτων και κατά τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας των Συλλόγων Διδασκόντων για την ανάδειξη Διευθυντών σχολικών μονάδων (ν. 4327/2015). Μελετήθηκαν, ακόμη, οι επιδράσεις των συγκρούσεων αυτών στο σχολικό κλίμα, στη συνοχή των Συλλόγων Διδασκόντων και στην επαγγελματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών και αναζητήθηκε τυχόν διαφοροποίηση στις απόψεις τους. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά τα συμπεράσματα ανά ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 9: Ερευνητικά ερωτήματα και συμπεράσματα

Ερευνητικά ερωτήματα	Συμπεράσματα
Διαφοροποιούνται οι απόψεις εκπαιδευτικών - Διευθυντών σχετικά με τα κριτήρια επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων;	Οι απαντήσεις επικεντρώθηκαν στις διοικητικές ικανότητες και στις ικανότητες διαχείρισης προσωπικού των υποψηφίων, στη συνολική παρουσία τους, σε στοιχεία της προσωπικότητάς τους.
Διαφοροποιούνται οι απόψεις εκπαιδευτικών - Διευθυντών σχετικά με τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας για την ανάδειξη Διευθυντών σχολικών μονάδων;	Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο από τους Διευθυντές ότι η μυστική ψηφοφορία προκάλεσε συγκρούσεις και ότι δημιουργήθηκαν υποστηρικτές και αντίπαλοι των υποψηφίων. Αμφότεροι συμφωνούν ότι διεξήχθη σε δυσάρεστο σχολικό κλίμα, ότι επηρέασε τις σχέσεις των εκπαιδευτικών, τη διάθεση για συνεργασία και ότι διαίρεσε και διέσπασε ορισμένους Συλλόγους Διδασκόντων.

Στα κριτήρια επιλογής Διευθυντών παρατηρήθηκε ταύτιση στις απαντήσεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών στα πιο πολλά από αυτά. Οι περισσότερες απαντήσεις επικεντρώθηκαν στις ικανότητες των υποψηφίων Διευθυντών (διαχείρισης προσωπικού και διοικητικές), στη συνολική παρουσία τους στο σχολείο και στη συνεκτίμηση στοιχείων της προσωπικότητας και της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας τους. Σημειώτέον πως μόλις το 30% περίπου των εκπαιδευτικών έλαβε υπόψη του κατά τη μυστική ψηφοφορία τα τυπικά προσόντα των υποψηφίων, ίσως, επειδή λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές. Στους Διευθυντές, το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 54% περίπου, ίσως, πάλι επειδή είναι περίπου ίδιο το ποσοστό των Διευθυντών που διαθέτουν μεταπτυχιακό. Βέβαια, εκπαιδευτικοί και Διευθυντές εξέφρασαν και διαφορετικές αντιλήψεις για ορισμένα κριτήρια επιλογής. Ανιχνεύτηκαν, λοιπόν, στατιστικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους στο όραμα του υποψηφίου Διευθυντή, στα τυπικά προσόντα, τις ηγετικές ικανότητες και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μαζί του.

Είναι ιδιαίτερα σημαντική, ακόμη, η κατάταξη από τους εκπαιδευτικούς στις δύο τελευταίες θέσεις των κριτηρίων «η πρόθεση για απομάκρυνση του προηγούμενου Διευθυντή» και «η έλλειψη κάποιου άλλου υποψηφίου». Πιθανότατα, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως η συγκεκριμένη διαδικασία πρέπει να αντιμετωπίζεται με σύνεση και σοβαρότητα από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και πως δε χωρούν μικρότητες, εγωισμοί και προσωπικές επιδιώξεις. Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί, πλην ενός, απάντησαν ότι το φύλο δεν έπαιξε κανένα ρόλο στην επιλογή τους, καθώς ψήφισαν ως Διευθυντή κάποιον υποψήφιο με κριτήριο χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τις διοικητικές, οργανωτικές και ηγετικές ικανότητες του. Τέλος, μόνο το 27% περίπου υποστήριξε ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας αποτέλεσαν σημαντικό κριτήριο, καθώς προσδίδουν εμπειρία και γνώσεις στον υποψήφιο Διευθυντή.

Εν κατακλείδι, διαφαίνεται μια ώριμη στάση των εκπαιδευτικών ως ψηφοφόρων, καθώς η επιλογή τους στηρίχτηκε μάλλον στις ικανότητες και σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των υποψηφίων και όχι σε λόγους προσωπικού συμφέροντος ή καλής διαπροσωπικής σχέσης. Τέτοια κριτήρια επιλογής ενδεχομένως, θα αποτελούσαν αφορμή για πρόκληση αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων, ακόμη και για διάσπαση των Συλλόγων Διδασκόντων, φαίνεται όμως ότι τα κριτήρια επιλογής Διευθυντών δεν αποτέλεσαν πηγή συγκρούσεων.

Η μυστική ψηφοφορία αποτέλεσε μια προσπάθεια δημοκρατικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων. Εξάλλου, η διαδικασία που ίσχυε στο παρελθόν με τη συνέντευξη είχε κατηγορηθεί ως ένα πεδίο κομματικών συμφερόντων και συναλλαγών. Ταυτόχρονα, παρείχε στα σχολεία μια αίσθηση αυτονομίας, καθώς οι Σύλλογοι Διδασκόντων είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν τους Διευθυντές που θεωρούσαν πιο κατάλληλους. Ωστόσο, μολοντί η διαδικασία αυτή

έδωσε στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα πιο ενεργούς συμμετοχής στην επιλογή των Διευθυντών, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, σε μεγαλύτερα ποσοστά από τους Διευθυντές, ότι προκλήθηκαν εντάσεις και αντιπαράθεσεις και ότι δημιουργήθηκαν ομάδες υποστηρικτών και αντιπάλων των υποψήφιων Διευθυντών. Ταυτόχρονα, και οι δύο πλευρές συμφωνούν ότι πραγματοποιήθηκε σε ένα δυσάρεστο σχολικό κλίμα, ότι επηρέασε τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών, τη διάθεση για μεταξύ τους συνεργασία και ότι σε κάποιες περιπτώσεις διαίρεσε και διέσπασε τους Συλλόγους Διδασκόντων.

Τα αποτελέσματα αυτά και ιδιαίτερα τα υψηλά ποσοστά των απαντήσεων (άνω του 40% σε κάποιες περιπτώσεις) μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η μυστική ψηφοφορία επέδρασε αρνητικά, μάλλον, στο κλίμα αρκετών σχολικών μονάδων, καθώς και στην επαγγελματική και εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η σπουδαιότητα του σχολικού κλίματος για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές, καθώς επηρεάζει όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής (Jorde – Bloom, 1987, Κούλα, 2011, Πασιαρδή, 2001, Saiti, 2014, Σαΐτης, 2007, Σαΐτης, 2008). Ταυτόχρονα, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ορισμένων Διευθυντών διαταράχθηκαν, η διάθεση συνεργασίας μειώθηκε, ενώ αυξήθηκε το εργασιακό άγχος. Όταν, λοιπόν, μια διαδικασία τόσο σημαντική, πραγματοποιείται σε ένα δυσάρεστο κλίμα ή όταν προκαλεί εντάσεις και προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις, τότε, εύλογα, δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για την εμφάνιση συγκρούσεων, για τη δημιουργία αρνητικού κλίματος και για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, σημειωτέον πως, μολονότι υπήρξε σημαντική στατιστική διαφοροποίηση στις απαντήσεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών, φαίνεται ότι η πρωτόγνωρη αυτή, για την εκπαιδευτική κοινότητα, διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε συνθήκες απόλυτης, σχεδόν, διαφάνειας. Μάλιστα, από τις απαντήσεις αμφοτέρων προκύπτει ότι η εμφάνιση φαινομένων συνδιαλλαγής κυμάνθηκε σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Βέβαια, η διαπίστωση αυτή δε συνάδει με τις απαντήσεις πολλών εκπαιδευτικών, που υποστήριξαν ότι η μυστική ψηφοφορία αποτέλεσε την αφορμή για τη δημιουργία δύο αντίθετων ομάδων, μίας υποστηρικτών και μίας αντιπάλων των υποψήφιων Διευθυντών.

Εν κατακλείδι, παρόλο που δεν αποδεικνύεται βιβλιογραφικά, μια και δεν έχουν διεξαχθεί ακόμη αρκετές έρευνες για το συγκεκριμένο ζήτημα, επιβεβαιώνεται σε κάποιο βαθμό στην παρούσα έρευνα ο φόβος ορισμένων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, μήπως η διαδικασία αυτή, τελικά, επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στο σχολικό κλίμα, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, η ταύτιση σε μερικές απαντήσεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών, αλλά και ορισμένα υψηλά ποσοστά στις απαντήσεις τους, πρέπει να αποτελέσουν πηγή προβληματισμού και σκέψεων στους υπεύθυνους ώστε να προβλεφθούν οι δέουσες αλλαγές και βελτιώσεις στο νόμο.

Πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι η διάταξη για τη μυστική ψηφοφορία των Συλλόγων Διδασκόντων κρίθηκε αντισυνταγματική από το Συμβούλιο της Επικρατείας, καθώς αντιβαίνει στις συνταγματικές αρχές της ισότητας, της αξιοκρατίας και της ελεύθερης προσβάσεως και σταδιοδρομίας κάθε Έλληνα στις δημόσιες θέσεις. Οι δικαστές έκριναν ότι οι Διευθυντές πρέπει να αναδεικνύονται από κατάλληλο όργανο που συγκροτείται και λειτουργεί με εχέγγυα αξιοκρατίας, αμεροληψίας και αντικειμενικότητας, καθώς και με αντικειμενική διαδικασία, όπως είναι τα υπηρεσιακά συμβούλια. Επίσης, υποστήριξαν ότι οι υποψήφιοι Διευθυντές δεν αξιολογήθηκαν με αιτιολογία κατά τη μυστική ψηφοφορία ούτε η αποτίμησή τους είναι ελέγξιμη, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ίσως αξιοκρατική επιλογή των υποψηφίων.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να καταργηθεί η μυστική ψηφοφορία των Συλλόγων Διδασκόντων με το ν. 4473/2017. Ο νέος νόμος ενστερνίζεται τη σχετική απόφαση του ΣΤΕ και επιβάλλει η ψηφοφορία να είναι φανερή και αιτιολογημένη. Στην εν λόγω ψηφοφορία συμμετέχουν οι συνυπηρετούντες μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνέρχονται σε ειδική υποχρεωτική συνεδρίαση με προεδρεύοντα τον αρχαιότερο εκπαιδευτικό και διατυπώνουν τη γνώμη τους για κάθε υποψήφιο σχετικά με τα προαναφερθέντα κριτήρια σε αιτιολογημένο πρακτικό που συντάσσεται και αποστέλλεται στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και τίθεται υπόψη του συμβουλίου επιλογής. Συνάμα, επανέρχεται -ως πρόσθετος τρόπος επιλογής- η συνέντευξη. Η επιλογή των υποψηφίων Διευθυντών γίνεται από τα Π.Υ.Σ.Π.Ε./ Π.Υ.Σ.Δ.Ε., στα οποία συμμετέχουν επιπλέον ένας σχολικός σύμβουλος και ένας εκπαιδευτικός με δεκαπενταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία.

Όπως, λοιπόν, γίνεται φανερό από τα παραπάνω η μυστική ψηφοφορία καταργήθηκε για λόγους αντισυνταγματικότητας και όχι επειδή, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επηρέασε αρνητικά το κλίμα αρκετών σχολικών μονάδων και την επαγγελματική και εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

6.1. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπόκεινται σε κάποιους περιορισμούς. Το δείγμα ήταν σχετικά μικρό και ιδιαίτερα αυτό των Διευθυντών και μάλιστα προέκυψε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας. Επομένως, δεν είναι αντιπροσωπευτικό και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Επιπρόσθετος περιορισμός αποτελεί η χρήση ενός ερευνητικού εργαλείου, μη σταθμισμένου. Ίσως, μάλιστα, θα ήταν πιο ενδεδειγμένος ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου (ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις) με σκοπό την άντληση πιο αξιόπιστων συμπερασμάτων.

Περιοριστικός, ακόμη, παράγοντας αποτελεί η επιλογή κυρίως ερωτήσεων κλειστού τύπου, οι οποίες περιορίζουν την έκφραση των ερωτώμενων και δεν αναδεικνύουν πιο αναλυτικές ερμηνείες των φαινομένων. Τέλος, ενδεχομένως, κάποιοι ερωτώμενοι

εκπαιδευτικοί και Διευθυντές να έδωσαν απαντήσεις κοινωνικά αποδεκτές, ενώ και η ανταπόκρισή τους στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου δεν ήταν μεγάλη. Ωστόσο, όλοι οι προαναφερθέντες περιορισμοί δεν αναιρούν τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία και τη βάση μιας νέας ευρύτερης μελέτης.

6.2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Οι προαναφερθέντες περιορισμοί σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η διαδικασία επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων μέσω της ψηφοφορίας των μονίμων εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την παλιότερη τεχνική επιλογής, τη συνέντευξη, αποτελεί μια καινούρια εκπαιδευτική πρακτική παρέχουν το έναυσμα και το κίνητρο για τη διεξαγωγή και άλλων ερευνών με σκοπό την περαιτέρω διερεύνηση όλων των πτυχών του θέματος. Έτσι, η έρευνα θα παρουσίαζε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον, αν η συλλογή εκ νέου ερευνητικού υλικού μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε πανελλαδικό επίπεδο με τη χρήση πιο ενδεδειγμένων, ίσως, μεθόδων δειγματοληψίας, ώστε να γίνει δυνατή η σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις δύο τεχνικές ψηφοφορίας (μυστική και φανερή) μετά την εφαρμογή και των δύο νόμων.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκταθούν και σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό τη σύγκριση των αποτελεσμάτων ανάμεσα στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Τέλος, θα ήταν πολύ χρήσιμη η πραγματοποίηση έρευνας με τη χρήση ποιοτικών εργαλείων, όπως είναι η συνέντευξη, που δίνει τη δυνατότητα, στους μεν ερωτώμενους να εμβαθύνουν περισσότερο τη σκέψη τους και να εκφραστούν πιο αναλυτικά για το υπό διερεύνηση θέμα, στον δε ερευνητή τη δυνατότητα να κατανοήσει καλύτερα τις απόψεις τους.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2007) Διαδικασία και όργανα λήψης αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Ευ. Μακρή – Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (279-291). Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/download/news/t_eisag_epimorfosis.pdf. (20/11/2015).
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2012) Συγκρούσεις - Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Π. Παπαδιαμαντάκη & Δ. Καρακατσάνη, *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»*. Αθήνα: Επίκεντρο, 183-200.

- Βάμβουκας, Μ. (2006) *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρης (5η έκδοση).
- Ghaffar, A. (2010) Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3 (2): 212-227. Available http://qurtuba.edu.pk/jms/default_files/JMS/3_2/05_ghaffar.pdf. (15/11/2015).
- Greenberg, J., & R.A. Baron. (μετ., επιμ. Α. Σ. Αντωνίου (2013) *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ιορδανίδης, Γ. (2014) *Διαχείριση Συγκρούσεων στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Javeau, C. (μετ. Κ. Τζαννονέ- Τζώρτζη) (2000) *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Jorde - Bloom P. (1987) Closing the Gap: An analysis of Teacher and Administrator Perceptions of Organizational Climate in the Early Childhood Setting. Available <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED284672.pdf>. (18/12/2015).
- Κούλα, Β. (2011) *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Λεμονή, Ι. & Α. Κολεζάκης (2013) Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισης του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1 (3): 165-184. Διαθέσιμο: <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/3/teuxos3-a10.pdf>. (10/01/2016).
- Μπασιλής, Γ. (2015). Επιλογή Διευθυντών στα Σχολεία. *Νέα Παιδεία*, 154. Διαθέσιμο: <http://www.neapaideia-glossa.gr/content/154d.htm>. (10/01/2016).
- Μπουραντάς, Δ. (2002) *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2006) *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Okotoni, O. & A. Okotoni (2003) Conflict Management in Secondary Schools in Osun State, Nigeria. *Nordic Journal of African Studies*, 12 (1): 23-38. Available <http://www.njas.helsinki.fi/pdf-files/vol12num1/okotoni.pdf>. (18/12/2015).
- Παπαγεωργάκης, Π., Ε. Παπαδάτου, Γ. Προκοπιάδου & Χ. Σαΐτης (2016) *Στάσεις και αντιλήψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων*. Εισήγηση στην 8η Επιστημονική Διημερίδα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.

- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008) *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδή, Γ. (2001) *Το σχολικό κλίμα - Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πατσιομίτου, Στ. (2015) Η επιλογή Διευθυντών για τη σχολική χρονιά 2015-16 ως διαδικασία αποτίμησής τους από το Σύλλογο Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης. *Νέος Παιδαγωγός, το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα*, 6: 47-74. Διαθέσιμο: http://www.neospaidagogos.gr/periodiko/files/6_Teyxos_Neou_Paidagogou_Septemvriou_2015.pdf. (12/02/2016).
- Rahim, M.A. (2002) Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13 (3): 206-235. Available <http://www.org-wise.ca/sites/osi.ocasi.org.stage/files/resources/Toward%20a%20Theory%20of%20Managing%20Organizational%20Conflict.pdf>. (15/11/2015).
- Saiti, A. (2014). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration and Leadership*, 43 (4): 582-609.
- Σαϊτης, Χ., Μ. Δάρρα & Κ. Ψάρρη (1996) Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωτικής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79: 126-142.
- Σαϊτης, Χ. (2007) *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: έκδ. ίδιου.
- Σαϊτης, Χ. (2008) *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf. (15/11/2015).

Νομοθεσία

- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167, τ. Α/30-9-1985): Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2043/92 (ΦΕΚ 79, τ. Α/19-5-1992): Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3467/2006 (ΦΕΚ 128 τ. Α/21-6-2006): Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-05-2010): Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

Νόμος 4327/2015 (ΦΕΚ 50/14-05-2015): Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4473/2017 (ΦΕΚ 79/30-05-2017): Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης.

Προεδρικό Διάταγμα 25/2002 (ΦΕΚ 20, τ. Α/7-2-2002): Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών.

Η ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

THE ADMINISTRATIVE CULTURE IN EDUCATION: THE CASE OF GREECE

Ευαγγελία Χρ. Λόζγκα
Υποψήφια Διδάκτορας του Π.Τ.Δ.Ε
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
elozgka@eled.duth.gr

Πέλα Αντ. Στραβάκου
Επίκουρη Καθηγήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
pstravak@eled.duth.gr

Abstract

The following study focuses on Greek administrative culture in education. Although the latter has effects of paramount importance not only on the educational outcomes but also on the workforce, as it can be concluded from the existing literature, the administrative culture has not been put under the spotlight in the Greek educational bibliography. Therefore in this publication, our purpose is to adapt the theoretical framework of administrative culture to educational administrative affairs, and especially in single-person governing bodies, through the systematic review of the literature and from secondary data. We aspire the results of this study to be a basis for further research and we also expect this work to be a theoretical tool both for leaders of the educational system and educational Executives.

Key words

Administrative culture, organizational culture, executives of education, leadership, management.

Λέξεις κλειδιά

Διοικητική κουλτούρα – οργανωσιακή κουλτούρα - Στελέχη εκπαίδευσης – ηγεσία διοίκηση.

0. Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός χώρος αποτελεί τον πόλο έλξης αλλαγών (Hargreaves A., 1994: 5-7), πράγμα που αποδεικνύεται στην ελληνική πραγματικότητα και από τις αλληπάλληλες αλλαγές της πολιτείας στα νομοθετήματα που αφορούν στα εκπαιδευτικά Στελέχη με την αντικατάσταση των κυβερνώντων (Στραβάκου, 2003: 66),

ενώ την επιτακτική ανάγκη για μεταρρυθμιστικές ενέργειες στο μη λειτουργικό γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικά, και στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης ειδικότερα, έχουν επισημάνει όλοι οι ερευνητές που ασχολούνται με τη θεματική αυτή. Ωστόσο, όπως διατρανώνεται από τους ειδήμονες στο πεδίο είναι επιβεβλημένη αντίστοιχη μεταβολή της κουλτούρας, προκειμένου να τελεσφορήσουν μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα που απευθύνονται στο τυπικό μέρος μιας οργάνωσης (Λευθεριώτου, 2014: 146, Stoll, 2000: 12).

Η εκπαιδευτική διοικητική κουλτούρα αποτελεί συνιστώσα καθοριστικού χαρακτήρα για τη διοικητική και κατ' επέκταση την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, μιας και επηρεάζει μεταξύ άλλων το ηγετικό φαινόμενο, συμβάλλει καθοριστικά στην επιτυχία των μεταρρυθμίσεων διαμορφώνοντας ταυτόχρονα για όσους την αποκοτούν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αντίληψης και ερμηνείας του περιβάλλοντος (Anderson, 2004: 20, Λευθεριώτου, 2014: 144, Schein, 1995: 1-27).

Εκ των προαναφερθέντων υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα του υπό πραγμάτευση θέματος, η οποία επιτείνεται αν αναλογιστεί κανείς ότι η θεματική αυτή είναι περισσότερο επίκαιρη από ποτέ στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα λόγω των εθνικών συνιστωσών, όπως η οικονομική κρίση που ταλανίζει τη χώρα μας και των συνεπαγόμενων μεταρρυθμίσεων που χρειάζονται, της μη αποτελεσματικής διοίκησης στον δημόσιο τομέα, των επείσασκτων μοντέλων και θεωριών στον κλάδο της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας, αλλά και εξαιτίας των τρεχουσών, ραγδαίων πολιτικών εξελίξεων και του μεγάλου μεταναστευτικού ρεύματος που θέτουν νέες προκλήσεις στην κουλτούρα της χώρας μας γενικά, και στην εκπαιδευτική διοίκηση ειδικότερα.

Παρά τις άνωθεν διαπιστώσεις αποδεικνύεται από την αναδίφηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφικής παραγωγής, πως διεθνώς εντοπίζονται αρκετές σε αριθμό δημοσιεύσεις για τη διοικητική κουλτούρα και λίγες που καταπιάνονται άμεσα με αυτήν στην εκπαίδευση (βλ. Marshall & Mitchell, 1989 & 1990, Rusch & Marshall, 1995). Τουναντίον, στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία αν και συναντά κανείς ορισμένες μόνο μελέτες που αναφέρονται ρητώς στην ελληνική διοικητική κουλτούρα (Δημακοπούλου, 2012, Κυπριώτη, 2011, Τσέκος, 2003 & 2008), καμία δεν αφορά την κουλτούρα που διαμορφώνεται στη διοικητική εκπαιδευτική πυραμίδα¹.

Σκοπό, λοιπόν, του ανά χείρας δημοσιεύματος αποτελεί η θεωρητική προσαρμογή της διοικητικής κουλτούρας στην ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση. Επιμέρους στόχους συνιστούν η πραγμάτευση των στοιχείων του όρου, η καταγραφή του πλαισίου όπου προκύπτει και η θεωρητική κατασκευή της έννοιας κατόπιν συστηματικής μελέτης της βιβλιογραφίας για τον εν λόγω όρο, μέσα από ποικίλες επιστήμες για μία πολυπρισματική θεωρητική εξέτασή του.

1. Τα μονοπρόσωπα εκπαιδευτικά διοικητικά όργανα

Πριν γίνει λόγος για την κουλτούρα και τη διοικητική κουλτούρα πιο συγκεκριμένα, σε αυτό το σημείο αδρομερώς περιγράφεται η τυπική δομή της διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος με εστίαση στα μονομελή όργανα διοίκησης, μιας και αυτά αποτελούν το επίκεντρο της μελέτης μας, προκειμένου να αποτυπωθεί το πλαίσιο στο οποίο υποβάσκει η κουλτούρα της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Η διερεύνηση και της ανεπίσημης και της επίσημης δομής μιας οργάνωσης είναι αναγκαία (Wallace *et al.*, 1999: 548) και η αμοιβαία επίδρασή τους τονίζεται από τους μελετητές (Λευθεριώτου, 2014: 146). Το τελευταίο αναδεικνύεται πιο παραστατικά με τον παραλληλισμό των βαθύτερων επιπέδων της κουλτούρας με το αφανές τμήμα ενός παγόβουνου, και την αντιστοιχία της επίσημης δομής με το φανερό τμήμα. Δηλαδή, για την κατανόηση και μεταβολή του επιφανειακού τμήματος, όπου εμπερικλείονται στην περίπτωσή μας οι ευθύνες και οι διοικητικοί ρόλοι των Στελεχών ή η οργανωτική δομή της εκπαιδευτικής διοίκησης, καθοριστικό ρόλο έχει το αφανές τμήμα του παγόβουνου που σχετίζεται με τα συναισθήματα των ανθρώπων και τα βαθύτερα στοιχεία της κουλτούρας, αποδεικνύοντας ακόμα πως η αδιαφορία για τη βάση θα επιφέρει κλονισμό στην επιφάνεια (Stoll, 2000: 12). Άλλωστε, το επίσημο κομμάτι μιας οργάνωσης και τα στοιχεία αυτού συνιστούν καταλυτικούς παράγοντες για τον σχηματισμό των κοινών αξιών και των αντιλήψεων που θα ενστερνιστούν τα μέλη της (Μπουραντάς, 2002: 563-564).

Έτσι, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στην τυπική δομή της εκπαιδευτικής διοίκησης του ελληνικού συστήματος και λαμβάνοντας υπόψη και τη σχετική νομοθεσία για τα μονομελή διοικητικά όργανα, παρατηρούμε ότι τα επίπεδα διοίκησης με φορά από κάτω προς τα πάνω διαρθρώνονται στο τοπικό επίπεδο, το νομαρχιακό, το περιφερειακό και τέλος στο εθνικό επίπεδο (Σμαροπούλου, 2013: 98).

Ειδικότερα και ξεκινώντας από το πρωτοαναφερόμενο διοικητικό επίπεδο, στην κορωνίδα του σχολείου βρίσκεται ο Διευθυντής² και μετέπειτα ο Υποδιευθυντής (Ν.1566/85, άρθρο 11), στο ανώτερο (νομαρχιακό) ηγείται ο Διευθυντής Εκπαίδευσης στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εδρεύουν σε κάθε νομό (Ν. 2986/2002, άρθρ. 3, παράγραφος 5), στις 13 Περιφέρειες της Ελλάδας τον επικεφαλής συνιστά ο Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ν.2817/2000, άρθρ. 14, παράγρ. 29, εδάφιο ε), ενώ η διοίκηση στο εθνικό επίπεδο ασκείται από την κεντρική ηγεσία που συναποτελείται από τον Υπουργό του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.), τους Αναπληρωτές Υπουργούς, τους Υφυπουργούς και τους Γενικούς Γραμματείς (<http://www.minedu.gov.gr/yπουργos-hgesia/kostas-gavroglou>).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να λεχθεί από τη δομή της ελληνικής εκπαιδευτικής διοίκησης ότι στην κατώτερη βαθμίδα υπάρχουν τα “κατώτερα” Στελέχη διοίκησης

ή οι “μάνατζερ πρώτης γραμμής”, όπου εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχολείων, που αντικαθιστούν τους πρώτους, καθώς επιβλέπουν και συντονίζουν τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν διοικητικές αρμοδιότητες, δηλαδή ασχολούνται με την εποπτεία στην παραγωγή του έργου. Στα Στελέχη “μεσαίας βαθμίδας” συγκαταλέγονται ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης, αφού συντονίζουν και διευθύνουν κατώτερους ή μεσαίους διοικητικούς προϊσταμένους και καλούνται να διαχειριστούν την εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος, εμφανίζονται τα “ανώτερα” Στελέχη ή “μάνατζερ κορυφής”, που λαμβάνουν αποφάσεις στρατηγικού χαρακτήρα για όλο το σύστημα καθορίζοντας την εκπαιδευτική πολιτική, που είναι η κεντρική ηγεσία του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (Πετρίδου, 1998: 287 291, Robbins *et al.*, 2012: 41 42).

Βέβαια, η ελληνική εκπαιδευτική διοικητική οργάνωση εδράζεται σε τρεις πυλώνες, δηλαδή τη λαϊκή συμμετοχή, τη διοίκηση και την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και υποστήριξη που ασκείται από τον Σχολικό Σύμβουλο (Κωτσίκης, 2001: 213-214), ο οποίος υπάγεται στην Περιφερειακή Διεύθυνση όπου ανήκουν τα σχολεία που εποπτεύει, ενώ επικεφαλής αυτού αποτελεί ο Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης (Υπουργική Απόφαση 353.1/324/105657/Δ1/08 10 2002 ΦΕΚ1340 τ. Β, Κεφάλαιο Α', άρθρ. 5). Αν και οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν αποτελούν άμεσους διοικητικούς προϊσταμένους (Κώτσης, 2005: 36) εντάσσονται σε αυτή την μελέτη, καθώς πρέπει να συνεργάζονται με τα λοιπά ηγετικά Στελέχη για την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού σκοπού, αλλά και επειδή έχουν υπεύθυνη θέση συντονίζοντας το εκπαιδευτικό έργο (Μυλωνά κ.ά., 2007: 56). Αντιστοίχως και οι Προϊστάμενοι τους επιβλέπουν το έργο αυτών (Ν. 2986/2002, άρθρ. 2, παράγ. 2, εδάφ. β).

2. Κουλτούρα – οργανωσιακή κουλτούρα

Η βιβλιογραφία βρίθει άφθονων ορισμών για την έννοια της κουλτούρας από διάφορες επιστήμες όπως την κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία ή την οργανωσιακή ψυχολογία, κ.ά., ενώ δεν ταυτίζονται οι απόψεις των μελετητών για το τι αυτή συνιστά, εξαιτίας του ότι είναι ιδιαίτερα ασαφής και πολύπλοκη (Alvesson, 2012: 3, Cuche, 2001: 16, Jung *et al.*, 2007: 42).

Στους ανθρωπολόγους αποδίδεται η αρχική ενασχόληση και συστηματική μελέτη του όρου αυτού (Smircich, 1983: 339), έρχεται όμως στο προσκήνιο πιο ειδικά στον επιχειρησιακό τομέα από το 1970 σύμφωνα με τον Cuche (2001: 174-175) στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, όπου οι οργανισμοί προσπαθούν να ανταπαντήσουν στη μεγάλη άνθηση των ιαπωνικών οργανώσεων, θέτοντας στο επίκεντρο της συζήτησης τον εργαζόμενο. Πάντως, η οργανωσιακή κουλτούρα αρχίζει να αποτελεί το αντικείμενο των επιστημονικών -και όχι μόνο- συζητήσεων από το 1980 εξαιτίας της

εμφάνισης –κομβικών για την έννοια- έργων, όπως το ‘In Search of Excellence’ των Peters και Waterman, το ‘Corporate Cultures’ των Deal και Kennedy ή αυτό του Ouchi ‘Theory Z’, αν και η σύλληψη της φράσης ανήκει στον Pettigrew. Από τότε και εντεύθεν, υπάρχουν πολλές θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες για την κουλτούρα στις οργανώσεις υγείας και εκπαίδευσης, αλλά και στις πάσης φύσεως επιχειρήσεις (Alvesson, 2012: 1, Jung et al., 2007: 41).

Ανάμεσα στους ποικίλους ορισμούς που δεσπόζουν για την (οργανωσιακή) κουλτούρα πολυαναγνωρισμένος είναι αυτός του Schein, σύμφωνα με τον οποίο κουλτούρα είναι: *οι βαθύτερες αντιλήψεις που μοιράζονται από κοινού τα μέλη μιας ομάδας, λόγω της μαθησιακής διαδικασίας στην οποία εμπλέχτηκαν κατά την προσπάθειά τους να επιτύχουν την προσαρμογή τους στο έξωθεν πλαίσιο αλλά και την ενσωμάτωσή τους εσωτερικά, οι οποίες μάλιστα επιδρούν με μη συνειδητό τρόπο στα άτομα που την ενστερνίζονται, ενώ μεταφέρονται και στους νεοεισερχόμενους κατόπιν ‘διδασκαλίας’* (Schein & Schein, 2017: 6).

Αν και η έννοια που πραγματευόμαστε χρειάζεται συνολική προσέγγιση (Jung et al., 2007: 47), για καλύτερη κατανόησή της επιμερίζεται σε διάφορα επίπεδα, όπως α) στις ανθρώπινες συμπεριφορές και στα “τεχνουργήματα” που είναι ορατά, αλλά δυσερμηνεύτα για τους εξωτερικούς παρατηρητές της κουλτούρας, β) στο επόμενο επίπεδο των κοινών αξιών και πεποιθήσεων που ενστερνίζονται τα άτομα και, γ) στο τελευταίο τμήμα της που απαρτίζεται από τις κοινές βαθύτερες αντιλήψεις. Οι τελευταίες αφορούν τη διευθέτηση ζητημάτων εντός της οργάνωσης και θεμάτων που έχουν να κάνουν με τη σχέση του οργανισμού και του εξωτερικού του περιβάλλοντος, όπως προειπώθηκε στον ορισμό. Ακόμα, εμπερικλείουν και τον κοινό τρόπο σκέψης της ομάδας για την πραγματικότητα και την αλήθεια, τη φύση του ανθρώπου και τη δραστηριότητά του, όπως και τις σχέσεις μεταξύ τους, τον χώρο και τον χρόνο δίνοντας ταυτότητα στα μέλη (Schein & Schein, 2017: 17-30).

Από τον προηγούμενο ορισμό, η κουλτούρα καταγράφεται ως απόρροια μαθησιακής διεργασίας, ή κοινωνικοποίησης σύμφωνα με τον Hofstede (2011: 3), όμως έχει κατασκευαστεί από ανθρωπολόγους, μεταξύ άλλων σημασιολογήσεων, και ως τα “κοινά γνωστικά σχήματα” που μοιράζονται τα άτομα ή τα “κοινά σύμβολα και σημασίες” που χρησιμοποιούν, δίνοντας διαφορετικές ερευνητικές προεκτάσεις στους μελετητές της κουλτούρας, σε συνδυασμό και με τις ανόμοιες προσεγγίσεις για την έννοια του οργανισμού από την ομώνυμη θεωρία (Smircich, 1983: 341-342).

Η εκπόρευση της κουλτούρας στους παντός είδους οργανισμούς οφείλεται στον ιδρύοντα της οργάνωσης ή στον κεντρικό ηγέτη που συνέστησε την ομάδα και στην προσωπική φιλοσοφία του, αν και το πρόσωπο που προΐσταται του οργανισμού όταν ασκεί ηγεσία εκκινεί τον σχηματισμό της μέσω των διαμορφωμένων από την εμπειρία του προσωπικών αξιών και πρέπει να την αλλάξει, όταν κρίνεται μη αποτελεσματική

(Anderson, 2004: 20, Bush & Middlewood, 2005: 54, Schein & Schein, 2017: 127-147). Το να υποστηρίξει όμως κάποιος πως μόνο οι ηγετικές αξίες απαρτίζουν την κουλτούρα σίγουρα θα αποτελούσε μία λανθασμένη παραδοχή, καθώς συνιστά ένα κοινωνικά διαπραγματεύσιμο προϊόν και έτσι, πρέπει να συμπεριλάβουμε όλους τους συμμετέχοντες στο πεδίο για τη δημιουργία του υπό ανάλυση όρου (Torrington & Weightman, 1993: 53-54), ενώ υπό αυτό το πρίσμα κρίσιμη είναι η μεταβλητή της δύναμης/εξουσίας στον οργανισμό που καθιστά τα άτομα που κατέχουν την κουλτούρα να μπορούν να τη μεταφέρουν στους νεοεισερχόμενους (Bennett, 2004: 53). Παρ' όλα αυτά, ο ανώτατος ηγέτης/ιδρυτής συνεχίζει να διοχετεύει στα άτομα τις δικές του αντιλήψεις και αξίες καθ' όλη τη διάρκεια της διαμόρφωσής της μέσω των "πρωτογενών" (π.χ. τρόποι προαγωγής, απόλυσης εργαζομένων κλπ.) και "δευτερογενών μηχανισμών" (π.χ. επίσημοι κανονισμοί κά.) (Schein, 2004: 245-271).

Η κουλτούρα, εφόσον διαμορφωθεί, ενώνει τα μέλη αφού συνέχει τα άτομα που την ασπάζονται, διαφοροποιώντας τους ταυτόχρονα από τους υπόλοιπους που έχουν ανόμοιες εμπειρίες μάθησης (Bennett, 2004: 51). Πέρα όμως από τους παραπάνω ρόλους έχει καθοριστική σημασία και για τον ηγέτη, αφού αφενός η δημιουργία της οφείλεται εν μέρει χάρη στον τελευταίο και αφετέρου, όταν έχει διαμορφωθεί καλά, μπορεί να περιστέλλει τις δράσεις και τις πρακτικές του και ακόμα να 'επιλέξει' το ηγετικό πρόσωπο (Anderson, 2004: 20, Schein, 2004: 1-11). Συνεπώς, χρειάζεται για τον σχηματισμό θετικής κουλτούρας ένας αποτελεσματικός ηγέτης, αλλά και η κουλτούρα επιδρά στην αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς, δίνοντας η σχέση αυτή νέες προοπτικές στη διερεύνηση του ηγετικού φαινομένου (Horner, 2004: 29-30).

Η ύπαρξη μικρότερων κουλτούρων, εντός της ευρύτερης οργανωσιακής, δύναται να υφίσταται μετά από χρόνια δραστηριοποίησης της οργάνωσης και σε αυτές που χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και απαρτίζονται από πολλά μέλη (Preedy *et al.*, 2004: 5, Schein, 2010: 55). Κοινές κουλτούρες σχηματίζουν άτομα με περισσότερες αλληλεπιδράσεις και κοινά ενδιαφέροντα ή εκείνοι που εκτελούν όμοια καθήκοντα και έχουν ίδιους ρόλους ("stove pipes/silos"), καθώς μοιράζονται κοινές μαθησιακές εμπειρίες. Στη βιβλιογραφία ακόμη επισημαίνεται, πως διαφοροποιήσεις αναμένονται στις βαθύτερες αντιλήψεις που ασπάζονται τα ανώτερα, μεσαία και κατώτερα στελέχη λόγω της ιδιαίτερης θέσης που έχουν στην ιεραρχία και μάλιστα, μεταφέρουν την κουλτούρα τους σε εκείνους που θα καταλάβουν εκ των υστέρων την ίδια θέση με αυτούς (Schein, 2010: 56). Άλλοι προσδιοριστικοί παράγοντες για τις ιδιαίτερες κουλτούρες των επιμέρους ομάδων συνιστούν η γεωγραφική περιοχή, το είδος του προϊόντος ή της υπηρεσίας που προσφέρει η οργάνωση, το φύλο, η εθνικότητα ή το θρήσκευμα (Cameron & Quinn, 2006: 17). Αντίθετα, μία ενιαία και ομοιογενής κουλτούρα είναι περισσότερο πιθανή σε περιπτώσεις υπερκέρρασης κρίσιμων καταστάσεων και κοινών εμπειριών από την ομάδα, σε περιπτώσεις σύγκλι-

σης των προσωπικών στοιχείων των μελών της, αλλά και λόγω της μεγάλης επικοινωνίας μεταξύ τους (James & Connolly, 2009: 392).

Αξιοσημείωτη κουλτούρα είναι αυτή που σχηματίζεται σε όσους εκτελούν διοικητικά καθήκοντα, που συναντάται ως *‘managerial’* ή *‘administrative subculture’* κατά άλλους, καθιστώντας τους ιδιαίτερη υπο-ομάδα εντός του οργανισμού, με την οποία θα ασχοληθούμε εκτενέστερα στο επόμενο υποκεφάλαιο αφού είναι το αντικείμενο της μελέτης αυτής. Χρειάζεται ακόμη να λεχθεί, πως άτομα που ανήκουν στον ίδιο επαγγελματικό κλάδο ενστερνίζονται κοινές βαθύτερες αντιλήψεις που εισχωρούν κάθε φορά στις οργανώσεις³, λόγω της όμοιας κατάρτισης και επιμόρφωσης των εργαζομένων, της κοινής πορείας και κοινωνικοποίησης που υφίστανται τα μέλη (Johnson et al., 2009: 320, Schein, 2004: 20-21), ενώ ευρύτερες κουλτούρες της εκάστοτε οργανωσιακής είναι η τοπική, η εθνική/πολιτισμική και η υπερεθνική (Jung et al., 2007: 43-46).

3. Η διοικητική κουλτούρα

Στην προηγούμενη υποενότητα έγινε λόγος για την κουλτούρα γενικά και την οργανωσιακή κουλτούρα ειδικότερα, μιας και όπως συμπεραίνει κανείς από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφικής παραγωγής, η οργανωσιακή θεωρία για την κουλτούρα επηρεάζει με άλλες επιστήμες τη θεωρία και τη μελέτη της διοικητικής κουλτούρας (Jamil et al., 2015a: 4). Στο παρόν σημείο θα αναφερθούμε στην τελευταία μέσα από μία σύντομη παρουσίαση και ανάλυση όλων των όρων που μπορούν να αποδοθούν από τη διεθνή βιβλιογραφία με τη φράση αυτή.

Κρίθηκε σκόπιμη η παρουσίαση όλων των εννοιών, προκειμένου να κατασκευαστεί εννοιολογικά και σε στέρεες βάσεις μέσα από την πολυφωνία το φαινόμενο που πραγματευόμαστε, να υπάρξει μία σφαιρική κατά το δυνατόν προσέγγιση της έννοιας και να αποκομίσει ο αναγνώστης μία ολοκληρωμένη εικόνα για τη θεματική αυτή.

3.1. Η διοικητική κουλτούρα ως *«administrative culture»*

Εν έτει 1963 στο έργο *‘The Civic Culture’* των Almond και Verba οριοθετούνται οι απαρχές του όρου αυτού (Kumar, 2011: 1) και στις προσπάθειες εννοιολογικής του αποσαφήνισης δεν φαίνεται να συγκλίνουν οι απόψεις των μελετητών. Έτσι, έχει λεχθεί ότι συνιστά τις πεποιθήσεις, το αξιακό σύστημα και τις στάσεις που είναι κοινές και εμφανίζονται στους υπαλλήλους του δημοσίου τομέα (Henderson, 2004: 236), ενώ ο Sharma τη θεωρεί ως “...την κουλτούρα των διοικούντων, πιο ειδικά την κουλτούρα εκείνων των συμμετεχόντων των οποίων οι δραστηριότητες περιορίζονται στο διοικητικό περιβάλλον” (Jamil et al., 2015a: 5). Σε άλλο σημείο πάλι, χαρακτηρίζεται ως εκείνα τα στοιχεία που εμπεριέχονται σε ένα σύστημα διοίκησης, όπως τα

αξιακά και συμπεριφοριστικά, ενός κράτους και που επηρεάζουν τον τρόπο που οι οργανισμοί θα επιτύχουν τον σκοπό τους και θα παράξουν αποτελέσματα (Dwivedi, 2005: 20-22). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με άλλους μελετητές η διοικητική κουλτούρα πρέπει να περιλαμβάνει και τις αντιλήψεις που έχουν οι δημόσιοι υπάλληλοι σχετικά με τον ρόλο τους (Dangal, 2005: 16).

Ο Henderson (2004: 236) επισημαίνει ότι η κουλτούρα διοίκησης εκπηγάζει από την πολιτική κουλτούρα και βρίσκεται ανάμεσα στην προηγούμενη και στην οργανωσιακή κουλτούρα, που σχετίζεται με την εκάστοτε οργάνωση. Με βάση το τελευταίο, προτείνεται να συνυπολογίζεται και η σχέση της διοίκησης με την κοινωνία και την πολιτική, εκτός από το εσωτερικό περιβάλλον που αναφέρθηκε προηγουμένως, στη μελέτη της διοικητικής κουλτούρας. Με άλλα λόγια, η κουλτούρα στη διοίκηση θα πρέπει να περιλαμβάνει και τα στοιχεία εκείνα που ενυπάρχουν μεταξύ των δημόσιων εργαζομένων, αλλά και αυτά που κυριαρχούν στη σχέση των τελευταίων με τους πολίτες της κοινωνίας κατά την εξυπηρέτησή τους, αλλά και με τους πολιτικούς όταν επιτελούν το έργο τους (Jamil *et al.*, 2015a: 5).

Όπως στη θεωρία για την κουλτούρα της οργάνωσης έτσι και στο θεωρητικό πλαίσιο για την κουλτούρα διοίκησης, οι μελετητές την προσεγγίζουν είτε ως άλλη μία μεταφορά των οργανώσεων είτε ως μεταβλητή των τελευταίων. Με άλλα λόγια ως “κάτι που είναι” ή “κάτι που έχει” ο οργανισμός, αντίστοιχα (Jamil *et al.*, 2015a: 6-7, Smircich, 1983: 342-353). Υπό το πρίσμα της πρώτης θεώρησης, η κουλτούρα του οργανισμού αποτελεί ένα σύστημα κοινών νοημάτων που ερείδεται στην ευρύτερη κοινωνικο-πολιτισμική κουλτούρα. Κατά συνέπεια, στην πολιτική και πολιτισμική κουλτούρα οφείλεται ο τρόπος άσκησης της δημόσιας διοίκησης και γι’ αυτό χρειάζεται να επιτευχθούν αλλαγές στην κοινωνία για να τροποποιηθεί και έτσι, για να βρεθούν διαφοροποιήσεις χρειάζονται διαπολιτισμικές μελέτες. Αντίθετα, σύμφωνα με τη δεύτερη οπτική η κουλτούρα στον οργανισμό επηρεάζεται και εξαρτάται από το ηγετικό πρόσωπο, που ξεκινά τη διαμόρφωσή της αλλά και έχει την ευθύνη της αλλαγής της σε περίπτωση δυσλειτουργικών στοιχείων. Στην περίπτωση αυτή μεταρρυθμιστικές διαδικασίες και νέες πρακτικές εισάγονται εύκολα και μπορούν να εφαρμοστούν στην οργάνωση, κρίσιμο ρόλο εδώ έχει η εξουσία του ηγέτη, ενώ δεν προσδοκάται ομοιόμορφη και ενιαία κουλτούρα σε όλους τους οργανισμούς του δημόσιου τομέα κάθε κράτους (Dangal, 2005: 13-14, Jamil *et al.*, 2015a: 6-7).

Η διοικητική κουλτούρα είναι κρίσιμη μεταβλητή της δημόσιας διοίκησης και μέσω αυτής μπορούν να εξηγηθούν ο τρόπος εκτέλεσης του έργου, η συμπεριφορά και η δράση των διοικούντων στον δημόσιο τομέα, οι αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν εξωτερικά και εσωτερικά του συστήματος και ο τρόπος υλοποίησης των δημόσιων πολιτικών, ενώ τα θετικά στοιχεία αυτής οδηγούν σε σωστή διακυβέρνηση (Jamil *et al.*, 2015a: 4-6 & 2015b: 1, MacCarthaigh, 2008: x).

Σύμφωνα με τους Jamil et al. (2015b: 1-2), το ενδιαφέρον πρέπει να επικεντρωθεί στη διοικητική κουλτούρα καθώς γίνεται προσπάθεια εισαγωγής μεταρρυθμίσεων στη δημόσια διοίκηση (π.χ. New Public Management) σε παγκόσμιο επίπεδο, επειδή ο τρόπος υλοποίησης των αλλαγών και η επίτευξή τους εξαρτάται από την κουλτούρα του δημοσίου τομέα. Στη χώρα μας συνεπώς την τρέχουσα περίοδο το αντικείμενο μελέτης μας είναι περισσότερο επίκαιρο από ποτέ, λόγω της πίεσης για μεταρρυθμίσεις από την Ευρώπη. Ωστόσο, είναι δύσκολο να διερευνηθεί η διοικητική κουλτούρα, καθώς υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί γι' αυτήν, και συνεπώς οι διάφορες έρευνες στηρίζονται σε διαφορετικό θεωρητικό πλαίσιο. Ακόμα, ο ερευνητής μπορεί να προσεγγίσει και να διερευνήσει στο πλαίσιο της διεπιστημονικότητας τη διοικητική κουλτούρα με διαφορετικές ερευνητικές μεθόδους, διαμορφώνοντας τον σκοπό του βάσει των επιστημολογικών και οντολογικών αντιλήψεων των μεθόδων αυτών. Ειδικότερα, με τη μέθοδο των επισκοπήσεων και τη χρήση της ποσοτικής έρευνας όπου χρησιμοποιούνται πολλές μεταβλητές και μεγάλο δείγμα, μπορεί να διερευνηθεί η επενέργεια της ευρύτερης εθνικής/πολιτισμικής κουλτούρας στη διοικητική. Μάλιστα, σε αυτή την περίπτωση συνήθως γίνεται χρήση των διαφορετικών διαστάσεων της πολιτισμικής κουλτούρας που προτείνει ο Hofstede στο μοντέλο του. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να πραγματοποιηθούν και συγκριτικές μελέτες για την κουλτούρα μεταξύ των χωρών. Από την άλλη, μία πιο βαθειά διερεύνηση της διοικητικής κουλτούρας επιτυγχάνεται με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων, όπου χρειάζονται λίγοι συμμετέχοντες (Jamil et al., 2015a: 7-12). Ο Dungal (2005: 29-102) διερεύνησε τη διοικητική κουλτούρα στο Νεπάλ με την ποιοτική μέθοδο και με λίγες μεταβλητές, διαπιστώνοντας μεταξύ άλλων, πως οι αποφάσεις στη διοίκηση δεν λαμβάνονταν γρήγορα και συμμετοχικά και οι δημόσιοι υπάλληλοι δωροδοκούσαν και δεν αποφάσιζαν με βάση τους νόμους. Ακόμα, ο Karyeija (2010: 210-212) στη διατριβή του, διαπίστωσε ότι στοιχεία της διοικητικής κουλτούρας της Ουγκάντα, όπως είναι η αποδοχή της άνισης κατανομής της εξουσίας από τους δημόσιους υπαλλήλους, οδήγησαν στην αποτυχία μεταρρυθμίσεων στο σύστημα αξιολόγησης της απόδοσής τους. Ορισμένοι μελετητές, επίσης, διερευνούν τη διοικητική κουλτούρα μέσα από την ιστορική εξέλιξη της δημόσιας διοίκησης, όπως έκανε ο Τσέκος (2003: 9) για την ελληνική δημόσια διοίκηση, ο οποίος κατέληξε ότι το διοικητικό σύστημα της Ελλάδας είναι "μία μη βεμπεριανή γραφειοκρατία".

3.2. Η διοικητική κουλτούρα ως «*administrative subculture*»

Στο σύγγραμμα 'Occupational Subcultures in the Workplace' ο Trice (1993: 160-173) αναφέρεται στην ιδιαίτερη κουλτούρα που διαμορφώνεται σε κάθε επάγγελμα και στη διοικητική υποκουλτούρα εντός του, στην οποία υπάγονται οι διοικητικοί προϊστάμενοι που υφίστανται ιδιαίτερη κοινωνικοποίηση με την εισαγωγή τους στη διοικητική πυραμίδα, με αποτέλεσμα να ενστερνίζονται την ιδεολογία της διοικητικής

ιεραρχίας. Εξαιτίας αυτής της ιδεολογίας μάλιστα τονίζεται, πως οι διευθύνοντες θέλουν να επηρεάζουν την εκτέλεση του έργου και δημιουργούνται συγκρούσεις. Αξίζει να λεχθεί ακόμη πως στο εν λόγω έργο ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στον εκπαιδευτικό χώρο, όπου οι διευθυντές περιέρχονται στη διοικητική κουλτούρα που έχει κυρίαρχο ρόλο εντός της οργάνωσης, ενώ οι διδάσκοντες διαμορφώνουν την εκπαιδευτική κουλτούρα. Μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας προκύπτει, ότι και άλλοι μελετητές συμφωνούν με τη διαφοροποίηση στις βαθύτερες αντιλήψεις που ασπάζονται οι εκπαιδευτικοί διοικούντες και οι υπόλοιποι εργαζόμενοι στον σχολικό οργανισμό, ενώ επισημαίνονται και τα εμπόδια για την ανάληψη ηγεσίας που τίθενται λόγω της διευθυντικής υποκουλτούρας, στους διδάσκοντες (Brunner Whelan, 2002: 20-21, Hargreaves D., 2004: 115).

Ακόμα, οι Marshall και Mitchell (1990: 3-37) σε δημοσίευσή τους, διερευνούν και καταγράφουν μέσα από τη μικροπολιτική θεωρία τις αντιλήψεις που συγκροτούν τη διευθυντική υποκουλτούρα στα σχολεία, τις οποίες 'διδάσκονται' οι υποδιευθυντές μέσα από την κοινωνικοποίησή τους στη θέση αυτή και η αποδοχή ή μη αυτών των αντιλήψεων θα καθορίσει την επαγγελματική τους ανέλιξη. Μεταξύ άλλων, στις παραπάνω αντιλήψεις αναφέρονται η λήψη πρωτοβουλιών χωρίς τη διατάραξη των άνωθεν στην ιεραρχία, η πίστη και η αφοσίωση που θα πρέπει να επιδεικνύει ο διευθυντής, η αποφυγή διλημματικών και ηθικών ζητημάτων κ.ά. Η Marshall, σε μία άλλη μελέτη, επανέρχεται στην κουλτούρα των διευθυνόντων στους σχολικούς οργανισμούς μαζί με την Rusch (1995: 3-28), αυτή τη φορά εξετάζοντάς την υπό το πρίσμα της φεμινιστικής θεωρίας, και εντοπίζουν ότι οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης στην κουλτούρα της εκπαιδευτικής διοίκησης και οι αντιλήψεις που αναφέρθηκαν παραπάνω προωθούν τη φυλετική ανισότητα.

Η ίδια φράση καταγράφεται και στην ανώτατη εκπαίδευση αναφερόμενη στη διαφορετική κουλτούρα που διαμορφώνουν από τους σπουδαστές και τους καθηγητές, όσοι εντός των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ασχολούνται με τις διοικητικές λειτουργίες και τα καθήκοντα διοικητικής φύσης, αλληλεπιδρώντας κυρίως με τους ομοειδείς τους (Kuh & Whitt, 1988: 107-108).

3.3. Η διοικητική κουλτούρα ως «managerial culture»

Στο υποκεφάλαιο της οργανωσιακής κουλτούρας έχει ήδη λεχθεί πως άτομα με όμοιες εμπειρίες και καθήκοντα σχηματίζουν κοινή κουλτούρα, όπως τα στελέχη σε κάθε ιεραρχική βαθμίδα. Σε αυτό το σημείο θα εξηγηθεί συντόμως ο όρος 'managerial culture' που χρησιμοποιείται στη θεωρία των επιχειρήσεων και των οργανώσεων.

Έτσι, με την έννοια αυτή νοούνται όλα τα στοιχεία εκείνα όπως οι τρόποι συμπεριφοράς, οι προσδοκίες, τα πιστεύω και οι αξιακοί προσανατολισμοί που καθορίζει ο κεντρικός ηγέτης μιας οργάνωσης, ενώ τα προλεχθέντα στοιχεία ασπάζονται όσοι κατέχουν διοικητικές θέσεις εντός της οργάνωσης και γίνονται ορατά μέσα από τον

τρόπο άσκησης των διοικητικών λειτουργιών (Urban, 2008: 667). Η κουλτούρα αυτή καθορίζει τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, την εκτέλεση της εργασίας, τη συμπεριφορά καθώς και τον τρόπο που λαμβάνουν αποφάσεις τα διοικητικά στελέχη (N stase, 2009: χ.σ.). Τέλος, η διοικητική κουλτούρα μπορεί να συμβάλλει στην επιτυχία των μεταρρυθμίσεων και στην παραγωγή αποτελεσμάτων ή να παρακωλύσει τα παραπάνω (Schein, 1995: 15-27).

Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι ρυθμιστικός παράγοντας της κουλτούρας που αναπτύσσεται στους οργανισμούς και στα μέλη εντός τους είναι η μεταβλητή της εθνικής/πολιτισμικής κουλτούρας της εκάστοτε χώρας (Preedy *et al.*, 2004: 5), αν και οι δύο αντικρουόμενες προσεγγίσεις για την ουσία της κουλτούρας αναφέρονται στην επίδραση της πολιτισμικής με διαφορετικό τρόπο (Smircich, 1983: 343-345). Ιδίως για τον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας αναφέρεται πως η πολιτισμική κουλτούρα αναμένεται να δώσει νέες προοπτικές στη μελέτη του χώρου αυτού (Hallinger & Leithwood, 1996: 100).

4. Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε θεωρητικά την έννοια της διοικητικής κουλτούρας, η οποία δεν έχει μελετηθεί και αναλυθεί όπως η σχολική και οργανωσιακή κουλτούρα στη διεθνή βιβλιογραφία -πολλώ δε μάλλον στον ελληνικό χώρο-, και να κατασκευάσουμε το θεωρητικό πλαίσιο για την κουλτούρα που ενστερνίζονται τα Στελέχη εκπαίδευσης στο υποσύστημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αυτό της οργάνωσης και διοίκησης.

Αν και ο υπό συζήτηση όρος πρόκειται για ένα μη κορεσμένο ερευνητικό πεδίο (Jamil *et al.*, 2015a: 11), όπως διαφάνηκε εντοπίζονται διαφορετικές εννοιολογικές διασαφηνίσεις γι' αυτόν. Ως εκ τούτου, άλλοτε θεωρείται ως 'η κουλτούρα που χαρακτηρίζει τους διοικητικούς προϊσταμένους', άλλες φορές πάλι αναφέρεται ως 'η κουλτούρα των οργανώσεων του δημόσιου τομέα' που μπορεί όμως να ταυτιστεί με την οργανωσιακή, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις συμπεριλαμβάνονται στον ορισμό και οι συμπεριφορές και οι αντιλήψεις που έχουν οι πολίτες και τα πολιτικά πρόσωπα στη διοίκηση και για τη διοίκηση αντιστοίχως, εκτός από αυτές των διοικούντων ενός τόπου (Dangal, 2005: 16, Jamil *et al.*, 2015a: 5).

Έτσι, σύμφωνα με την πρώτη οπτική η διοικητική κουλτούρα ταυτίζεται με αυτή των διοικητικών Στελεχών στην οργάνωση. Από την άλλη βέβαια και σύμφωνα με τις δύο τελευταίες προσεγγίσεις η κουλτούρα όσων ασκούν διοικητικό έργο συνιστά τη διοικητική υποκουλτούρα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στην παρούσα μελέτη υιοθετείται η πρώτη οπτική για την κουλτούρα που διαμορφώνουν τα μέλη του υποσυστήματος της εκπαιδευτικής οργάνωσης και διοίκησης, η οποία συσχετίζεται με την πολιτική κουλτούρα

από την οποία και εκπηγάζει, ενώ με τη σειρά της λογίζεται ως επιμέρους κουλτούρα του ευρύτερου ελληνικού διοικητικού συστήματος.

Πιο συγκεκριμένα και με βάση τη βιβλιογραφική παραγωγή, οι κεντρικοί ηγέτες-διοικούντες που βρίσκονται στην ανώτερη ιεραρχική βαθμίδα -και στην εκπαίδευση ταυτίζονται με την κεντρική εξουσία του ΥΠ.Π.Ε.Θ., εμφορούνται από συγκεκριμένες αντιλήψεις τόσο για τον τρόπο διοίκησης της οργάνωσης όσο και της διεύθυνσης του ανθρώπινου δυναμικού (Μπουραντάς, 2002: 548), με βάση τις αξίες και τις γραμμές του κόμματος που εκπροσωπούν. Τα τεχνουργήματα της κουλτούρας (νομοθετήματα, εγκύκλιοι, επίσημοι κανονισμοί για την εκπαίδευση και η γλώσσα που χρησιμοποιείται σε αυτά, υλικό επιμόρφωσης και εκπαίδευσης, υλικοτεχνικές υποδομές, συναντήσεις των Στελεχών κ.ά.) διαμορφώνονται σύμφωνα με τις παραπάνω παραδοχές, αλλά οι αντιλήψεις και οι αξίες των κεντρικών ηγετών συνεχίζουν να διοχετεύονται προς τις κατώτερες βαθμίδες στην ιεραρχική πυραμίδα μέσω των πρωτογενών και δευτερογενών μηχανισμών που αναφέρθηκαν σε παραπάνω υποκεφάλαιο.

Τη διοικητική ομάδα στην εκπαίδευση αποτελούν όλα τα Στελέχη της, που ανεβαίνοντας στην πυραμίδα και διεκπεραιώνοντας το διοικητικό εκπαιδευτικό έργο ενστερνίζονται τις κυρίαρχες αξίες και νόρμες, διαμορφώνοντας κοινές αντιλήψεις και παραδοχές για το ρόλο τους. Η κοινωνικοποίησή τους στη διοικητική ιδεολογία πραγματοποιείται μέσω της άσκησης των διοικητικών λειτουργιών, των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, των ιδιαίτερων αρμοδιοτήτων τους, της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσής τους, αλλά και μέσα από την αντιμετώπιση του έσωθεν και έξωθεν της εκπαιδευτικής διοίκησης πλαισίου. Τα κοινά πρότυπα που διαμορφώνονται εντός της διοίκησης θα αφορούν τόσο στο έξωθεν περιβάλλον που έχει σχέση με τους υπόλοιπους μετόχους, όπως πολίτες, πολιτικοί, γονείς κ.ά., όσο και στο εσωτερικό πλαίσιο της διοίκησης και τη σχέση των Στελεχών με τους ομοειδείς τους, αλλά και με τους υφισταμένους τους. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί διοικούντες ανήκουν στην ευρύτερη ομάδα των εκπαιδευτικών και έχουν αποκτήσει μέσα από την πολύχρονη πορεία και εμπειρία τους την επαγγελματική κουλτούρα του κλάδου τους.

Σύμφωνα με τον ορισμό της κουλτούρας που χρησιμοποιήθηκε στο ανά χείρας δημοσίευμα, αυτή συνιστά αποτέλεσμα κοινών επιτυχημένων μαθησιακών εμπειριών, που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ενδεχομένως οι εμπειρίες αυτές να διαφέρουν ανάμεσα στα Στελέχη εκπαίδευσης, αφού διαφορετικής φύσης καθήκοντα καλούνται να διεκπεραιώσουν λόγω χάρη οι Διευθυντές Εκπαίδευσης και άλλα οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Από το τελευταίο εγείρονται ερωτήματα όπως: οι Διευθυντές Εκπαίδευσης με τους Σχολικούς Συμβούλους διαμορφώνουν διαφορετική κουλτούρα λόγω των έτερων καθηκόντων τους; Με την ίδια λογική οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχολικής μονάδας

επειδή βρίσκονται στην πρώτη γραμμή στην παραγωγή του έργου, θα διαφοροποιούνται στις αξίες που ασπάζονται από τους υπόλοιπους στη διοικητική πυραμίδα; Υπό το πρίσμα των κοινών καθηκόντων θα μπορούσε να λεχθεί ότι όσοι ασχολούνται με το διοικητικό έργο, δηλαδή Περιφερειακοί Διευθυντές, Διευθυντές Εκπαίδευσης και Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχολείου έχουν κοινές αντιλήψεις και αξίες που είναι διαφορετικές από εκείνες των Προϊσταμένων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και των Σχολικών Συμβούλων; Ή οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης με τους Προϊσταμένους Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης διαμορφώνουν μία υποκουλτούρα σε σχέση με τα λοιπά Στελέχη εκπαίδευσης, λόγω των διαφορετικής ιεραρχικής θέσης από τους υπόλοιπους; Το ίδιο μπορεί να λεχθεί για τους Σχολικούς Συμβούλους και τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, αλλά και για τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχολικής μονάδας που διαμορφώνουν και αυτοί μία ίδια κουλτούρα και έτερη σε σχέση με τους άλλους εντός της κυρίαρχης διοικητικής, εξαιτίας της ίδιας θέσης στην ιεραρχία; Μήπως καθορίζεται ξεχωριστή κουλτούρα σε κάθε διοικητική θέση που είναι κοινή ανάμεσα στους ομοειδείς; Και σε σχέση με τα παραπάνω η βαθμίδα εκπαίδευσης όπου περιέρχονται οι εκπαιδευτικοί, διοικητικοί και μη, κατά πόσο μπορεί να διαφοροποιήσει τις συμπεριφορές και τις αξίες μεταξύ τους;

Εάν όντως συντείνουμε στην άποψη της ύπαρξης επιμέρους κουλτούρων εντός της διοίκησης, ως αποτέλεσμα μαθησιακών διεργασιών, αναμένονται υποκουλτούρες και λόγω του φύλου και της διαφορετικής βαθμίδας εκπαίδευσης. Αν, όμως, χρειάζονται γι' αυτές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων, τότε μπορεί να είναι τόσες λίγες και τόσες πολλές, όσες οι στενές σχέσεις μεταξύ τους. Σε αυτήν την περίπτωση μάλλον θα έπρεπε να υποψιαζόμαστε διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των διοικούντων με βάση τις περιφέρειες (Kuh & Whitt, 1988: 98);

Πέραν των παραπάνω, κάποια άλλα ερωτήματα μπορούν να διατυπωθούν όπως τι συμβαίνει λόγω της θητείας στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών Στελεχών και της μετακίνησης των εργαζομένων και πόσο καλά είναι αυτή ριζωμένη στην οργάνωση;

Αν αποδειχθούν ερευνητικά τα παραπάνω ερωτήματα, τότε θα υποστηριχθεί η θεώρηση που θέλει την κουλτούρα να είναι 'κάτι που έχει' η διοικητική οργάνωση με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Από την άλλη, αν τα παραπάνω ερωτήματα διαψευστούν, θα επιβεβαιωθεί ότι η κουλτούρα συνιστά 'κάτι που είναι ο οργανισμός' με αποτέλεσμα στη διοικητική κουλτούρα να εισάγονται οι αντιλήψεις από την πολιτισμική, που θα καθορίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις εντός της διοίκησης. Ακόμα, οι μεταρρυθμίσεις θα προκύπτουν μόνο κατόπιν κοινωνικών αλλαγών και διαφοροποιήσεις θα υπάρχουν στο διοικητικό σύστημα ανάμεσα σε διαφορετικές χώρες. Μάλιστα, αν διατρέξει κανείς τις μελέτες που προσεγγίζουν τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά το υπό συζήτηση θέμα, θα διαπιστώσει ότι η βιβλιογραφία αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στις δύο απόψεις.

Ωστόσο, έχουμε την πεποίθηση ότι στον τομέα της εκπαίδευσης είτε ακολουθήσουμε τη μία ή την άλλη θεώρηση, ο ρόλος των ανώτατων διοικούντων που αναλαμβάνουν την εξουσία είναι κρίσιμος και καθοριστικός. Είμαστε της άποψης αυτής, εφόσον το εκπαιδευτικό σύστημα συντελεί στη διαιώνιση, παραγωγή και αλλαγή της εθνικής και πολιτισμικής κουλτούρας της κοινωνίας. Η τελευταία σίγουρα λειτουργεί με ρυθμιστικό τρόπο στις επιμέρους κουλτούρες που σχηματίζονται εντός της, όπως και στην εκπαιδευτική διοικητική κουλτούρα, ωστόσο ακόμα και εάν αρνητικά στοιχεία αυτής εισαχθούν, η πολιτισμική κουλτούρα διαιωνίζεται αλλά και δημιουργείται μέσα από την εκπαίδευση (Hargreaves A., 1994: 5). Έτσι, ακόμα και αν η διοικητική κουλτούρα είναι μία αντανάκλαση της ευρύτερης πολιτισμικής και μπορεί να αλλάξει μόνο με κοινωνικές αλλαγές, οι τελευταίες μπορούν να επιτευχθούν μέσω της εκπαίδευσης στην οποία βασικοί συντελεστές είναι τα εκπαιδευτικά Στελέχη.

Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, κατανοούμε ότι για να επιτευχθούν αλλαγές και αποτελεσματικές μεταρρυθμίσεις είναι αδήριτη ανάγκη η κεντρική ηγεσία του ΥΠ.Π.Ε.Θ. να αναδυθεί ως ηγέτης, με τη στενή έννοια του όρου, και για να γίνει αυτό αναγκαίες προϋποθέσεις αποτελούν η ικανότητα αλλά κυρίως η βούληση των ιθυνόντων των εκπαιδευτικών πραγμάτων, που πρέπει να εγκύψουν στο ζήτημα της διοικητικής κουλτούρας, να τη διαγνώσουν και με μακροχρόνια σχέδια και σταθερά βήματα να διορθώσουν τα κακώς κείμενα. Ωστόσο, για την αποτελεσματική κουλτούρα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς υπεύθυνοι είναι και οι διοικούντες, που οφείλουν να θέσουν τις νέες αξίες για τη δημιουργία ή και αλλαγή της κουλτούρας του οργανισμού όπου προΐστανται.

Μάλιστα, την εποχή που διανύουμε παρατηρούνται ραγδαίες εξελίξεις σε όλους τους τομείς του επιστητού και αλλαγές στην κοινωνία, με αποτέλεσμα προκλήσεις να τίθενται και στην εκπαίδευση αλλά και σε όλες τις οργανώσεις εντός της, που πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευελιξία ώστε να αντιμετωπίσουν το γεμάτο με ταράχες περιβάλλον και να προσαρμόζονται στις νέες απαιτήσεις (Hargreaves A., 1994: 3-8, Schein, 1995: 1).

Αυτό, ωστόσο, συνεπάγεται έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και δράσης, έναν αντιληπτικό κόσμο διαφορετικό από αυτό που μέχρι τώρα είχε θέσει η διαμορφωθείσα κουλτούρα τους, διαδικασία που εγείρει σύμφωνα με τους μελετητές έντονες και αγχογόνες καταστάσεις. Γι' αυτό και η ευθύνη της μετεξέλιξης των Στελεχών εκπαίδευσης σε άτομα ικανά να προσαρμόζονται κάθε φορά σε καινούριες συνθήκες βαραίνει την εκάστοτε κεντρική εξουσία που μεταξύ άλλων χρειάζεται να τους επιμορφώσει, για να μειωθεί το άγχος προτού εισαχθούν οι αλλαγές (Schein, 1995: 3-22).

Σε αυτό το σημείο προτείνονται συμπερασματικά μία σειρά μέτρων:

- Καθώς στη διαμόρφωση της κουλτούρας που αποπνέει η διοίκηση ουσιαστικότατο ρόλο διαδραματίζει η πολιτική κουλτούρα, η πολιτεία οφείλει όχι μόνο να καθορίσει

τις αξίες που είναι αναγκαίες στην εκπαιδευτική διοίκηση, αλλά και να τις διατυπώσει με ξεκάθαρο τρόπο και να τις προωθήσει συστηματικά. Γι' αυτό τον λόγο θεωρούμε απαραίτητη τη διασφάλιση τουλάχιστον για τον εκπαιδευτικό τομέα μακροπρόθεσμης και σταθερής πολιτικής για να αποδώσουν καρπούς οι αλλαγές, και όχι συνεχώς μεταβαλλόμενες ή ακαθόριστες διατάξεις, διασφάλιση θέσης στην ιεραρχία της διοικητικής πυραμίδας εξαιτίας πελατειακών σχέσεων και πολιτικών συσχετισμών, αντικαταστάσεις διοικούντων με την αλλαγή του κυβερνώντος κόμματος κ.ά. Δηλαδή προτείνεται χάραξη μακροπρόθεσμης και συγκεκριμένης στρατηγικής με τη συμβολή όλων των άμεσα εμπλεκομένων και ένα μακρόπνοο όραμα από την ανώτατη ηγεσία, ανεξαρτήτως αλλαγών των κυβερνώντων.

- Ακόμα, κρίνεται απαραίτητη η συστηματική και όχι η σύντομη, αποσπασματική, ανεπαρκής και κατά περίπτωση επιμόρφωση και εκπαίδευση των Στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα αναφορικά με τη διεκπεραίωση του έργου τους και κυρίως σε ζητήματα οργανωσιακής συμπεριφοράς, αξιών, διαχείρισης ανθρώπινου παράγοντα κ.ά., αφού συνιστούν τους βασικούς εκφραστές των αξιών στον οργανισμό όπου προϊστάται, επηρεάζοντας τον σχηματισμό της οργανωσιακής κουλτούρας⁴ και έχοντας την ευθύνη για την εξάλειψη των δυσλειτουργικών στοιχείων αυτής. Τούτο σημαίνει, παρά τις αντικρουόμενες αντιλήψεις για τη θέση αυτή, ότι η θητεία των εκπαιδευτικών διοικούντων θα πρέπει να είναι μεγαλύτερη, προκειμένου να καταστήσουν πιο αποτελεσματική την οργάνωσή τους και να μεταβάλουν την κουλτούρα της.
- Όμως πρωτίστως χρειάζεται η μελέτη και αποτύπωση της υφιστάμενης κουλτούρας, πράγμα που έχουμε σκοπό να διερευνήσουμε σε μία από τις επόμενες μελέτες.

Σημειώσεις

1. Χρειάζεται να λεχθεί εδώ πως υπάρχουν δημοσιεύσεις για τη δυσλειτουργικότητα της ελληνικής εκπαιδευτικής διοίκησης που αφορούν τη δομή αλλά σχετίζονται και με την κουλτούρα –αφού οι παραπάνω έννοιες είναι αλληλοσυσχετιζόμενες και αλληλοεξαρτώμενες (Schein, 2004: 25-37, Τσέκος, 2003: 152-154). Ακόμη, δε λείπουν δημοσιεύματα που καταπαίνονται με την επικοινωνία των δρώντων στο πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης ή τη συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ τους, αλλά και έρευνες που ασχολούνται με τη διάσταση του φύλου και τις δυσχέρειες που θέτει η διοικητική οργάνωση στην επαγγελματική εξέλιξη του θηλυκού γένους. Όλες οι παραπάνω εργασίες σίγουρα θίγουν το ζήτημα της κουλτούρας στη διοικητική οργάνωση, όμως δεν την θέτουν άμεσα και συστηματικά στο επίκεντρο και γι' αυτό δεν συμπεριλαμβάνονται στην παρούσα εργασία.
2. Ως 'Διευθυντές' λογίζονται όσοι ηγούνται τετραθέσιων και με περισσότερες θέσεις σχολικών μονάδων δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ ο τίτλος του «προϊσταμένου» δίδεται σε εκείνους που ασκούν διοικητικά καθήκοντα σε τριθέσιες και με λιγότερες θέσεις σχολικές μονάδες (Ν. 1566/85, Κεφ. Δ', άρθρ. 11).

3. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τούτο θα μπορούσε να βρει πρακτική εφαρμογή στις Διευθύνσεις και Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, όπου υπάγονται και τμήματα που διεκπεραιώνουν οικονομικά και διοικητικά θέματα και στελεχώνονται εκτός από εκπαιδευτικούς και με εργαζομένους έχοντες πτυχία της νομικής, τμημάτων δημόσιας διοίκησης, της οικονομικής επιστήμης κ.α., όπως προβλέπεται από το άρθρο 14, παράγραφο 29, εδάφιο θ' του νόμου 2817/2000 (ΦΕΚ 78/14.3.2000) και ορίζεται πιο αναλυτικά στο κεφάλαιο ΣΤ' του νόμου 1566/85 (ΦΕΚ 167 Α'). Είναι πιθανόν λοιπόν τα άτομα με διαφορετική εκπαίδευση και καθήκοντα εντός των παραπάνω οργανισμών να σχηματίζουν κουλτούρες διαφορετικές από όσους ανήκουν στον εκπαιδευτικό κλάδο.
4. Αν και οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν αποτελούν τους άμεσα ηγετικούς προϊσταμένους στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς θα μπορούσε να λεχθεί πως αφενός, επηρεάζουν την κουλτούρα της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης στην οποία συστεγάζονται και αφετέρου, ότι επενεργούν στη σχολική κουλτούρα των σχολικών μονάδων που εποπτεύουν, όπως και τα λοιπά μεσαία και ανώτερα Στελέχη που επιδρούν στο σχολείο έμμεσα.

Βιβλιογραφία

- Alvesson, M. (2012) *Understanding organizational culture*. London: Sage publications (2nd edition).
- Anderson, L. (2004) A Leadership Approach to Managing People in Education. In L. Kydd, L. Anderson & W. Newton (Eds.), *Leading People and Teams in Education*. London: The Open University in association with Paul Chapman publishing, 11-26.
- Bennett, N. (2004) Structure, Culture and Power in Organisations. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.), *Effective Educational Leadership*. London: The Open University in association with Paul Chapman publishing, 44-61.
- Brunner Whelan, N. (2002) *School Culture And The Potential For Teacher Leadership Perceived By Principals And Teachers In New Jersey Elementary Schools*. Unpublished doctoral thesis, Department of Education Leadership, Management and Policy, Seton Hall University [on line]. Available: <http://scholarship.shu.edu/dissertations/1419/>. [15 Σεπτεμβρίου 2015].
- Bush, T. & D. Middlewood (2005) *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications.
- Cameron, K.S. & R.E. Quinn (2006) *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. San Francisco, CA: Jossey-Bass (revised edition).
- Cuche, D. (μετ. Φ. Σιατίτσας, επιμ. Μ. Λεοντσίνη) (2001) *Η έννοια της κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Dangal, R. (2005) *Administrative culture in Nepal: Does it reflect the dominant socio-cultural values of Nepal?*. Unpublished master thesis, Department of Administration

- and Organisation Theory, University of Bergen [on line]. Available: <http://www.ub.uib.no/elpub/2005/h/701002/Masteroppgave.pdf>. [2 Φεβρουαρίου 2016].
- Δημακοπούλου, Θ. (2012) *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού στο δημόσιο τομέα Οργανισμός Εργατικής Εστίας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Πανεπιστήμιο Πειραιώς [on line]. Διαθέσιμο στο: <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/5616/Dimakopoulou.Pdf?sequence=2&isAllowed=y>. [5 Οκτωβρίου 2016]
- Dwivedi, O.P. (2005) Administrative culture and values: Approaches. In J.G. Jabbara & O.P. Dwivedi (Eds.), *Administrative culture in a global context*. Whitby, Ont: de Sitter Publications, 19-36.
- Hallinger, P. & K. Leithwood (1996) Culture and educational administration: A case of finding out what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34 (5): 98-116 [on line]. Available: <http://dx.doi.org/10.1108/09578239610148296>. [February 24, 2016].
- Hargreaves, A. (1994) *Changing teachers, changing times - teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. (2004) Helping Practitioners Explore their School's Culture. In M. Preedy, R. Glatter & C. Wise (Eds.), *Strategic Leadership and Educational Improvement*. London: The Open University in association with Paul Chapman publishing, 109-122.
- Henderson, K.M. (2004) Characterizing American public administration: The concept of administrative culture. *International Journal of Public Sector Management*, 17 (3): 234-250 [on line]. Available: <http://dx.doi.org/10.1108/09513550410530162>. [January 25, 2016].
- Hofstede, G. (2011) Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2 (1) [on line]. Available: <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8/>. [February 28, 2016].
- Horner, M. (2004) Leadership Theory Reviewed. In N. Bennett, M. Crawford, & M. Cartwright (Eds.), *Effective Educational Leadership*. London: The Open University in association with Paul Chapman publishing, 27-43.
- James, C. & M. Connolly (2009) An analysis of the relationship between the organizational culture and the performance of staff work groups in schools and the development of an explanatory model. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 12 (4): 389-407 [on line]. Available: <http://dx.doi.org/10.1080/13603120902980804>. [March 2, 2016].
- Jamil, I., S. Askvik & F. Hossain (2015a) Understanding Administrative Culture: Some Theoretical and Methodological Remarks. In I. Jamil, S. Askvik, & F. Hossain (Eds.),

- Administrative Culture in Developing and Transitional Countries*. USA: Routledge, 4-13.
- Jamil, I., S. Askvik & F. Hossain (2015b) Introduction to the Special Issue on Administrative Culture in Developing and Transitional Countries. In I. Jamil, S. Askvik, & F. Hossain (Eds.), *Administrative Culture in Developing and Transitional Countries*. USA: Routledge, 1-3.
- Johnson, S.D., H.C. Koh & L.N. Killough (2009) Organizational and Occupational Culture and the Perception of Managerial Accounting Terms: An Exploratory Study Using Perceptual Mapping Techniques. *Contemporary Management Research*, 5 (4): 317-342.
- Jung, T., T. Scott, H.T.O. Davies, P. Bower, D. Whalley, R. McNally & R. Mannion (2007) Instruments for the Exploration of Organizational Culture [on line]. Available: http://www.academia.edu/17812743/Instruments_for_the_Exploration_of_Organisational_Culture. [December 12, 2015].
- Karyeija, G.K. (2010) *Performance appraisal in Uganda's civil service: Does administrative culture matter?*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Administration and Organisation Theory, University of Bergen. Available: bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3953/Dr.thesis_Gerald%20K.%20Karyeija.pdf?... [July 8, 2017].
- Kuh, G.D. & E.J. Whitt (1988) The Invisible Tapestry: Culture in American Colleges and Universities. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education [on line]. Available: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED299934.pdf>. [January 13, 2016].
- Kumar, S. (2011) Indian Perspective of Administrative Culture [on line]. Available: http://paperroom.ipsa.org/papers/paper_2797.pdf. [February 10, 2016].
- Κυπριώτη, Μ. (2011) *Διοικητική κουλτούρα και διοίκηση ολικής ποιότητας*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία, Τμήμα Γενικής Διοίκησης, Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης. Διαθέσιμο στο: http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esdd/21/2/1576.pdf. [16 Φεβρουαρίου, 2016].
- Κώτσης, Κ. (2005) *Διοίκηση, εποπτεία και λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και οι αντιλήψεις, θέσεις και απόψεις των Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων για το διοικητικό έργο σε περιφερειακό και σχολικό επίπεδο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/23080#page/1/mode/2up>. [23 Νοεμβρίου, 2015].
- Κωτσίκης, Β. (2001) *Εκπαιδευτικά Συστήματα - Οργάνωση & Διοίκηση. Συστημική προσέγγιση*, Αθήνα: Εκδόσεις "ΕΛΛΗΝ" (3^η έκδοση, αναθεωρημένη και συμπληρωμένη).

- Λευθεριώτου, Π. (2014) *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα: Η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/30097#page/1/mode/2up>. [7 Ιανουαρίου, 2017].
- MacCarthaigh, M. (2008) *Public Service Values, CPMR Discussion Paper 39*. Dublin: Institute of Public Administration. Available: <http://www.cpmr.gov.ie/Documents/Public%20Service%20Values.pdf>. [January 14, 2016].
- Marshall, C. & B.A. Mitchell (1989) *Women's Careers as a Critique of the Administrative Culture*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. Available: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED307675.pdf>. [October 5, 2015].
- Marshall, C. & B. Mitchell (1990) *The Assumptive Worlds of Fledgling Administrators*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA. Available: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED324773.pdf>. [October 5, 2015].
- Μπουραντάς, Δ. (2002) *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μυλωνά, Ζ., Σ. Βαϊραμίδου & Ι. Καραβασίλης (2007) Στελέχη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Σχέσεις Προβλήματα Προοπτικές. Στο Γ.Δ. Καψάλης & Α.Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 54-62. Διαθέσιμο: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/49-97.pdf>. [2 Φεβρουαρίου 2016].
- N stase, M. (2009) *Understanding the Managerial Culture* [on line]. Available: http://rmci.ase.ro/ro/no10vol2/Vol10_No2_Article7.pdf. [January 25, 2016].
- Πετρίδου, Ε. (1998) *Διοίκηση – Μάνατζμεντ: Μία Εισαγωγική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- Preedy, M., R. Glatter & C. Wise (2004) Strategic leadership challenges. In M. Preedy, R. Glatter & C. Wise (Eds.), *Strategic Leadership and Educational Improvement*. London: The Open University in association with Paul Chapman publishing, 1-16.
- Robbins, S.P., D.A. Decenzo & M. Coulter (μετ. Η. Νικολάου, προλ. επιμ. Β.Ν. Κέφης) (2012) *Διοίκηση Επιχειρήσεων: Αρχές και εφαρμογές*. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική.
- Rusch, E.A. & C. Marshall (1995) *Gender Filters at Work in the Administrative Culture*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. Available: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED392116.pdf>. [November 23, 2015].
- Schein, E.H. (1995) *Organizational and Managerial Culture as a Facilitator or Inhibitor of Organizational Transformation*. Paper presented to the Inaugural Assembly of Chief

- Executive and Employers in Singapore [on line]. Available: <http://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/2581/swp-383133296477.pdf?sequence=1>. [October 14, 2015].
- Schein, E.H. (2004) *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, CA: Jossey Bass (3rd edition).
- Schein, E.H. (2010) *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass (4th edition).
- Schein, E.H. & P. Schein (2017) *Organizational Culture and Leadership*, New Jersey: Wiley (5th edition).
- Σμαροπούλου, Α. (2013) *Κοινωνιολογία των νομικών θεσμών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Νομικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29155#page/98/mode/2up>. [7 Ιουλίου 2017].
- Smircich, L. (1983) Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28: 339-358. Available: <https://www.jstor.org>. [July 7, 2017].
- Stoll, L. (2000) School culture. set: *Research Information for Teachers*, 3, 9 14.
- Στραβάκου, Π.Α. (2003) *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Torrington, D. & J. Weightman (1993) The Culture and Ethos of the School. In M. Preedy (Ed.), *Managing The Effective School*. London: The Open University in association with Paul Chapman publishing, 44-58.
- Trice, H.M. (1993) *Occupational Subcultures in the Workplace*. Ithaca, N.Y: ILR Press.
- Τσέκος, Θ. (2003) *Συγκρότηση και αναπαραγωγή μιας μη βεμπεριανής γραφειοκρατίας. Η ιστορική εξέλιξη της ελληνικής δημόσιας διοίκησης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Γενικό Τμήμα Δικαίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο: <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:6678>. [27 Ιανουαρίου, 2016].
- Τσέκος, Θ.Ν. (2008). Η διαρκής ελληνική διοικητική κρίση: Περί της μεταρρυθμιστικής ιδιομορφίας μιας μη βεμπεριανής γραφειοκρατίας [on line]. Available: <http://www.academia.edu/>. [23 Δεκεμβρίου, 2015].
- Urban, V. (2008) The managerial culture, viewed as economic category [on line]. Available: <http://steconomiceuoradea.ro/anale/volume/2008/v4-management-marketing/120.pdf>. [January 2, 2016].
- Wallace, J., J. Hunt & C. Richards (1999) The relationship between organizational culture, organizational climate and managerial values. *International Journal of Public Sector*

Management, 12 (7): 548 564. Available: <http://dx.doi.org/10.1108/09513559910305339>. [December 1, 2015].

Νόμοι

- N. 1566/1985, Φ.Ε.Κ. 167Α/30.9.1985, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- N. 2817/2000, Φ.Ε.Κ. 78Α/14.3.2000, «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- N. 2986/2002, Φ.Ε.Κ. 24Α/13.2.2002, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Υπουργικές αποφάσεις

- Υ.Α. Αριθ. Φ. 353.1./324/105657/Δ1, Φ.Ε.Κ. 1340Β/16.10.2002, «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».

Ιστοσελίδες

<http://www.minedu.gov.gr/ypoyrgos-hgesia/kostas-gavroglou>

ΟΠΤΙΚΗ ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

VISUAL ETHNOGRAPHY AND EDUCATION: A TEACHING PROPOSAL

Ρέα Κακάμπουρα
Επίκουρη καθηγήτρια Λαογραφίας
Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
rkakamp@primedu.uoa.gr

Ορσαλία-Ελένη Κασσαβέτη
Διδάκτωρ Επικοινωνίας και ΜΜΕ
ΕΜΜΕ, Ε.Κ.Π.Α.
thisbrilliantevening@hotmail.com

Έλλη Σαμαρτζή
Φιλόλογος,
Μεταπτυχιακό στις Επιστήμες Αγωγής
Υποψ. διδάκτωρ στις Επιστήμες Αγωγής
Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
ellisam24@gmail.com

Θωμάς Μπαμπάλης
Αναπληρωτής καθηγητής
Ψυχοκοινωνιολογίας της Σχολικής Τάξης
Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
tbabalis@primedu.uoa.gr

Abstract

Audiovisual recordings (i.e. photography, film, and video) within the context of Ethnographic fieldwork, combined with the potential of New Technologies and the Internet, constitute a valuable material for the researchers as well as for the educators. Through the project method, Visual Ethnography can be applied in Education, aiming at the students' acquaintance with their folk and popular culture and its dimensions, as well as their familiarity with audiovisual exhibits and their visual literacy. This article presents a teaching proposal, based on the project method, for the application of audiovisual ethnographic data of folk and popular culture in the Primary Education.

Key words

Visual ethnography, ethnographic film, photographs, new technologies, rituals, project.

Λέξεις κλειδιά

Οπτική εθνογραφία, εθνογραφικό φιλμ, φωτογραφία, έθιμα, Νέες Τεχνολογίες, μέθοδος σχεδίων εργασίας – project.

0. Εισαγωγή

Στον νέο τεχνολογικά εξειδικευμένο κόσμο, οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ήδη από πολύ μικρή ηλικία εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες (Η/Υ, DVD κ.ά.) και χρησιμοποιούν τα μέσα τους για ψυχαγωγία ή προς απόκτηση γνώσης, συγκροτώντας ένα ενεργό κομμάτι του ακροατηρίου των ΜΜΕ (Μπαμπάλης & Τσώλη, 2018: 525-549). Οι Νέες Τεχνολογίες δημιουργούν νέα κείμενα και οι καινούριες αφηγήσεις είναι πολυεπίπεδες: τα κείμενα, τα οποία καλούνται να ερμηνεύσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, είναι πολυτροπικά (Evans, 2004: 16), δηλ. προέρχονται από διαφορετικά συστήματα επικοινωνίας (π.χ. τηλεόραση, ραδιόφωνο, κινηματογράφος, φωτογραφία, διαδίκτυο). Συγχρόνως, η έννοια της ανάγνωσης περιλαμβάνει, εκτός από τον γραπτό λόγο, και εικόνες (στατικές/κινούμενες), με αποτέλεσμα η γραφή να αναφέρεται επιπλέον στο σχεδιασμό διαγραμμάτων και εικόνων.

Είναι προφανές ότι αυτά τα νέα δεδομένα διαμορφώνουν καινούριες προσεγγίσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης: η πολυτροπικότητα των κειμένων που καλούνται να αξιοποιήσουν οι μαθητές είναι καθημερινή και θα πρέπει να αξιοποιηθεί στη σχολική αίθουσα με σκοπό τη μορφοποίηση και επικοινωνία ιδεών και εννοιών στα παιδιά και τους εφήβους. Υπό αυτό το πρίσμα, τα πολυμέσα και τα οπτικοακουστικά τεκμήρια όχι μόνο μπορούν να αξιοποιηθούν στη σύγχρονη εθνογραφική έρευνα, αλλά και να ενσωματωθούν δημιουργικά στη διδασκαλία του λαϊκού πολιτισμού μέσω της δημιουργίας των κατάλληλων σχεδίων διδασκαλίας με την επικουρία της Οπτικής Εθνογραφίας για τις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια).

Οι οπτικοακουστικές καταγραφές (φωτογραφία, φιλμ, βίντεο) στο πλαίσιο της εθνογραφικής επιτόπιας έρευνας σε συνδυασμό με τις δυνατότητες που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες και το διαδίκτυο δεν αποτελούν ένα πολύτιμο υλικό μόνο για τους ερευνητές. Μέσα από τη σύνταξη ειδικών σχεδίων διδασκαλίας, η Οπτική Εθνογραφία μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση με σκοπό τη γνωριμία των μαθητών με τον λαϊκό πολιτισμό και τις ποικίλες πολιτισμικές κληρονομίες, καθώς και την εξοικείωσή τους με τα οπτικοακουστικά τεκμήρια και την καλλιέργεια του οπτικού εγγραμματισμού τους. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μία πρόταση, βασισμένη στη μέθοδο project, για τη διδακτική προσέγγιση οπτικοακουστικών εθνογραφικών δεδομένων του λαϊκού πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1. Οπτική Εθνογραφία: μέθοδοι και εργαλεία

Στο πεδίο της «παραδοσιακής» εθνογραφικής επιτόπιας έρευνας, η Οπτική Εθνογραφία συνιστά «μια προσπάθεια να κατανοήσουμε τον πολιτισμό» (Harper, 2012: 11). Παράλληλα με την ικανότητα του εθνογράφου να καταγράφει και να «εγγράφει» στο έργο του το κοινωνικό discourse και, ουσιαστικά να μετατρέπει ένα τετελεσμένο γεγονός σε μια καταγεγραμμένη περιγραφή (Geertz, 1973:19), η εθνογραφική επιτόπια έρευνα συμπληρώνεται από μια σειρά σημαντικών εργαλείων με τα οποία η τελευταία εμπλουτίζεται και τεκμηριώνει τα επιστημονικά ευρήματά της. Η φωτογραφία, ο κινηματογράφος, το βίντεο και τα υπερμέσα (Dooy, 2005: 21-22, Hammersley & Atkinson, 2007) ενσωματώνονται στην επιστημονική εργασία ως «πολιτισμικά κείμενα, ως αναπαραστάσεις εθνογραφικής γνώσης και ως χώρος πολιτισμικής παραγωγής, κοινωνικής διαντίδρασης και ατομικής εμπειρίας» (Pink, 2007: 1).

Η φωτογραφία, όσο και το φιλμ, αποτελούν αλληλοδιαπλεκόμενες πολιτιστικές μορφές που λειτουργούν ως ένα «παράθυρο στο παρελθόν, μοιράζονται αντίστοιχες τεχνολογίες αναπαράστασης και οπτικοποιούν την Ιστορία» (Willis, 1995: 77). Υπό αυτό το πρίσμα, η ανάδυση του εθνογραφικού κινηματογράφου και του ντοκιμαντέρ (Nichols, 1991) δεν συνιστά μία τεχνοτροπία ή μέθοδο ή ένα κινηματογραφικό είδος, αλλά αποτελεί μία απάντηση στο ίδιο το κινηματογραφικό υλικό: «ένας τρόπος απάντησης βασισμένος πάνω στην παραδοχή ότι κάθε φωτογραφία είναι ένα πορτραίτο που υπογράφεται από εκείνον που ποζάρει μπροστά στον φακό» (Vaughan, 1992: 101).

Οι ποικίλες διαστάσεις της οπτικής αναπαράστασης κι ανάλυσης που πραγματοποιούνται στο πεδίο της εθνογραφικής μελέτης έχουν υιοθετηθεί διεθνώς από την Κοινωνική Ανθρωπολογία ως Οπτική Ανθρωπολογία (Ruby, 1996) αλλά και τη Λαογραφία ως Οπτική Λαογραφία (Sherman, 1983, 1985, 1998). Ειδικότερα, στην Ελλάδα η πλούσια λαογραφική παράδοση καταγράφηκε οπτικοακουστικά στο πλαίσιο εθνογραφικών επιτόπιων ερευνών ήδη από τη δεκαετία του 1960, όταν ο λαογράφος Γεώργιος Σπυριδάκης ανέθεσε στον συνεργάτη του Κέντρου Ερεύνης Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών, Γεώργιο Αικατερινίδη, την κινηματογράφιση πολλών λαογραφικών θεμάτων με έμφαση στα λαϊκά δρώμενα σε όλη την Ελλάδα (Αικατερινίδης, 1996^α, 1996^β, Αικατερινίδης, 2008, Αικατερινίδης, 2009: 451, Παρασκευαΐδης, 1966).

Στο πεδίο της Οπτικής Εθνογραφίας, και δη στις πρακτικές της Οπτικής Ανθρωπολογίας, οι τεχνολογίες καταγραφής δεν συνδέονται τόσο με την ικανότητα αποθήκευσης των εικόνων, όσο με τη διευκόλυνση πρόσβασης που παρέχουν στον ερευνητή σε ένα «εννοιολογικά δομημένο περιβάλλον» (Grasseni, 2004: 16). Ήδη στη δεκαετία του 1980 η τεχνολογία της βιντεο-καταγραφής και η ανάδυση νέων προσεγγίσεων

στην εθνογραφική έρευνα (Hine, 2000) αφορούν ζητήματα αυτοαναφορικότητας, την ηθική και τις Νέες Τεχνολογίες. Παράλληλα, υποδεικνύουν μια αναστοχαστική στροφή στην ίδια την εθνογραφική οπτικοακουστική αποτύπωση και στα κείμενά της με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων καταγραφής, με την αλλαγή στα συστήματα αποθήκευσης και με μια διεπιστημονική μεθοδολογική διάσταση στο πεδίο έρευνας (Burnett, 1990. Pink, 2007). Επομένως, κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, η ανανέωση της εθνογραφίας (Russell, 1999) με την ενσωμάτωση οπτικοακουστικών πηγών στο γραπτό κείμενο και με τις δυνατότητες που προσφέρει πλέον το διαδίκτυο αποτελούν μία σοβαρή πρόκληση για την παραδοσιακή αλλά και την ψηφιακή εθνογραφική έρευνα.

Η ελληνική εκδοχή της Οπτικής Εθνογραφίας, εστιασμένη κυρίως στην επιστήμη της Λαογραφίας, έχει ως αντικείμενο την οπτικοακουστική εθνογραφική καταγραφή ποικίλων πολιτισμικών εκδηλώσεων των διαφόρων συλλογικοτήτων στον αγροτικό και αστικό χώρο (οικογένειες, κοινότητες, εθνοπολιτισμικές ομάδες -Βλάχοι, Σαρακατσάνοι, Αρβανίτες, Ρομά, Πομάκοι-, προσφύγων, θρησκευτικών ομάδων), όπως και όψεων του υλικού πολιτισμού (παραδοσιακή αρχιτεκτονική ιδιωτικών και δημόσιων κτιρίων στον αγροτικό και τον αστικό χώρο, παραδοσιακές τεχνικές, κ.λπ.)¹. Περαιτέρω, στρέφει το ενδιαφέρον της στις αναβιώσεις παλαιότερων εθίμων στη σύγχρονη εποχή και στις επινοήσεις νέων παραδόσεων που συνδέονται με τη διαχείριση της παράδοσης και με τη σύνδεσή της με τη συγκρότηση τοπικών ταυτοτήτων και την τουριστική ανάπτυξη. Έτσι, αποσκοπεί στην όσο το δυνατόν πληρέστερη οπτικοακουστική τεκμηρίωσή τους με βασικά εργαλεία τη φωτογραφία (εθνογραφική, καλλιτεχνική, προσωπικά αρχεία -λ.χ. φωτογραφικά άλμπουμ-, καταγραφές εκδηλώσεων πολιτιστικών συλλόγων), το εθνογραφικό φιλμ, το εθνογραφικό βίντεο και το ντοκιμαντέρ, το τηλεοπτικό υλικό (εκπομπές λαογραφικού, ταξιδιωτικού ή ευρύτερα πολιτιστικού περιεχομένου) και το διαδίκτυο (εθνογραφικό οπτικοακουστικό υλικό μέσα από πλατφόρμες διαμοιρασμού βίντεο και εικόνων).

1.2. Οπτική εθνογραφία και εκπαίδευση

Τα εθνογραφικά οπτικοακουστικά τεκμήρια μπορούν να αξιοποιηθούν σε εκπαιδευτικές εφαρμογές «σ Λαογραφίας» υλικού (ή βίντεο) (ετη 2012: 11) με την προβολή φωτογραφικών slides ή παλαιότερου εθνογραφικού κινηματογραφικού υλικού/βίντεο ή και να επικουρήσουν στη δημιουργία εποπτικού κι οπτικοακουστικού υλικού², προσανατολισμένου στη διδασκαλία του λαϊκού πολιτισμού (Κακάμπουρα-Τίλη, 2010: 215-223, 2001) στο πλαίσιο της οπτικής της Εφαρμοσμένης Λαογραφίας (Dorson, 1971: 40).

Η εισαγωγή της Οπτικής Εθνογραφίας στην Εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη, καθώς μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα πολύτιμο μεθοδολογικό εργαλείο, με το οποίο οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τις πολυδιάστατες πτυχές του πολιτισμού. Η

σύνταξη και η εφαρμογή διδακτικών προτάσεων αξιοποίησης των οπτικοακουστικών δεδομένων αναφορικά με τον λαϊκό πολιτισμό, μπορεί να προσαρμοσθεί ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις ιδιομορφίες της εκάστοτε εκπαιδευτικής βαθμίδας και να εμπλουτίσει τα αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος είτε επιχειρώντας διαθεματικές συνδέσεις (γλώσσα, ιστορία, φυσικές επιστήμες, ξένες γλώσσες, εικαστικά, μουσική, γυμναστική, θεατρική αγωγή, κ.λπ.) είτε διευκολύνοντας τη διεξαγωγή σχεδίων εργασίας- project στο πλαίσιο καινοτόμων σχολικών δραστηριοτήτων και της Ευέλικτης Ζώνης (Κακάμπουρα, 2010: 215-223).

Στη δική μας πρόταση ο σχεδιασμός των προτάσεων διδασκαλίας στηρίχτηκε στη μέθοδο project (Ματσαγγούρας, 2002: 19-36, Χρυσαφίδης, 2000), η οποία και αξιοποιεί τις αρχές της ενεργητικής και ανακαλυπτικής μάθησης, προωθώντας τη συνεργατική και δημιουργική δραστηριότητα των μαθητών (Babalís & Tsolí, 2017). Ειδικότερα, η φωτογραφία, το εθνογραφικό φιλμ / βίντεο και τα υπερμέσα (διαδίκτυο) χρησιμοποιούνται με στόχους: τη γνωριμία και την κατανόηση διαφορετικών και σύνθετων όψεων της λαϊκής παράδοσης, την αναστοχαστική σύνδεση με τις πολιτισμικές κληρονομίες άλλων λαών, στην ιστορική και συγχρονική διάστασή τους, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κακάμπουρα, 2005: 267-274), τη σύγκριση και τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε ποικίλες πολιτισμικές εκφράσεις, την ανάδειξη πανανθρώπινων αξιών και κοινών πολιτισμικών στοιχείων ως γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στους λαούς και την ανάπτυξη επικοινωνιακών, εκφραστικών και συνεργατικών δεξιοτήτων. Δίνουμε ένα παράδειγμα:

2. «Γαμήλιες τελετουργίες άλλοτε και τώρα, στην Ελλάδα και τον κόσμο»: Σχέδιο διδασκαλίας για την εκπαιδευτική αξιοποίηση της Οπτικής Εθνογραφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

2.1. Αντικείμενο του σχεδίου διδασκαλίας

Το αντικείμενο του παρόντος σχεδίου διδασκαλίας αφορά τη γαμήλια τελετή και τα παλαιότερα σχετικά έθιμα που την πλαισιώνουν καθώς και την εξέλιξη, τη διατήρηση ή τον αφανισμό τους μέσα στον χρόνο. Ειδικότερα, στο παρόν σχέδιο διδασκαλίας παρουσιάζονται ποικίλες ιστορικές και πολιτισμικές διαστάσεις αυτής της διαβατήριας τελετής (ήθη, έθιμα, ενδυμασία) στο παρελθόν και το παρόν με χαρακτηριστικά παραδείγματα από την Ελλάδα και τον κόσμο. Ο γάμος στην παραδοσιακή κοινωνία είναι σημασιοδοτημένος με πλείστες λειτουργίες, οι οποίες εδράζονται στην οριστική ένωση δύο ανθρώπων και των πατρικών οικογενειών τους κι ενέχουν προσδοκίες για τη μελλοντική ευτυχία τους.

Μέσα σε αυτό το συγκεκριμένο χρονικό και χωρικό πλαίσιο, ο γάμος πλαισιώνεται από έθιμα και τελετουργίες που αφορούν σε ένα κοινωνικό, θρησκευτικό και πολιτι-

σμικό περικείμενο ανάλογα με την τοποθεσία και τη χρονική συγκυρία. Η διαδρομή πριν από την τελετή του γάμου ξεκινά από το προξενιό, με το οποίο ο άνδρας κατοχυρώνει τον κυρίαρχο ρόλο που διαδραματίζει στη συγκρότηση της οικογένειας. Εν πρώτοις, το προξενιό συνοδεύεται από την υπόσχεση της «προίκας», την υπογραφή σχετικού προικοσυμφώνου και την καταβολή ενός χρηματικού ποσού που επικυρώνει εθιμικά τον μέλλοντα γάμο, μαζί με τα «σημάδια» (τα δώρα του γαμπρού στη νύφη). Μέσα σε μια ατμόσφαιρα στην οποία δεν εκλείπουν οι μαγικοαποτρεπτικές αντιλήψεις και πρακτικές, η περίοδος του αρραβώνα ξεκινά για να γνωρισθεί καλύτερα το ανδρόγυνο, ιδιαίτερα τις Κυριακές ή και άλλες ημέρες της εβδομάδας.

Με την έναρξη του γάμου λάμβανε χώρα, κατά τον Μερακλή (2011: 171), ένα «πολυήμερο γιορταστικό *continuum*» με σαφή ανάληψη ρόλων από τα συγγενικά και φιλικά πρόσωπα των μελλόνυμφων (παράνυφοι, παράγαμπροι, κ.ά.) και διάφορες εκδηλώσεις, όπως τα καλέσματα, η ετοιμασία του φλάμπουρου, η παρασκευή των ψωμιών και το μοίρασμα της «κουλούρας» (Πολίτης, 1931: 255-256), η έκθεση της προίκας και η περιφορά της στο χωριό, τα σφαχτά κ.ά. Σε κάθε περίπτωση, η χρήση συμβολικών δώρων κι αριθμών (3,5,7) ήταν χαρακτηριστική, όπως επίσης και ο συμβολισμός στη διακόσμηση και στις λοιπές επιτελέσεις: λ.χ., στο γαμήλιο φλάμπουρο ενδέχεται να συνυπάρχει το τεχνητό και το φυσικό δέντρο, η μεταφορική καρποφορία (λεμόνι ή άλλος καρπός μπηγμένος στην άκρη του), το θρησκευτικό σύμβολο (σταυρός) και η σημαία. Επίσης, το ζύμωμα του ψωμιού και η προετοιμασία του προηγούνταν της εβδομάδας του γάμου και αποτελούσαν μία πολύ σημαντική διάσταση στις γαμήλιες εκδηλώσεις, αφού αποτελούσε αφορμή όχι μόνο για τραγούδι αλλά και για προσφορά στην κοινότητα και καλή τύχη για τον γάμο.

Παράλληλα, η δωροθεσία του γαμπρού προς τη νύφη (κι αντίστροφα), τα λουτρά του ζεύγους κι ο καλλωπισμός τους, το ξύρισμα του γαμπρού και η μαγική «θωράκιση» του, καθώς και της νύφης με τα νυφιάτικα ρούχα, οδηγούσαν στη γαμήλια πομπή που ξεκινούσε από το σπίτι της τελευταίας και κατέληγε στην εκκλησία για τα στεφανώματα. Ακολουθούσε ομαδικό γλέντι με φαγητό, ποτό, τραγούδι και χορό, όπου κατέληγε με την εγκατάσταση του νέου ζευγαριού στο σπίτι του γαμπρού.

Στη γαμήλια τελετουργία είναι διάχυτος ο θεατρικός χαρακτήρας, ο οποίος εντοπίζεται κυρίως στις γαμήλιες εθιμικές επιτελέσεις, ενώ, όπως επισημαίνει ο Μερακλής (2011: 181), μέσα στο «σενάριο» των γαμήλιων τελετών ενυπάρχουν «περισσότερο ή λιγότερο αυτονομημένα» επεισόδια που ομοιάζουν σε παραμυθιακά μοτίβα. Ωστόσο, μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές στην ελληνική γαμήλια τελετουργία, κυρίως με την υποχώρηση των παραδοσιακών εθίμων στο πλαίσιο της μετακίνησης αγροτικών πληθυσμών στο άστυ και τη σταδιακή επικράτηση αστικών, παγκοσμιοποιημένων πολιτιστικών στοιχείων. Παρόλο που έως το τέλος της δεκαετίας του 1970, παρατηρούνται επιβιώσεις γαμήλιων εθίμων, στη δεκαετία του 1980 η εικόνα αλλάζει: χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός στοιχείου

πολιτειακής και πολιτισμικής μεταβολής είναι η καθιέρωση του πολιτικού γάμου (1982). Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, παρατηρείται μια επανεργοποίηση, με τη μορφή της θεατρικής αναβίωσης, παλαιότερων γαμήλιων εθίμων, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι σύγχρονες κοσμικές εκδοχές του γάμου σε σύγχρονες δυτικές κοινωνίες με επιρροές από τη δημοφιλή κουλτούρα (π.χ., γάμος με τελεστή σωσία του Έλβις Πρίσλεϊ στο Λας Βέγκας των ΗΠΑ) ή οικειοποιήσεις εθίμων από διαφορετικούς λαούς.

Κριτήρια επιλογής του θέματος

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας υλοποιεί τους γνωστικούς στόχους του προτεινόμενου θέματος, καθώς οι μαθητές γνωρίζουν από την εμπειρία τους για τον γάμο ως θρησκευτική τελετή, ωστόσο, ενδέχεται να μην γνωρίζουν για τις εθιμικές τελετουργίες γύρω από τον γάμο ή τις διάφορες μορφές του ανά τον κόσμο. Το θέμα είναι κατάλληλο για παιδιά του δημοτικού σχολείου, βασίζεται στα βιώματά τους και καλλιεργεί τη φαντασία τους. Επιπλέον, ενδυναμώνει τη συγκριτική και κριτική σκέψη τους αναφορικά με την εξέλιξη ή την επιβίωση και τον μετασχηματισμό των γαμήλιων εθίμων και τελετουργιών τοπικά και παγκόσμια κατά τον 20^ο και 21^ο αιώνα, ενώ ενισχύει την οπτική αντίληψή τους, κυρίως σε εικόνες του παρελθόντος. Ως τάξη εφαρμογής προτείνεται η Γ' Δημοτικού –μπορεί να εφαρμοστεί και στις μεγαλύτερες τάξεις– με διάρκεια τέσσερις (4) διδακτικές ώρες. Στα μέσα υλοποίησης περιλαμβάνονται: γεωγραφικός χάρτης, ηλεκτρονικός υπολογιστής με αντίστοιχες εφαρμογές για αναπαραγωγή οπτικού και οπτικοακουστικού υλικού, ψηφιακά αρχεία, προβολέας ή τηλεόραση.

2.2. Σκοπός και στόχοι του σχεδίου διδασκαλίας

2.2.1. Σκοπός

Ο βασικός σκοπός του παρόντος σχεδίου διδασκαλίας είναι η γνωριμία των μαθητών/τριών με τον γάμο ως εθιμική τελετουργία στην ελληνική προπολεμική κοινωνία και ως αναβίωσή της στη μεταπολεμική εποχή στον αστικό χώρο, καθώς και στην εξέλιξή του ως κοινωνικό θεσμό στην Ελλάδα και τον κόσμο δια μέσου οπτικού κι οπτικοακουστικού υλικού. Περαιτέρω, το σχέδιο διδασκαλίας σκοπεύει στη διαπολιτισμική εξέταση του γάμου με ανάλυση οπτικών κι οπτικοακουστικών παραδειγμάτων από την Ασία (Ινδία) αλλά και των σύγχρονων εκδηλώσεών του στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία.

2.2.2. Γενικοί Στόχοι

α) Γνωστικοί

- Να αναδείξει πτυχές της εθιμικής τελετουργίας του γάμου και της επιβιώσής της στην ελληνική προπολεμική και μεταπολεμική κοινωνία.

- Να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών με την κατανόηση της χρονικής, χωρικής και πολιτισμικής συνέχειας της εθιμικής τελετουργίας του γάμου στον ελληνικό προπολεμικό αγροτικό και μεταπολεμικό αστικό χώρο, όπως στην περίπτωση επιβιώσεων παραδοσιακών τελετουργιών, λ.χ. στη Σκύρο, αλλά και των πολιτισμικών μετασχηματισμών τους, π.χ. μέσα από τις θεατρικές αναβιώσεις στο μεταπολεμικό αστικό χώρο (Βελβεντός).
- Να ενισχύσει τη δημιουργική, συνθετική γνώση και τον ιστορικό αναστοχασμό με όχημα τη σύγκριση ανάμεσα σε εθιμικές εκδηλώσεις του παρόντος και του παρελθόντος, πόλης και χωριού, Ελλάδας και άλλων ηπείρων (ΗΠΑ, Ασία) μέσα από την προσέγγιση πολλαπλών πολιτισμικών πρακτικών σε παγκόσμια κλίμακα.

β) Συναισθηματικοί

- Να καλλιεργήσει θετικές στάσεις και αξίες αναφορικά με τα ελληνικά ήθη και έθιμα για τις γαμήλιες πρακτικές άλλοτε και τώρα.
- Να καλλιεργήσει τον σεβασμό για τις διαφορετικές μορφές των εθιμικών εκδηλώσεων (π.χ., παραδοσιακός γάμος / πολιτικός γάμος) και της αποδοχής της πολιτισμικής ετερογένειας και των μορφών της μέσα από την παρουσίαση κοινωνικών / θρησκευτικών πρακτικών άλλων λαών, δυτικών και ανατολικών, όπως, λ.χ. των Ινδών και των Αμερικανών.

γ) Ψυχοκινητικοί

- Να αναπτύξει τα αντανάκλαστικά και τις θεμελιώδεις αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών/τριών. Ιδιαίτερα, μέσα από παιχνίδια ρόλων, το τραγούδι, τον χορό και τις διάφορες κατασκευές οι μαθητές/τριες εξασκούν την κίνηση και τη φωνή, βελτιώνουν την παρουσίαση μπροστά σε ακροατήριο και μαθαίνουν να συνεργάζονται μεταξύ τους.

2.2.3. Ειδικόί Στόχοι

Οι ειδικοί στόχοι του παρόντος σχεδίου διδασκαλίας εστιάζουν:

- Στην ανάδειξη της λειτουργίας και της σημασίας της οπτικοακουστικής καταγραφής και απεικόνισης ιστορικών, κοινωνικών και πολιτισμικών εκφράσεων διαφορετικών εποχών και πολιτισμικών ομάδων, με την οποία κατανοούνται η πολιτισμική εγγύτητα, η χρονική συνέχεια ή οι πολιτισμικοί μετασχηματισμοί και οι διακρίσεις.
- Στην καλλιέργεια της οπτικής αντίληψης, ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν στον χρόνο (παρελθόν/ παρόν) και τις εκάστοτε αφηγηματικές ιδιαιτερότητες του τεκμηρίου (αυθεντική καταγραφή vs ενορχηστρωμένη μυθοπλασία στην περίπτωση της αναβίωσης κάποιου εθίμου ή τελετουργίας).

2.3. Περιγραφή των δράσεων ανά διδακτική ώρα

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας εστιάζει στην εθνογραφική αποτύπωση των γαμήλιων εθιμικών εκδηλώσεων στην Ελλάδα στο πλαίσιο αναβίωσης και επιβίωσης, και, περαιτέρω, στις διαφορετικές διατυπώσεις και μετεξελίξεις τους από το παρελθόν στο παρόν (θρησκευτικός / πολιτικός γάμος), καθώς και στις διαφορετικές μορφές τους σε διαφορετικές χώρες του κόσμου (γάμος στις ΗΠΑ, στην Ινδία, στην Ελλάδα). Αναφορικά με τα πεδία σύνδεσης με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., το σχέδιο διδασκαλίας συνδέεται με την έβδομη ενότητα του τρίτου κεφαλαίου του βιβλίου της Μελέτης του Περιβάλλοντος της Γ' τάξης Δημοτικού, σ. 116 και ειδικότερα με την τρίτη δραστηριότητα: *Από τη γιαγιά στην εγγονή και ... «πάει λέγοντας»*. Επίσης, συνδέεται και με τη διαπολιτισμικότητα, καθώς το θέμα της εθιμικής εκδήλωσης του γάμου και των οπτικοακουστικών καταγραφών του εξετάζεται όχι μόνο σε επίπεδο εθνικό και τοπικό αλλά και παγκόσμιο, εφόσον επιλέγονται οπτικά (φωτογραφίες) κι οπτικοακουστικά (φίλμ/βίντεο) δείγματα από αντίστοιχες εθιμικές εκδηλώσεις και επιτελέσεις στην Ελλάδα, στις ΗΠΑ και στην Ασία (Ινδία).

Ο/η εκπαιδευτικός πριν την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας μπορεί να κάνει μια γενική εισαγωγή στο θέμα, υποβάλλοντας την παρακάτω ερώτηση, η οποία περιλαμβάνεται και στην αντίστοιχη ενότητα:

- Τα παλιά χρόνια σ' έναν τόπο μια νέα κοπέλα παντρευόταν όπως η μαμά της, η γιαγιά, η προγιαγιά και η προ-προγιαγιά της. Ποιος να ήταν αυτός ο τρόπος;

2.3.1. Ανάλυση δραστηριοτήτων-μεθοδολογίας ανά διδακτική ώρα

1^η διδακτική ώρα

Σκοπός της πρώτης διδακτικής ώρας είναι η γνωριμία των μαθητών/τριών με τη διαχρονικότητα της γαμήλιας τελετής στην προπολεμική και μεταπολεμική Ελλάδα και, ιδιαίτερα, στον αγροτικό χώρο. Δια μέσου φωτογραφικών και οπτικοακουστικών τεκμηρίων, θα παρουσιαστεί η παραδοσιακή τέλεση των σχετικών εθίμων και της διατήρησής τους μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Ειδικότερα, θα εξετασθούν:

- ο παραδοσιακός γάμος των Σαρακατσάνων,
- η αναβίωση του μακεδονικού γάμου στο Βελβεντός και
- η επιβίωση του παραδοσιακού γάμου στη Σκύρο. Επίσης, θα γίνει αναφορά και στην σχετική εθιμοτυπία (λ.χ., στην περίπτωση της μεταφοράς προίκας).

Μέσα υλοποίησης

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό αποτελείται από ένα γεωγραφικό χάρτη της Ελλάδας και από οπτικοακουστικό υλικό (τεκμήρια αρ. 1-5, που παρατίθενται αναλυτικά στην οικεία ενότητα στο τέλος του άρθρου).

Εκκίνηση-Αφόρμηση: Ο/η εκπαιδευτικός θα εκκινήσει την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας με την επίδειξη μίας παλιάς φωτογραφίας, στην οποία απεικονίζεται ένα νεόνυμφο ζευγάρι στη δεκαετία του 1930 (τεκμήριο 1). Εν συνεχεία, θα διατυπώσει τις ακόλουθες ερωτήσεις στην ολομέλεια της τάξης:

- Ποιους βλέπετε στη φωτογραφία;
- Αυτή η φωτογραφία που βλέπετε είναι τραβηγμένη στο παρελθόν ή στο παρόν;
- Τι είδους ρούχα φορούν και για ποια περίσταση είναι ντυμένοι με αυτόν τον τρόπο;

Στην πιθανή απάντηση της τάξης ότι πρόκειται για ζεύγος νεόνυμφων στο παρελθόν, ο/η εκπαιδευτικός θα προσπαθήσει να εκμαιεύσει από τους/ τις μαθητές/τριες στοιχεία για την παλαιότητα της εκδήλωσης και πώς αυτά τεκμηριώνονται. Μία πρώτη απάντηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι οι πληροφορίες για την τελευταία μπορούν να ανιχνευτούν κυρίως σε παλαιότερα βιβλία, από ανθρώπους που είτε τα κατέγραψαν επιστημονικά ή τα αναπαρήγαγαν μέσα σε έργα τέχνης ή στη λογοτεχνική δημιουργία. Ωστόσο, υπήρξαν επιστήμονες ή και καλλιτέχνες που κατέγραψαν με φωτογραφική μηχανή ή με τον κινηματογραφικό φακό ποικίλες εκδηλώσεις του λαϊκού βίου, όπως ο παραδοσιακός γάμος.

Με εκκίνηση, λοιπόν, το παρελθόν, ο/η εκπαιδευτικός θα παρουσιάσει παλιές οπτικοακουστικές αποτυπώσεις του γάμου στην Ελλάδα, αναφέροντας, εξάλλου, ότι «μπορεί σε εμάς που ζούμε στη σύγχρονη εποχή αυτός ο γάμος να μας φαίνεται παλιός, αλλά παρατηρήστε περίπου την ίδια εποχή κάποιοι άλλοι πώς παντρεύονταν στην Ελλάδα». Θα ακολουθήσει η φωτογραφία του γάμου του Σαρακατσάνου Γεωργίου Καρυώτη (1936) με όλη την οικογένειά του μπροστά από παραδοσιακή καλύβα και τους παρευρισκομένους με αυθεντικές σαρακατσάνικες φορεσιές (τεκμήριο 2). Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να απευθύνει τις παρακάτω ερωτήσεις στους μαθητές:

- Ποιους βλέπετε στη φωτογραφία;
- Πού νομίζετε ότι βρίσκονται και γιατί;
- Τι φοράνε;

Ο/η εκπαιδευτικός θα αναφερθεί στους Σαρακατσάνους (Χατζημιχάλη, 2007) και θα επισημάνει ότι είναι μια παλιά εθνοπολιτισμική ομάδα με ιδιαίτερα ήθη κι έθιμα, η οποία κατοικούσε στα βουνά της Βόρειας Ελλάδας αλλά και σε άλλα μέρη όπως η Αττική και ήταν νομάδες με μεγάλα κοπάδια προβάτων, τα οποία μετέφεραν ανάλογα με την εποχή από τα πεδινά στα ορεινά κι αντίστροφα. Εν συνεχεία, ο/η εκπαιδευτικός, προκειμένου να παρουσιάσει στους μαθητές τα παλιότερα έθιμα του γάμου, θα πρέπει να τους ενημερώσει ότι, παλαιότερα, προϋπόθεση της σύναψης γάμου ήταν το επιτυχημένο προξενιό, δηλ. η συμφωνία των οικογενειών της νύφης και του γαμπρού για το γάμο των παιδιών τους και η γραπτή καταγραφή της προίκας της

νύφης και ότι η όλη διαδικασία των προετοιμασιών για την τελετή του γάμου διαρκούσε περίπου μία εβδομάδα.

Για να έλθουν σε επαφή με τα έθιμα της συγκεκριμένης περιόδου, ο/η εκπαιδευτικός θα προβάλλει σκηνές από το δραματοποιημένο ντοκιμαντέρ του Τάκη Κανελόπουλου *Μακεδονικός γάμος* (1960) (τεκμήριο 3), το οποίο καταγράφει την αναπαράσταση γαμήλιων εθιμικών πρακτικών στο χωριό Βελβεντός του νομού Κοζάνης (3:20-5:55, σκηνές κατά τις οποίες αναπαρίστανται το ζύμωμα της γαμήλιας κουλούρας που θα αποσταλεί στον γαμπρό, η μεταφορά του φλάμπουρου του γάμου, τα κεράσματα στο χωριό και η επίδειξη και περιφορά της προίκας της νύφης). Πριν από την προβολή, ο/η εκπαιδευτικός θα επιδείξει την αντίστοιχη περιοχή στον γεωγραφικό χάρτη της Ελλάδας, προκειμένου οι μαθητές/τριες να εντοπίσουν χαρτογραφικά τον τόπο πραγματοποίησης των γαμήλιων εκδηλώσεων. Ο/η εκπαιδευτικός θα ζητήσει από τους μαθητές να σχολιάσουν ό,τι παρακολούθησαν, εστιάζοντας στο γεγονός ότι εκείνη την εποχή που γυρίστηκε το φιλμ ο παραδοσιακός γάμος στην επαρχία ήδη είχε υποχωρήσει προς χάριν του αστικού («πρωτευουσιάνικου») κι ότι στα πιο παλιά χρόνια στο Βελβεντός γινόταν έτσι, ενώ εκείνη την εποχή μάλλον λίγα ζευγάρια θα ήθελαν να ακολουθήσουν αυτόν τον τρόπο. Σε αυτό το σημείο ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει μια φωτογραφία από το αρχείο του ΛΕΜΜΘ (τεκμήριο 4), στην οποία απεικονίζεται νυφιάτικη φωτογραφία με ένα ζευγάρι ντυμένο με αστική, ευρωπαϊκή γαμήλια ενδυμασία, ενώ οι γονείς του είναι ντυμένοι παραδοσιακά. Ενώ οι ενδυμασίες έχουν αλλάξει (παραδοσιακές vs ευρωπαϊκές), θα πρέπει να σημειώσει ότι κάποια από αυτά τα έθιμα διατηρούνται και στα επόμενα χρόνια, όπως, λ.χ., συμβαίνει στη φωτογραφία από το αρχείο ΛΕΜΜΘ «Αρναία Χαλκιδικής, μεταφορά προίκας, 1977» (τεκμήριο 5). Επίσης, θα πρέπει να εστιάσει σε μία ακόμη παράμετρο που προσδιόριζε τον παραδοσιακό γάμο: το προξενιό και την υποχώρησή του στις τελευταίες μεταπολεμικές δεκαετίες.

2^η διδακτική ώρα

Αφού έχει ολοκληρώσει την παρουσίαση του παραδοσιακού γάμου στις προηγούμενες δεκαετίες, ο/η εκπαιδευτικός θα πραγματοποιήσει μια σύνδεση της ελληνικής γαμήλιας τελετουργίας και των σχετικών εθίμων με τη σύγχρονη εποχή: ειδικότερα, κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα σκοπός του διδακτικού σχεδίου είναι η παρουσίαση των επιβιώσεων εθίμων (όπως, λ.χ., στη Σκύρο) ή της τυπολογίας της γαμήλιας τελετής και των μετεξελιξεών τους στον 21^ο αιώνα (θρησκευτικός γάμος με παραδοσιακή ενδυμασία).

Μέσα υλοποίησης:

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό αποτελείται από ένα γεωγραφικό χάρτη της Ελλάδας και από οπτικοακουστικό υλικό (τεκμήρια αρ. 6-8, που παρατίθενται αναλυτικά στην οικεία ενότητα στο τέλος του άρθρου).

Εκκίνηση-Αφόρμηση: Ο/η εκπαιδευτικός θα κινηθεί και κατά το ήμισυ της δεύτερης διδακτικής ώρας σε παραδείγματα που λαμβάνουν χώρα στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιάσει περιπτώσεις της φολκλοριστικής αναβίωσης³ της γαμήλιας τυπολογίας στη σύγχρονη εποχή, εκκινώντας από τη φωτογραφία με την αναβίωση του σαρακατσάνικου γάμου (αρχείο ΛΕΜΜΘ) (τεκμήριο 6), στην οποία απεικονίζεται μία σαρακατσάνα νύφη μαζί με τους συγγενείς της μπροστά σε μία παραδοσιακή σαρακατσάνικη καλύβα (μπορεί να έχει κατασκευαστεί πρόσφατα, αλλά με τον παραδοσιακό τρόπο). Ο/η εκπαιδευτικός θα διατυπώσει τις ακόλουθες ερωτήσεις στην τάξη:

- Ποιους βλέπουμε στη φωτογραφία;
- Έχει τραβηχτεί η φωτογραφία στη σύγχρονη ή σε παλαιότερη εποχή;
- Τι είδους ρούχα φοράνε αυτοί που βλέπουμε στη φωτογραφία; Γιατί;

Από τις ενδεχόμενες απαντήσεις της τάξης, ο/η εκπαιδευτικός θα αξιοποιήσει όσες τον βοηθούν να παρουσιάσει την έννοια της αναβίωσης διαφόρων διαστάσεων της παραδοσιακής ζωής και του λαϊκού πολιτισμού σήμερα. Θα τονίσει ότι τα έθιμα μεταβάλλονται με το πέρασμα των αιώνων κι ότι συχνά οι άνθρωποι που τα αναβιώνουν ενδιαφέρονται άλλες φορές να αναπαραστήσουν μία τελετουργία, χωρίς, ωστόσο, αυτή να συνδέεται άμεσα με την εποχή που πραγματοποιείται. Ωστόσο, γοητεύονται από τη θεατρική διάσταση και την ποιητικότητα των λαϊκών δρώμενων, ενώ, άλλες φορές την θεωρούν ως μία συνέχεια κι έναν συνδετικό κρίκο με παλαιότερες μορφές της παραδοσιακής ζωής και εθιμοτυπίας. Θα ακολουθήσει η προβολή μιας φωτογραφίας ενός ζευγαριού που, ενώ παντρεύεται με παραδοσιακή ενδυμασία, η κινησιολογία παραπέμπει σε δυτική εθιμοτυπία (τεκμήριο 7). Ο/η εκπαιδευτικός θα εγείρει την περιέργεια των μαθητών/ τριών ρωτώντας:

- Γιατί η κοπέλα στην ταινία θέλει να ντυθεί με αυτόν τον τρόπο;
- Διαφέρει το ντύσιμό της από το ντύσιμο άλλων λαών;

Επίσης, θα πρέπει να επισημανθεί ότι παρατηρείται συχνά η αναβίωση παλαιότερων γαμήλιων εθίμων από τοπικούς και φολκλοριστικούς συλλόγους, οι οποίοι στο πλαίσιο τοπικών διοργανώσεων παρουσιάζουν εν είδει θεατρικής αναπαράστασης μια παραδοσιακή γαμήλια τελετουργία. Η τελευταία περιλαμβάνει την αναπαράστασή της ως ένα θεατρικό δρώμενο, το οποίο διανθίζεται από παραδοσιακά τραγούδια και χορούς της περίπτωσης. Σ' όλη την Ελλάδα διοργανώνονται αντίστοιχες εκδηλώσεις όχι μόνο από συλλόγους αλλά και στο πλαίσιο σχολικών εορτών ή αντίστοιχων εκδηλώσεων. Εν προκειμένω, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προβάλει το βίντεο «Αναπαράσταση κυπριακού γάμου» από τον κυπριακό λαογραφικό όμιλο «Το Ρόδι» (13:45-16:45) (τεκμήριο 8), στο οποίο παρουσιάζεται αναπαράσταση του εθίμου του ξυρίσματος του γαμπρού και του καλλωπισμού του, καθώς και του τελετουργικού χορού με τα

ρούχα του, τον οποίο επιτελούν οι φίλοι και κουμπάροι του. Το απόσπασμα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, αφού αναπαριστά μία ανδρική διάσταση πριν τη γαμήλια τελετή, ιδιαίτερα από τη στιγμή που κατά τις προηγούμενες διδακτικές ώρες παρουσιάστηκε κατά βάση η γυναικεία γαμήλια εθιμοτυπία που περιστρέφεται γύρω από τη νύφη. Μετά την προβολή του αποσπάσματος, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διατυπώσει τις ακόλουθες ερωτήσεις στους/τις μαθητές/τριες:

- Τι παρακολούθησατε στο απόσπασμα που προβλήθηκε; Ποιοι εμφανίζονται σ' αυτό;
- Πρόκειται για μια αληθινή προετοιμασία γάμου ή όχι; Ποιος τη διοργανώνει άραγε;
- Γιατί ο γαμπρός δεν ξυρίζεται μόνος του;
- Ποιοι είναι οι άνδρες που τον ξυρίζουν και τι κάνουν με τα ρούχα του;
- Γιατί χορεύουν με αυτά;

3^η και 4^η διδακτική ώρα

Κατά τη διάρκεια της δώροης διδασκαλίας, ο/η εκπαιδευτικός θα παρουσιάσει παλαιότερες και σύγχρονες αποτυπώσεις γαμήλιων τελετουργιών στις ΗΠΑ (φωτογραφικό υλικό από διαφορετικές πολιτείες με γηγενείς και οικονομικούς μετανάστες) και στην Ασία (Ινδία), με σκοπό την έκθεση ομοιοτήτων και διαφορών, της ανάδειξης συγκλίσεων και αποκλίσεων του τρόπου επιτέλεσης της γαμήλιας τελετουργίας μέσα σε διαφορετικές κουλτούρες.

Μέσα υλοποίησης:

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό αποτελείται από ένα γεωγραφικό χάρτη της Ελλάδας, έναν παγκόσμιο γεωγραφικό χάρτη και από οπτικοακουστικό υλικό (τεκμήρια αρ. 9-14, που παρατίθενται αναλυτικά στην οικεία ενότητα στο τέλος του άρθρου).

Στην παρούσα ενότητα θα αξιοποιηθεί διδακτικά οπτικοακουστικό υλικό, το οποίο αναφέρεται στον γάμο στις ΗΠΑ και στην Ασία. Με σημείο εκκίνησης μία κλασική φωτογραφία γάμου της δεκαετίας του 1970 από προσωπικό αρχείο με τίτλο "Parent's wedding Cake" (Η τούρτα γάμου των γονιών) (1977) (τεκμήριο 9), στην οποία εμφανίζεται ένα νεόνυμφο ζεύγος στην Αμερική τη στιγμή που κόβει την τούρτα γάμου, ο/η εκπαιδευτικός θα κάνει τις εξής ερωτήσεις:

- Ποιους βλέπετε στη φωτογραφία;
- Τι φοράνε; Αυτά τα ρούχα τα φοράνε μόνο στις ΗΠΑ ή και αλλού;

Από τις απαντήσεις που θα δώσει η τάξη, ο/η εκπαιδευτικός θα κινητοποιήσει τον προβληματισμό σχετικά με την κυριαρχία παγκοσμιοποιημένων δυτικών προτύπων σχετικά με τις γαμήλιες πρακτικές σε πολλούς λαούς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα

αποτελεί η φωτογραφία ενός νεόνυμφου ζευγαριού Κινέζων (“Shades of Sutter Country”) (τεκμήριο 10) στη δεκαετία του 1920 στις ΗΠΑ (θα δείξει την ήπειρο στον χάρτη), στην οποία παρατηρείται η πλήρης οικειοποίηση της δυτικής τυπολογίας (νυφικό, φωτογραφική πόζα, κ.λπ.). Εν συνεχεία, θα ακολουθήσει η επίδειξη μίας διαφορετικής φωτογραφίας, η οποία αναπαριστά ένα νεόνυμφο ζευγάρι το οποίο φωτογραφίζεται μαζί με έναν σωσία του δημοφιλούς τραγουδιστή του ροκ εντ ρολ Έλβις Πρίσλεϋ (τεκμήριο 11). Θα ζητηθεί από την τάξη να περιγράψει τη φωτογραφία και να εντοπίσει την ιδιομορφία του συγκεκριμένου γάμου σε μία χώρα που η δημοφιλής κουλτούρα έχει ενσωματωθεί σε τελετουργίες, όπως ο γάμος. Τέλος, θα αξιοποιηθούν δύο ακόμη φωτογραφίες: Πρώτα, μία φωτογραφία ομαδικού γάμου Κινέζων σε ελληνικό νησί με έμφαση κυρίως στον τρόπο με τον οποίο έχει οικειοποιηθεί και αναπροσαρμοστεί η γαμήλια τελετουργία (τεκμήριο 12). Εν προκειμένω, θα σχολιαστεί η φωτογραφία:

- Ποιους βλέπουμε στη φωτογραφία;
- Τι φοράνε; Φοράνε παραδοσιακά ρούχα;
- Γιατί παντρεύονται όλοι μαζί;
- Πού παντρεύονται;
- Πού φωτογραφίζονται;

Τέλος, θα παρουσιαστεί μία φωτογραφία πολιτικού γάμου (τεκμήριο 13) και θα γίνει σχολιασμός ως προς την τυπολογία της γαμήλιας τελετής. Ο πολιτικός γάμος καθιερώθηκε το 1982 στην Ελλάδα με την αλλαγή του οικογενειακού δικαίου και οδηγεί σε μια σειρά αλλαγών τόσο σε επίπεδο δομής οικογένειας όσο και εκκοσμίκευσης του μυστηρίου. Με τον πολιτικό γάμο η οικογένεια ολοκληρώνει μία αλλαγή στη δομή της, αφού «αλλάξανε και οι αντικειμενικές συνθήκες της ζωής μας» (Κυριακίδου-Νέστορος, 1993, Μπαμπάλης, 2011).

- Είναι αυτή η τελετή παραδοσιακή;
- Πού πραγματοποιείται;

Μετά τις αναφορές στη μετεξέλιξη του γάμου στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ, ο/η εκπαιδευτικός θα εστιάσει στην Ασία και, πιο συγκεκριμένα, στην Ινδία, όπου η τάξη θα μεταφερθεί νοερά προκειμένου να παρακολουθήσει έναν ινδικό γάμο στον οποίο διατηρείται έως έναν βαθμό ο παραδοσιακός χαρακτήρας. Τα αποσπάσματα (10:50-11:48, 12:27-12:42, 18:07-18:38) που θα προβληθούν προέρχονται από το βίντεο *Vivah Samskara – Bhojpuri Wedding Rites and Folksongs* (Espirito Kashi, 2014) (τεκμήριο 14), το οποίο αναφέρεται στα τραγούδια που συνοδεύουν τη γαμήλια τελετουργία στον ινδουϊστικό γάμο (Srinivasan, 2006) και έχει κινηματογραφηθεί στο χωριό Bhadwar της Ινδίας. Ο/η εκπαιδευτικός θα δείξει τη συγκεκριμένη περιοχή αναφοράς στον

παγκόσμιο χάρτη και θα ακολουθήσει η προβολή. Μετά το τέλος της ο/η εκπαιδευτικός θα προβεί στις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Πώς παρουσιάζεται ο γάμος στο ινδικό χωριό;
- Ποιο είναι το θρησκευτικό του πλαίσιο;
- Πώς είναι ντυμένη η νύφη και πώς ο γαμπρός;
- Διαπιστώνετε ομοιότητες ανάμεσα σε ελληνικά ή ξένα γαμήλια έθιμα;
- Αν υπάρχουν, ποιες είναι αυτές;

Στο τέλος του μαθήματος θα αφιερωθούν 20 λεπτά για τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας από τους/τις μαθητές/τριες για να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της δράσης.

Προτεινόμενες Δραστηριότητες

Το σχέδιο διδασκαλίας μπορεί να συνεχιστεί και με άλλες δραστηριότητες που θα επιτρέψουν στους/τις μαθητές/τριες να γνωρίσουν και άλλες όψεις της λαϊκής παράδοσης με όχημα τις γαμήλιες τελετουργίες, καλλιεργώντας τις ερευνητικές δεξιότητές τους και συνεργαζόμενοι/ες σε ομάδες με βάση την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και με έμφαση στη βιωματική μάθηση που αξιοποιεί την οικογενειακή μνήμη και τις εμπειρίες τους (Κακάμπουρα, 2016: 284-293), εντάσσοντας στους τρόπους έρευνας των θεμάτων και τη λήψη οικογενειακών βιντεο-ιστοριών όπως:

- 1) «Ανακαλύπτουμε παραδοσιακές γαμήλιες ενδυμασίες στην Ελλάδα»: Κάθε ομάδα μαθητών/ τριών επιλέγει μια περιοχή, επαρχία, περιφέρεια της Ελλάδας. Εντοπίζουν φωτογραφίες, ζωγραφίες ή και αληθινά τμήματα φορεσιάς (εφόσον υπάρχουν) και τα παρουσιάζουν στην τάξη (φωτοτυπία ή εκτύπωση και κόλλημα σε χαρτόνι ή ψηφιακά αρχεία, εάν υπάρχει η υλικοτεχνική υποστήριξη στην τάξη). Τις συγκρίνουν μεταξύ τους. Βιντεοσκοπούν αφηγήσεις γαμήλιων εμπειριών από τους προγόνους τους. Φέρνουν φωτογραφίες από το οικογενειακό αρχείο που περιλαμβάνουν και τη δική τους συμμετοχή σε γάμους, π.χ. ως παρανυφάκια.
- 2) «Ανακαλύπτουμε γαμήλιες ενδυμασίες από όλο τον κόσμο»: Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ανά χώρα (μπορεί να γίνει αρχικά επιλογή ηπείρου, π.χ. Ευρώπη, Ασία, Αμερική) κι εργάζονται από κοινού. Εάν ένας μαθητής κατάγεται από άλλη χώρα, συγκεντρώνει στοιχεία για την τελετή του γάμου στον τόπο του και τα παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης.
- 3) «Ανακαλύπτουμε παραδοσιακά τραγούδια του γάμου»: Ο/η μουσικός του σχολείου μπορεί να προεκτείνει το project και να αφιερώσει ώρες του μαθήματός του/της σε παραδοσιακά τραγούδια διαφόρων περιοχών της Ελλάδας και ο/η γυμναστής/στρια σε τοπικούς χορούς που χορεύονται ακόμα σε γαμήλια γλέντια.

- 4) «Παρασκευάζουμε μία γαμήλια κουλούρα»: Την ώρα των εικαστικών, με υλικά που θα φέρουν οι μαθητές/ τριες, θα πραγματοποιηθεί το ζύωμα της κουλούρας και το στόλισμά της και θα δοθεί σε κάποιον κοντινό φούρνο για να ψηθεί. Επίσης, οι μαθητές/ τριες μπορούν να κατασκευάσουν καλέσματα/ προσκλητήρια και μπονιέρες.

2.4. Αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας-παρουσίαση

Το σχέδιο διδασκαλίας πλαισιώνεται από Φύλλα εργασιών για την αξιολόγηση επίτευξης των γνωστικών στόχων. Ο/η εκπαιδευτικός που θα το υλοποιήσει θα πρέπει να αξιολογήσει την ανταπόκριση των μαθητών/τριών και να κρατήσει αναστοχαστικές σημειώσεις σε ημερολόγιο έρευνας για να ανατροφοδοτήσει τη διδασκαλία.

2.5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συμπερασματικά προτείνουμε την εισαγωγή σχεδίων διδασκαλίας Οπτικής Εθνογραφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είτε ως σχολικές δραστηριότητες ενταγμένες στην Ευέλικτη Ζώνη είτε εμπλουτίζοντας τη διδασκαλία μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος με οπτικοακουστικό υλικό που καταγράφει όψεις της υλικής και άυλης πολιτισμικής κληρονομιάς. Τα σχέδια εργασίας πραγματεύονται οπτικοακουστικά πολιτισμικά τεκμήρια συμβάλλοντας στην ενίσχυση του κριτικού οπτικού εγγραμματισμού των μαθητών, που είναι πολύ σημαντικός για τις νέες γενιές στη σύγχρονη εποχή κυριαρχίας της οπτικής κουλτούρας. Επιπλέον συμβάλλουν στη γνώση της δυναμικής διάστασης, ιστορικής και συγχρονικής, των λαϊκών πολιτισμών και στην καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα των άλλων μέσα από την κατάλληλη επιλογή διαπολιτισμικών παραδειγμάτων. Η Οπτική Εθνογραφία στην Εκπαίδευση είναι μια μέθοδος που αξιοποιεί οπτικοακουστικά δεδομένα (φωτογραφίες, φιλμ, ντοκιμαντέρ, βίντεο, διαδίκτυο, κ.λπ.) στη διδασκαλία του λαϊκού πολιτισμού -που έχει ενταχθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ήδη από το 2000 ως ένα από τα προγράμματα επιλογής για την Ευέλικτη Ζώνη του Δημοτικού Σχολείου (Κακάμπουρα-Τίλη, 2001). Επιπλέον προτείνεται σε ειδικά project οι ίδιοι οι μαθητές να γίνονται εθνογράφοι και να δημιουργούν τα δικά τους οπτικοακουστικά εθνογραφικά δεδομένα τα οποία θα παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης και θα τα συζητούν στο πλαίσιο μιας κριτικής και αναστοχαστικής παιδαγωγικής προσέγγισης.

2.6. Αναφορές

2.6.1 Οπτικοακουστικές Πηγές – Εκπαιδευτικό Υλικό

Τεκμήριο 1: Ψηφιοποιημένη φωτογραφία με πορτραίτο νεονύμφων (δεκαετία 1930) από το οπτικοακουστικό αρχείο του Λαογραφικού και Εθνολογικού Μουσείου Μακεδονίας-Θράκης (ενότητα: φωτογραφίες-σχέδια, αναζήτηση με λέξη-κλειδί «γάμος») http://www.lemmth.gr/optikoakoustiko-archeio?p_auth=NO7lkT5G &p_p_id

=guestav_WAR_lemmthitems &p_p_lifecycle=1 &p_p_state=normal &p_p_mode=view&p_p_col_id=column-3&p_p_col_count=2 &guestav_WAR_lemmthitems_facesViewIdRender=%2Fviews%2Fitems%2Fguest%2FallPictures.xhtml (προσπέλαση 16 Νοεμβρίου 2016)

Τεκμήριο 2: Ψηφιοποιημένη φωτογραφία με πορτραίτο Σαρακατσάνων νεονύμφων και των οικογενειών τους (δεκαετία 1930) από τον ιστότοπο της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Συλλόγων Σαρακατσαναίων http://www.e-sarakatsanos.gr/media-fotos-video/fotos/item/old-photos-test-album?category_id=4 (προσπέλαση 16 Νοεμβρίου 2016)

Τεκμήριο 3: Αποσπάσματα (3:20-5:55) από το ψηφιοποιημένο εθνογραφικό ντοκιμαντέρ *Μακεδονικός Γάμος* (Τάκης Κανελλόπουλος, 1960) στον ιστότοπο <http://greekshortfilms.com/2016/08/29/%CE%BC%CE%B1%CE%BA%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CE%B3%CE%AC%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%84%CE%AC%CE%BA%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CF%8C%CF%80%CE%BF/> (προσπέλαση 16 Νοεμβρίου 2016)

Τεκμήριο 4: Ψηφιοποιημένη φωτογραφία με φωτογραφικό ενσταντανέ νεονύμφων με σύγχρονη φορεσιά και τους γονείς τους με χρονολογικά παλαιότερη, από το οπτικοακουστικό αρχείο του Λαογραφικού και Εθνολογικού Μουσείου Μακεδονίας-Θράκης (ενότητα: φωτογραφίες-σχέδια, αναζήτηση με λέξη-κλειδί «γάμος») http://www.lemmth.gr/optikoakoustiko-archeio?p_auth=NO7lkT5G &p_p_id=guestav_WAR_lemmthitems &p_p_lifecycle=1 &p_p_state=normal &p_p_mode=view &p_p_col_id=column-3 &p_p_col_count=2 &guestav_WAR_lemmthitems_facesViewIdRender=%2Fviews%2Fitems%2Fguest%2FallPictures.xhtml (προσπέλαση 16 Νοεμβρίου 2016)

Τεκμήριο 5: Ψηφιοποιημένη φωτογραφία με φωτογραφικό ενσταντανέ από μεταφορά νυφιάτικης προίκας πάνω σε γαϊδούρι (δεκαετία 1970) από το οπτικοακουστικό αρχείο του Λαογραφικού και Εθνολογικού Μουσείου Μακεδονίας-Θράκης (ενότητα: φωτογραφίες-σχέδια, αναζήτηση με λέξη-κλειδί «γάμος») http://www.lemmth.gr/optikoakoustiko-archeio?p_auth=NO7lkT5G &p_p_id=guestav_WAR_lemmthitems &p_p_lifecycle=1 &p_p_state=normal &p_p_mode=view &p_p_col_id=column-3 &p_p_col_count=2 &guestav_WAR_lemmthitems_facesViewIdRender=%2Fviews%2Fitems%2Fguest%2FallPictures.xhtml (προσπέλαση 16 Νοεμβρίου 2016)

Τεκμήριο 6: Ψηφιοποιημένη φωτογραφία από το οπτικοακουστικό αρχείο του Λαογραφικού και Εθνολογικού Μουσείου Μακεδονίας-Θράκης με φωτογραφικό ενσταντανέ αναπαράστασης σαρακατσάνικου γάμου (1981) με μια νύφη μπροστά από τη σαρακατσάνικη καλύβα (ενότητα: φωτογραφίες-σχέδια, αναζήτηση με λέξη-κλειδί «γάμος») http://www.lemmth.gr/optikoakoustiko-archeio?p_auth=zoTwOsJi &p_p_id=guestav_WAR_lemmthitems &p_p_lifecycle=1 &p_p_state=normal &p_p_mode=view

[_p_p_col_id=column3 &p_p_col_count=2 &_guestav_WAR_lemmthitems_faces ViewIdRender=%2Fviews%2Fitems%2Fguest%2FallPictures.xhtml](#) (προσπέλαση 16 Νοεμβρίου 2016)

Τεκμήριο 7: Ψηφιακή φωτογραφία γάμου από το <http://www.yes-i-do.gr/core/uploads/2014/11/Yes-I-do-Mariamaraki-Traditional-wedding-7.jpg> (προσπέλαση 16 Νοεμβρίου 2016)

Τεκμήριο 8: Ψηφιακό βίντεο με τίτλο «Αναπαράσταση κυπριακού γάμου» του χρήστη Πολιτιστικός Ρόδι από τον ιστότοπο YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=aka8QAaHpu8> (προσπέλαση 16 Νοεμβρίου 2016)

Τεκμήριο 9: Ψηφιοποιημένη φωτογραφία με τίτλο “Parent’s Wedding Cake” από τον ιστότοπο Internet Archive https://archive.org/details/Parents_wedding_Cake (προσπέλαση 18 Νοεμβρίου 2016)

Τεκμήριο 10: Ψηφιοποιημένη φωτογραφία με τίτλο “Shades of Sutter County – Wedding” από τον ιστότοπο Internet Archive https://archive.org/details/c_000645 (προσπέλαση 18 Νοεμβρίου 2016)

Τεκμήριο 11: Ψηφιακή φωτογραφία από τον ιστότοπο http://www.thelasvegasweddingtravelcompany.com/images/wtc_1_wedding_8_0b10815314c543429d7c40974c99feb6_display.jpg (προσπέλαση 18 Νοεμβρίου 2016)

Τεκμήριο 12: Ψηφιακή φωτογραφία από ομαδικό γάμο Κινέζων στην Ελλάδα http://www.thetoc.gr/images/articles/0/article_18699/article18699_1398439908.w_hr.jpg (προσπέλαση 18 Νοεμβρίου 2016)

Τεκμήριο 13: Ψηφιακή φωτογραφία από πολιτικό γάμο <http://www.taxydromos.gr/article.php?id=36479 &cat=1> (προσπέλαση 16 Νοεμβρίου 2016)

Τεκμήριο 14: Εθνογραφικό βίντεο *VivahSamskara – Bhojpuri Wedding Rites and Folk-songs* (Espirito Kashi, 2014) <https://espiritokashi.org/portfolio/vivah-samskara-bhojpuri-wedding-rites-folk-songs/> (προσπέλαση 18 Νοεμβρίου 2016).

Σημειώσεις

1. Για τις θεματικές της ελληνικής λαογραφίας, βλ. Μερακλής 2011.
2. Σχετικά με την εφαρμογή της Οπτικής Εθνογραφίας στην εκπαίδευση στο πλαίσιο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της επίδοσης των μαθητών σε διάφορα μαθήματα, όπως, λ.χ. την Εικαστική Αγωγή, ή της διερεύνησης της κοινωνικής δυναμικής τους, βλ. Legge & Smith, 2014, Hutsinson, 2011, Richards, 2009, Tobin & Hsueh, 2007.
3. Αναφορικά με την έννοια του «φολκlorισμού», βλ. ενδεικτικά Μερακλής, 2004: 109-123. Κακάμπουρα & Σαλταπίδα, 2016: 311-320.

Βιβλιογραφία

- Αικατερινίδης, Γ. Ν. (1996α) Από τις πρώτες προσπάθειες καταγραφής δρώμενων. Στο *Δρώμενα – Σύγχρονα Μέσα και τεχνικές καταγραφές τους* (4-6 Οκτωβρίου 1996) (σσ. 101-106). Κομοτηνή: Κέντρο Λαϊκών Δρώμενων.
- Αικατερινίδης, Γ. Ν. (1996β) Λαϊκά Δρώμενα και το αρχαιακό υλικό του Κέντρου Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών. Στο Υπουργείο Πολιτισμού - Δήμος Κομοτηνής. *Λαϊκά Δρώμενα. Παλιές μορφές και σύγχρονες εκφράσεις*, Πρακτικά Α' Συνεδρίου του Κέντρου Λαϊκών Δρωμένων Κομοτηνής (σσ. 97-120). Αθήνα.
- Αικατερινίδης, Γ. Ν. (2008) Το κινηματογραφικό τμήμα του Κέντρου Λαογραφίας. Στο Επετηρίς του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών, Πρακτικά Ημερίδας με θέμα *Το Κέντρον Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας και η επιτόπια έρευνα* (3 Ιουνίου 2006). Αθήνα: 401-416.
- Αικατερινίδης, Γ. Ν. (2009) Συλλογή και διάσωση λαογραφικού υλικού. Στιγμές και φάσεις μιας μακράς προσπάθειας. *Λαογραφία*, Τόμος ΜΑ' (41): 443-452.
- Babalis, Th. & Tsoli, K. (2017) *Classroom Life. Shaping the learning environment, Classroom management, Strategies and teaching techniques*. New York: Nova Publishers.
- Burnett, R. (1990) The eyes don't have it: Video images and ethnography. *Continuum* (3), 119-139.
- Doy, G. (2005) *Picturing the Self. Changing Views of the Subject in Visual Culture*. London & New York: I. B. Tauris.
- Dorson, R. M. (1971) Applied Folklore. *Folklore Forum*, Bibliographic and Special Series (8): 40-42.
- Evans, J. (ed.) (2004) *Literacy Moves On. Using Popular Culture, New Technologies and Critical Literacy in the Primary Classroom*. Oxon & N. York: David Fulton Publishers.
- Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures. Selected Essays by Clifford Geertz*. New York: Basic Book Publishers.
- Grasseni, C. (2004) Video and Ethnographic Knowledge: Skilled Vision in the Practice of Beeding. In S. Pink, L. Kürti & A. I. Afonso (eds.), *Working Images. Visual Research & Representation in Ethnography* (pp.15-30). London & New York: Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (eds.) (2007) *Ethnography. Principles in Practice*. London & New York: Routledge.
- Harper, D. (2012) *Visual Sociology*. New York: Routledge.
- Hine, C. (2000) *Virtual Ethnography*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Hutchinson, K. (2011) Homework Through the Eyes of Children: What Does Visual Ethnography Invite Us to See? *European Educational Research Journal* 10 (4), 545-558.

- Κακάμπουρα-Τίλη, Ρ. (2001) Σχέδια Διδασκαλίας. Στο Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη. Α'-Β' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, *Αισθητική Αγωγή - Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας - Ενδυμασία - Λαϊκός Πολιτισμός*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 57-76 και στο Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη. Γ'-Δ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, *Λαϊκός Πολιτισμός - Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των Γλωσσών και των Πολιτισμών*, τεύχος Α' (σσ. 5-38). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2005) Ο λαϊκός πολιτισμός ως πεδίο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – Μια διδακτική πρόταση. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνas (επ.), *Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή και θέμα Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης*, τόμος Β' (σσ. 267-274). Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2010) Η διδακτική του λαϊκού πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, ΕΚΠΑ, (Αθήνα, 28-31 Μαΐου 2009) (σσ. 215-223). Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2016) Βιογραφική/ βιοματική μέθοδος διδασκαλίας: Ερευνώντας την οικογενειακή ιστορία στη σχολική πράξη. Στο Φ. Πολίτης, Ι. Φουρίδης & Σ. Χανδολίας (επ.), *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα Ζητήματα θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση: σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις* (σσ. 284-293). Γύθειο.
- Κακάμπουρα Ρ. & Σαλταπίδα, Ε. (2016) Φολκλорισμός και Λαογραφία: Η παράσταση του Συλλόγου ΣΕΜΕΛΗ με τίτλο «Από την παράδοση στην παράσταση – Τα βιοματικά χοροστάσια και οι αναπαραστάσεις του. Στο Μ. Βαρβούνης, Μ. Σέργης, Δ. Δαμιανού, Ν. Μαχά-Μπιζούμη & Γ. Θεοδωρίδου (επ.), *Η διαχείριση της παράδοσης: Ο λαϊκός πολιτισμός ανάμεσα στο φολκλорισμό, στην πολιτιστική βιομηχανία και τις τεχνολογίες αιχμής* (σσ. 311-320). Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Σταμούλης.
- Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1993) *Λαογραφικά Μελετήματα II*. Αθήνα: Πορεία.
- Legge, M. F. & Smith, W. (2014) Teacher Education and Experiential Learning: A Visual Ethnography. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (12), 94-109.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002) Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιστοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Μερακλής Μ. Γ. (2004) *Λαογραφικά Ζητήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης & Διάττων.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2011) *Ελληνική λαογραφία. Κοινωνική συγκρότηση – Ήθη και Έθιμα – Λαϊκή Τέχνη*, Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.

- Μπαμπάλης, Θ. (2011) *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών: Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπάλης, Θ. & Τσώλη, Κ. (2018) Η εμπειρία του κυβερνοχώρου: το Game Over της παραδοσιακής εκπαίδευσης; Στο Μ. Σπυριδάκης, Η. Κουτσούκου, Α. Μαρινούλου (επ.), *Εμπειρίες του Κυβερνοχώρου* (σσ. 525-549). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Nichols, B. (1991) *Representing Reality. Issues and Concepts in Documentary*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Παρασκευαΐδης, Μ. (1966) Η Λαογραφία διά κινηματογραφικών ταινιών υποβοηθεί την κατανόησιν του αρχαίου πολιτισμού. *Καθημερινή*, 9-11.
- Pink, S. (2007) *Doing Visual Ethnography. Images, Media and Representation in Research*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.
- Πολίτης, Ν. Γ. (1931) *Λαογραφικά Σύμμεικτα Γ'*. Αθήνα.
- Richards, R.D. (2009) Young Visual Ethnographers: Children's Use of Digital Photography to Record, Share and Extend Their Art Experiences. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1 (1): 1-16.
- Ruby, J. (1996) Visual Anthropology. In D. Levinson & M. Ember (eds), *Encyclopedia of Cultural Anthropology* (pp. 1345-1351). New York: Henry Holt & Company.
- Russell, C. (1999) *Experimental Ethnography. The Work of Film in the Age of Video*. Durham & London: Duke University Press.
- Sherman, S. R. (1983) Studying American Folkloric Films. In R.M. Dorson (ed.), *Handbook of American Folklore* (pp. 441-46). Bloomington: Indiana University Press.
- Sherman, S. R. (1985) Human Documents: Folklore and the Films of Jorge Preloran, *Southwest Folklore*, 6 (1), 17-61.
- Sherman, S. R. (1998) *Documenting Ourselves. Film Video and Culture*. Kentucky: Kentucky University Press.
- Srinivasan, A.V. (2006) *The Vedic Wedding: Origins, Tradition and Practice*. Connecticut: Periplus Press.
- Tobin, J. & Hsueh, Y. (2007) The Poetics and Pleasures of Video Ethnography of Education. In R. Goldman (ed), *Video Research in the Learning Sciences* (pp. 77-92). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vaughan, D. (1992) The Aesthetics of Ambiguity. In P. I. Crawford & D. Turton (eds.), *Film as Ethnography* (pp. 99-115). Manchester & New York: Manchester University Press.
- Willis, A.-M. (1995) Photography and Film: Figures in/ of History. In L. Deveraux & R. Hillman (eds.), *Fields of Vision. Essays in Film studies, Visual Anthropology, and*

Photography (pp. 77-93). Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press.

Χατζημιχάλη, Α. (2007) *Σαρακατσάνοι*. Αθήνα: Ίδρυμα Αγγελικής Χατζημιχάλη.

Χρυσafiδης, Κ. (2000) *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΩΝ-ΧΩΡΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

THE COLLABORATION OF SCHOOLS AND CULTURAL INSTITUTIONS: A CASE STUDY

Μαρία Μαγαλιού
Εκπαιδευτικός Μουσικής,
Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων
Διεύθυνσης Π.Ε. Γ' Αθήνας
marmagaliou@gmail.com

Ελισσάβετ Περακάκη
Εκπαιδευτικός Μουσικής
Διευθύντρια 2^{ου} Γυμνασίου Νίκαιας
perakaki1@yahoo.gr

Summary

Recent research highlights the benefits of long-term collaboration between schools and cultural institutions for the artistic and cultural education for various age groups, the broader development of students' personality, teachers' professional development and the improvement of the school environment. Nevertheless, research related to the factors that influence the efficiency of such collaborations is still limited. The present paper examines the collaboration between two public educational institutions, a Primary and a Secondary School, and various cultural institutions, in the context of self-funded educational programs. The common elements of the two programs were their long-term duration, as well as the fact that they both aimed at the familiarization of students with contemporary art. The paper focuses on the effect of the educational programs on students, teachers and the artists-educators of the cultural institutions, as well as on the investigation of the factors that empower the collaboration between schools and cultural organizations.

Key words

Museums, cultural institutions, cultural education, arts education, educational programs.

Λέξεις κλειδιά

Μουσεία, χώροι πολιτισμικής αναφοράς, πολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση στις τέχνες, εκπαιδευτικά προγράμματα.

0. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες τάσεις στον εκπαιδευτικό, κοινωνικό και ψυχαγωγικό τομέα έχουν δημιουργήσει την ανάγκη για πολιτιστικούς χώρους που δίνουν έμφαση στην επικοινωνία με το κοινό (Αθανασοπούλου, 2003, Καλοφορίδης, 2012) και λειτουργούν ως ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης και γέφυρες μεταξύ της τέχνης και της κοινωνίας (Merriman, 1999).

Στο πλαίσιο του «ανοίγματος» των χώρων πολιτισμικής αναφοράς προς το κοινωνικό σύνολο εντάσσεται και η συνεργασία τους με τη σχολική κοινότητα, που συμβάλλει στη δημιουργία σταθερού και ενεργού κοινού, ενισχύοντας τη βιωσιμότητα, την ανάπτυξη και τη γόνιμη λειτουργία τους (Νάκου, 2006). Ερευνητικά πορίσματα υποστηρίζουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό, εάν όχι το μεγαλύτερο, του κοινού πολλών μουσείων διεθνώς, αποτελείται από σχολικές ομάδες (Μούλιου & Νάκου, 2006). Από την άλλη μεριά, τα σχολεία μέσα από τη συνεργασία τους με χώρους πολιτισμικής αναφοράς επιδιώκουν την αισθητική αγωγή, την πολιτισμική ευαισθητοποίηση και τη διαμόρφωση θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στην πολιτιστική κληρονομιά και δημιουργία μέσω της θέασης αυθεντικών αντικειμένων και της βίωσης εμπειριών πολιτισμού σε ένα κλίμα ψυχαγωγίας και αισθητικής απόλαυσης (Γερουλάνου, 1985, Βαϊνά, 1997, Βέμη, 2003).

Στην παρούσα εργασία, ο όρος «χώρος πολιτισμικής αναφοράς» εμπεριέχει όλους τους φορείς, τους οργανισμούς και τα μουσεία που εντάσσουν στις δράσεις τους τον Πολιτισμό. Πρόκειται για δυναμικά εργαλεία εκπαίδευσης, που παρέχουν ποικίλες δυνατότητες για άμεση επαφή με τον υλικό και άυλο πολιτισμό, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε σχολικές ομάδες όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Τα προγράμματα συχνά πλαισιώνονται από εκπαιδευτικό υλικό με τη μορφή εκπαιδευτικών φακέλων, μουσειοσκευών, υλικού σε ψηφιακή μορφή και από διαδραστικές εφαρμογές διαθέσιμες στους εκάστοτε ιστότοπους.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Από τα τέλη της δεκαετίας του '70 που πραγματοποιήθηκαν τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά σε ελληνικά μουσεία ως σήμερα έχουν σημειωθεί σημαντικά βήματα στη συνεργασία σχολείων και χώρων πολιτισμικής αναφοράς στη χώρα μας. Η οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκθέσεων, η δημιουργία των αντίστοιχων τμημάτων στα μουσεία και άλλους χώρους πολιτισμικής αναφοράς, αλλά και η διοργάνωση σεμιναρίων, ημερίδων και συνεδρίων με συναφή θεματολογία

από διάφορους φορείς, αντανakλούν την κοινή προσπάθεια των χώρων πολιτισμικής αναφοράς και των εκπαιδευτικών φορέων για την προώθηση της πολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο. Σημαντικό ρόλο προς την ενίσχυση των συνεργασιών έχουν διαδραματίσει τόσο το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Εφημερίδα της Κυβέρνησης, 2003), που έδωσε σχετικές αφορμές στο πλαίσιο των διδασκόμενων γνωστικών αντικειμένων, όσο και ο θεσμός των Υπευθύνων Πολιτιστικών Θεμάτων, που μέσα από το υποστηρικτικό και επιμορφωτικό τους έργο ενισχύουν τη συνεργασία των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών με καλλιτέχνες, μουσεία, πολιτιστικούς φορείς και οργανισμούς στο πλαίσιο της υλοποίησης Πολιτιστικών Προγραμμάτων.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των χώρων πολιτισμικής αναφοράς επιχειρούν να προκαλέσουν τη δημιουργική φαντασία και την κριτική σκέψη των παιδιών, την ανάκληση προηγούμενων γνώσεων, παραστάσεων και εμπειριών και να προωθήσουν τη θετική στάση τους απέναντι στην πολιτιστική κληρονομιά και δημιουργία (Νάκου, 2006). Βασικότερη επιδίωξή τους δεν είναι τόσο η δόμηση εξειδικευμένων γνώσεων, όσο η ευρύτερη καλλιέργεια δεξιοτήτων για την προσέγγιση και αξιοποίηση του υλικού και άυλου πολιτισμού, μέσα σε πλαίσιο αισθητικής απόλαυσης, κοινωνικού διαλόγου και ψυχαγωγίας (Νάκου, 2006).

Η διαμόρφωση των προγραμμάτων αυτών στηρίζεται σε θεωρίες μάθησης όπως αυτές των θεμελιωτών του κονστρουκτιβισμού Dewey (1938) και Bruner (1960), οι οποίοι θεωρούν την ποιοτική εμπειρία και την πρότερη γνώση, καθώς και τις στρατηγικές ανακάλυψης, απαραίτητες προϋποθέσεις για τη δόμηση της νέας γνώσης και για αποτελεσματική μάθηση. Σημαντική επιρροή έχει ασκήσει και η θεωρία του Vygotsky (1989) για τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης», σύμφωνα με την οποία κάθε παιδί μπορεί να υπερβεί φαινομενικούς αναπτυξιακούς περιορισμούς και να προσεγγίσει έννοιες που με μια πρώτη ματιά φαντάζουν «δυσνόητες» για το ηλικιακό του επίπεδο, με τη στοχευμένη παρέμβαση των παιδαγωγών.

Άμεσα συνδεδεμένη με τις παραπάνω θεωρίες είναι η μάθηση μέσω αντικειμένων (object based learning), μια διδακτική στρατηγική που επικεντρώνεται στην ιδέα ότι κάποιος μπορεί να μάθει από τα αντικείμενα, εξερευνώντας τα ίδια και το πλαίσιό τους. Οι έρευνες δείχνουν ότι η μάθηση μέσω αντικειμένων πραγματοποιείται πιο εύκολα, με μεγαλύτερο ενθουσιασμό, διατηρείται στην ανάμνηση για περισσότερο χρόνο και γεννάει την επιθυμία για επιπλέον γνώσεις (Ingle, 2004), ενώ παράλληλα προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του κόσμου και δημιουργίας νοήματος που βασίζονται σε αισθητηριακά ερεθίσματα (Σαμσαρέλου, 2006).

Ιδιαίτερη επιδραση στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχει επίσης ασκήσει η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner (1993), η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα άτομα μαθαίνουν, αλλά και στην αναγκαιότητα της πολύπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας,

μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που συσχετίζουν τις εμπειρίες πολιτισμού με ποικίλες πτυχές της νοημοσύνης.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να έχουν χαρακτήρα μιας βραχυπρόθεσμης συνεργασίας, διάρκειας μίας συνάντησης της σχολικής ομάδας με τους εμπυχωτές, συνήθως στο χώρο του μουσείου, πολιτισμικού οργανισμού, κ.λπ. ή μακροπρόθεσμης που περιλαμβάνει περισσότερες της μίας συναντήσεις τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και στους χώρους πολιτισμικής αναφοράς, συχνά και με τη συνεργασία διαφορετικών σχολικών μονάδων. Ως πρόσφατα παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν, μεταξύ άλλων, το πρόγραμμα «Η όπερα διαδραστικά στα Δημοτικά Σχολεία» που υλοποιήθηκε από τη Λυρική Σκηνή σε συνεργασία με Δημοτικά Σχολεία της επικράτειας (ιστοσελίδα Εθνικής Λυρικής Σκηνής), τα προγράμματα ετήσιας διάρκειας της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών, που περιλαμβάνουν πολυάριθμες συναντήσεις των σχολικών ομάδων με τις ομάδες παιδαγωγών-καλλιτεχνών του οργανισμού (Ιστοσελίδα Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών Ιδρύματος Ωνάση), καθώς και το πρόγραμμα του Πολιτιστικού Οργανισμού «NEON» και του Παιδικού Μουσείου (Ιστοσελίδα Πολιτιστικού Οργανισμού NEON).

Έχει υποστηριχθεί από πολλούς μελετητές ότι οι μακροπρόθεσμες συνεργασίες μεταξύ των πολιτιστικών φορέων και των σχολείων αποτελούν χαρακτηριστικό ή προϋπόθεση για ποιοτική καλλιτεχνική και πολιτισμική εκπαίδευση (Catterall & Walldorf, 1999, Bamford, 2006, Wimmer, 2009, Aspin, 2010, Lauret & Marie, 2010) και συχνά αποτελούν ένα θετικό συμπλήρωμα του σχολικού μαθήματος (Steinhäuser 2012, στο Νικονάνου, 2015). Ιδιαίτερα επισημαίνεται η θετική επίδραση των συνεργασιών στη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή (Bamford, 2006), αλλά και στον εμπλουτισμό των διδακτικών προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών, που δείχνουν να αναζωογονούνται από τέτοιες συνεργασίες και να ενισχύονται στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Bamford, 2006). Το σημαντικότερο όμως όφελος είναι η συνεργασία ανθρώπων με διαφορετικούς τύπους επαγγελματικής εμπειρίας και ειδίκευσης, η οποία ενδυναμώνει την επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εμπλεκόμενων προς όφελος τόσο των σχολικών ομάδων, όσο και των πολιτιστικών φορέων (Carlisle, 2011).

1.2. Σχετικές Έρευνες

Οι έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς αναδεικνύουν το σχολείο ως έναν καθοριστικό παράγοντα, τόσο για το πλαίσιο και για το περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης των μαθητών με τους χώρους πολιτισμικής αναφοράς όσο και για τη διαμόρφωση της μετέπειτα στάσης τους ως ενήλικων θεατών/ ακροατών/ επισκεπτών (Κουβέλη, 2000, Kisiel, 2003).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τη σχέση των μαθητών με το μουσείο, στην οποία συμμετείχαν μαθητές 12 ως 18 ετών και συγκεκριμένα 2719 μαθητές από το

νομό Αττικής και 434 από την Ικαρία, διαπιστώθηκε η σημασία του ρόλου του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Ένα από τα βασικά συμπεράσματα ήταν ότι το σχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα για την εγκαθίδρυση της σχέσης των εφήβων με το μουσείο (Κουβέλη, 2000).

Η σχέση μεταξύ των υπευθύνων μουσείων και των εκπαιδευτικών, ατόμων δηλαδή που προέρχονται από διαφορετικούς θεσμούς, σκιαγραφεί προσδοκίες, αυταπάτες, εκπλήξεις αλλά και εμπόδια που συχνά χαρακτηρίζουν τις συνεργασίες αυτές (Buffet, 2000). Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη Γαλλία και στην Ελλάδα με σκοπό να διερευνηθεί το πώς καθένας από τους δύο αυτούς θεσμούς αντιλαμβάνεται το ρόλο του, αναδείχθηκε μια θεμελιακή αντίφαση: το μουσείο επιθυμεί να διαφοροποιηθεί από το σχολείο στην προσπάθεια πραγμάτωσης του στόχου του για εκδημοκρατισμό της κουλτούρας και από την άλλη έχει ανάγκη το σχολείο για να διευρύνει αλλά και να προετοιμάσει το μελλοντικό κοινό του (Ζαφειράκου, 2000). Ωστόσο και οι δύο πλευρές μοιράζονται τον κοινό στόχο να φέρουν τα παιδιά κοντά στην πολιτισμική κληρονομιά.

Άλλες έρευνες (Βέμη, 2003, 2006, Βέμη & Κανάρη, 2008, Vemi & Kanari, 2008) έχουν ασχοληθεί με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία και αλληλεπίδραση σχολείου-μουσείου και έχουν δείξει ότι είναι αναγκαία η ουσιαστική μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, που μπορεί να προωθήσει τη σύνδεση των σχολείων, «ως χώρων τυπικής εκπαίδευσης», με τα μουσεία, ως «χώρων μη τυπικής εκπαίδευσης». Επίσης, η έρευνα των Ανδρέου κ.ά. (2008) μελέτησε τη σχέση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με το μουσείο, αναδεικνύοντας αφενός στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το μουσείο ως μέσο πολιτισμικής αγωγής και αφετέρου την εκπαιδευτική χρησιμότητα της σχέσης μουσείου-σχολείου.

Η Στεφάνου (2010) διερεύνησε τις απόψεις 120 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που μετεκπαιδευόνταν στα Διδασκαλεία των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) των Πανεπιστημίων Αιγαίου, Ιωαννίνων, Θεσσαλονίκης, Πατρών και Κρήτης σχετικά με τον εκπαιδευτικό ρόλο του μουσείου, τη διδακτική ετοιμότητα των ιδίων να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας σύγχρονης διδασκαλίας σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς και τη γνώση των θεσμικών και υλικοτεχνικών προϋποθέσεων για την ανάπτυξη της συνεργασίας σχολείου και μουσείου. Από τα ευρήματα της έρευνας, η επικοινωνιακή και ψυχαγωγική λειτουργία του μουσείου διαφάνηκε ως υποτιμημένη στη συνείδηση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, αναδείχθηκε η έλλειψη επαρκούς θεωρητικής κατάρτισης και σταθερής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τον σημαντικό εκπαιδευτικό ρόλο που επιτελεί το μουσείο, ενώ παρά το διαπιστωμένο έλλειμμα μουσειοπαιδαγωγικών γνώσεων παρουσίασαν υψηλό βαθμό επίγνωσης των αναγκαίων προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική διδασκαλία στο χώρο του μουσείου,

όπως είναι η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη Μουσειοπαιδαγωγική, η θεσμοθέτηση της συνεργασίας σχολείου και μουσείου, η ένταξη μαθημάτων Μουσειοπαιδαγωγικής στο Πρόγραμμα Σπουδών των ΠΤΔΕ και, τέλος, η τροποποίηση του Αναλυτικού προγράμματος Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ενώ αρκετές έρευνες έχουν διερευνήσει τα οφέλη από τη συνεργασία των σχολείων και των χώρων πολιτισμικής αναφοράς για την καλλιτεχνική και πολιτισμική εκπαίδευση από την πλευρά των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, πολύ λιγότερα ευρήματα είναι διαθέσιμα για την «ανατομία» αυτών των συνεργασιών από την οπτική των χώρων πολιτισμικής αναφοράς (Vermeersch & Vandenbroucke, 2013).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε στελέχη αρχαιολογικών μουσείων και μουσείων τέχνης στη Γαλλία (Ζαφειράκου, 2000) για τη σχέση μουσείου και σχολείου, προέκυψε ότι η επικοινωνία των στελεχών των μουσείων με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να έχει τη μορφή της συνεργασίας, της αδιάφορης συνύπαρξης ή και της σύγκρουσης ανάλογα με τις προσδοκίες, τους στόχους και τις κυρίαρχες αξίες των δύο πλευρών. Τα στελέχη των μουσείων θεωρούν ως βασικά εμπόδια την έλλειψη συμμετοχής των εκπαιδευτικών και την απουσία συγκεκριμένων αιτημάτων από την πλευρά τους, καθώς συχνά δεν είναι σαφές αν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μια ολοκληρωμένη συνεργασία, μια απλή συμμετοχή ή μια ανταλλαγή γνώσεων. Στις παραπάνω δυσχέρειες έρχεται να προστεθεί η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης, όπως είναι τα μουσεία.

Ενώ όλες οι παραπάνω έρευνες αναφέρονται αποκλειστικά σε μουσεία, οι Vermeersch & Vandenbroucke (2013) στην περιοχή της Φλάνδρας του Βελγίου εξέτασαν το βαθμό στον οποίο οι συνεργασίες ανάμεσα σε πολλών τύπων πολιτιστικούς οργανισμούς (όπως μουσεία, καλλιτεχνικά και πολιτιστικά κέντρα, οργανώσεις νέων, κτλ.) και τα σχολεία μπορούν να αναπτυχθούν. Η έρευνα εστίασε στην οπτική των πολιτιστικών οργανισμών και εξέτασε:

- Σε ποιο βαθμό οι πολιτιστικοί οργανισμοί συνεργάζονται με τα σχολεία για την καλλιτεχνική και πολιτισμική εκπαίδευση.
- Ποια είναι τα κύρια εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα και ποια τα εμπόδια για τέτοιου είδους συνεργασίες.

Τα στοιχεία συλλέχθηκαν μέσα από συνεντεύξεις και έρευνα με ομάδες εστίασης (focus groups), στις οποίες συμμετείχαν επιστήμονες των πολιτιστικών οργανισμών. Από την έρευνα αναδείχθηκαν τα οφέλη, οι ευκαιρίες και οι αδυναμίες των συνεργασιών, με τρόπο ώστε να απεικονίζουν τις προϋποθέσεις για επιτυχή αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτιστικών φορέων και των σχολείων. Η «ανοιχτή» και άτυπη προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας, η αποτελεσματική αξιοποίηση των βιωμένων εμπειριών των μαθητών και οι προκλητικές και ενδιαφέρουσες για τους μαθητές διδακτικές προσεγγίσεις των ειδικών στον πολιτισμό αναδείχθηκαν ως βασικοί

παράγοντες επιτυχίας. Από την άλλη, η ανεπαρκής υποδομή στα σχολεία, οι χρονικοί περιορισμοί που προκύπτουν από την αυστηρή οριοθέτηση του σχολικού προγράμματος και η έλλειψη σαφούς γνώσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών του τι έχουν να προσφέρουν οι πολιτιστικοί φορείς στην εκπαίδευση αναδείχθηκαν ως οι πιο σημαντικοί παράγοντες που δυσκολεύουν τις συνεργασίες.

2. Από τη θεωρία... στη συνεργασία και την έρευνα

Η συχή και μακροπρόθεσμη συνεργασία των χώρων πολιτισμικής αναφοράς και των σχολείων μπορεί να συμβάλει όχι μόνο στον εμπλουτισμό της καλλιτεχνικής/πολιτισμικής εκπαίδευσης των μαθητών (Harland *et al.*, 2005, Bamford, 2006), αλλά και στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Catterall & Waldorf, 1999), ενώ μπορεί να ενισχύσει και την αίσθηση συνοχής και συνεργασίας με την ευρύτερη κοινότητα (Aspin, 2010).

Στο παραπάνω πλαίσιο, σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση της συνεργασίας ανάμεσα σε δύο διαφορετικές σχολικές μονάδες, μία από την πρωτοβάθμια και μία από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με χώρους πολιτισμικής αναφοράς, στο πλαίσιο μακροχρόνιων, αυτοχρηματοδοτούμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

2.1. Μέθοδος έρευνας-ερευνητικά εργαλεία

Η έρευνα ακολούθησε τη μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης και αξιοποίησε ως βασικό ερευνητικό εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη. Η μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος, καθώς διερευνήθηκαν συγκεκριμένες περιπτώσεις συνεργασιών μεταξύ σχολείων και χώρων πολιτισμικής αναφοράς. Ωστόσο, ακριβώς επειδή αναφέρεται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν (Cohen & Manion, 1994).

Η ημι-δομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, γιατί είναι ευέλικτη και επιτρέπει στους ερευνητές να εμβαθύνουν στα υπο-μελέτη θέματα, αναδιαμορφώνοντας την ακριβή μορφή των ερωτήσεων ή τη σειρά τους, ανάλογα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων (Τσιώλης, 2014). Τα ερωτήματα στα οποία επικεντρώθηκαν οι συνεντεύξεις περιέχονται στο σχετικό Παράρτημα.

Οι συνεντεύξεις, μέσα από τις οποίες οι διευθύντριες και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων, καθώς και οι εμπυχωτές των υλοποιούμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτύπωσαν την άποψή τους για τα προγράμματα και την επίδρασή τους στους μαθητές, πραγματοποιήθηκαν από τις γράφουσες στο χώρο των σχολείων με την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ηχογραφήθηκαν.

2.2. Συμμετέχοντα σχολεία

Δύο δημόσια σχολεία, ένα από την Πρωτοβάθμια (Δημοτικό) και ένα από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο) συμμετείχαν στην έρευνα. Το Δημοτικό Σχολείο

συνεργάστηκε με τη Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού Προγράμματος ετήσιας διάρκειας «Σύγχρονη Τέχνη: Πρώτα ζεις και μετά κατανοείς» (ένα τμήμα της Ε' τάξης με 22 μαθητές το σχολικό έτος 2014-2015), ενώ το Γυμνάσιο με τον Πολιτιστικό Οργανισμό «NEON» και το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος «Είναι αυτό Τέχνη;» (τρία τμήματα της Γ' τάξης με 21 μαθητές το καθένα το σχολικό έτος 2015-2016).

2.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα στόχευε στην εξέταση:

- α) της επίδρασής του κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος στους μαθητές,
- β) των επιδράσεων της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τους χώρους πολιτισμικής αναφοράς και στους δύο φορείς,
- γ) των απόψεων των εκπαιδευτικών και των εμπυχωτών για την αναγκαιότητα τέτοιων συνεργασιών και
- δ) των παραγόντων που επέδρασαν θετικά ή αρνητικά στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από την πλευρά τόσο των σχολείων όσο και των χώρων πολιτισμικής αναφοράς.

2.4. Συνοπτική παρουσίαση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των φορέων υλοποίησής τους

2.4.1. Πρόγραμμα «Σύγχρονη Τέχνη: Πρώτα ζεις και μετά κατανοείς» - Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών

Ο Πολιτιστικός Οργανισμός «Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών» του Ιδρύματος Ωνάση αποτελεί μια σχετικά νέα πολιτιστική δομή στον ελληνικό χώρο. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Σύγχρονη Τέχνη: Πρώτα ζεις και μετά κατανοείς» εφαρμόζεται κάθε σχολικό έτος από το 2012 ως σήμερα και απευθύνεται σε μαθητές Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Βασικός στόχος του προγράμματος είναι να ανοίξει την πόρτα σε μαθητές σχολείων για να δουν με διαφορετικό μάτι την τέχνη και τον πολιτισμό του σήμερα και να αποκτήσουν την αυτοπεποίθηση και τα εργαλεία ώστε να ερμηνεύουν τα έργα σύγχρονης τέχνης με το δικό τους τρόπο και, βέβαια, να δημιουργούν οι ίδιοι τέχνη (Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών, 2015).

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, για το οποίο δεν υπάρχει καμία οικονομική επιβάρυνση για τους μαθητές και το σχολείο, πραγματοποιούνται τρεις κύκλοι δραστηριοτήτων σε διάφορους χώρους: στο χώρο της Στέγης, σε πολιτιστικούς και αρχαιολογικούς χώρους και στη σχολική αίθουσα. Οι μαθητές παρακολουθούν πρώτα πολιτιστικές δράσεις και έπειτα συμμετέχουν σε εργαστήρια, συζητώντας σχετικά με τις «εμπειρίες πολιτισμού» που βίωσαν. Ποικίλα ερεθίσματα, όπως μια ταινία, ένας

πίνακας, μια συναυλία κ.ά. ωθούν τα παιδιά να προβληματιστούν και να εκφραστούν. Η εφαρμογή του προγράμματος είναι ετήσια και περιλαμβάνει συχνές συναντήσεις των σχολικών ομάδων με την εξειδικευμένη παιδαγωγική-καλλιτεχνική ομάδα της Στέγης (χορογράφο, εικαστικό και μουσικό).

2.4.2. Το Πρόγραμμα «Είναι αυτό Τέχνη;» -Ελληνικό Παιδικό Μουσείο και Πολιτιστικός και Αναπτυξιακός Οργανισμός NEON

Ο Πολιτιστικός και Αναπτυξιακός Οργανισμός κοινής ωφέλειας «NEON» αποτελεί ένα νέο πολιτιστικό εγχείρημα στην ελληνική επικράτεια, που ξεκίνησε τη δράση του τον Ιούνιο του 2013 και έχει ως κεντρικό άξονα τη Σύγχρονη Τέχνη. Το Πρόγραμμα «Είναι αυτό Τέχνη;», που ξεκίνησε το ταξίδι του το σχολικό έτος 2014-2015 με τη συνεργασία του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου και του Πολιτιστικού Οργανισμού NEON, υλοποιείται με μαθητές Γ' τάξης του Γυμνασίου χωρίς οικονομική επιβάρυνση για τα σχολεία και τους μαθητές.

Σύμφωνα με τους σχεδιαστές του Προγράμματος, στόχος του είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών στην έννοια της σύγχρονης τέχνης με βιωματικό τρόπο, η κατανόηση της Τέχνης ως εμπειρία επικοινωνίας, διαλόγου, ευχαρίστησης και τελικά δημιουργίας. Βασική επιδίωξη είναι η εξοικείωση με τα σύγχρονα καλλιτεχνικά ρεύματα και τους εκπροσώπους τους και η ανάπτυξη πολλαπλών προσωπικών και συλλογικών τρόπων προσέγγισης της Τέχνης. Το Πρόγραμμα πραγματοποιείται ανά τμήμα, σε δύο ξεχωριστές συναντήσεις στο χώρο του σχολείου. Κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης οι μαθητές εισάγονται βιωματικά στο χώρο της σύγχρονης τέχνης και προετοιμάζονται για τη δεύτερη συνάντηση, λίγες εβδομάδες αργότερα, προκειμένου στο διάστημα που μεσολαβεί να ετοιμάσουν και να παραδώσουν ένα καλλιτεχνικό έργο (Ιστοσελίδα Πολιτιστικού Οργανισμού NEON). Τα έργα των μαθητών περιλαμβάνονται σε έκθεση του Παιδικού Μουσείου.

Επιπλέον, μια μουσειοσκευή δίνεται στη σχολική μονάδα, ώστε με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού των Εικαστικών, οι μαθητές να εμπεδώσουν τη γνώση τους, να καταθέσουν τις απορίες και τους προβληματισμούς τους, να δημιουργήσουν. Κάρτες με έργα σύγχρονων καλλιτεχνών και σύντομες βιογραφικές πληροφορίες, όπως των: Andy Warhol, Louise Bourgeois, Γιάννη Κουνέλλη κ.ά., γίνονται αφορμή για παιχνίδι, ενώ αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν από καλλιτέχνες της σύγχρονης τέχνης βρίσκονται στα χέρια των μαθητών για να πάρουν άλλη πνοή, δημιουργώντας.

2.5. Αποτελέσματα της έρευνας

Οι συνεντεύξεις των διευθυντριών και των εκπαιδευτικών των συμμετεχόντων σχολείων καθώς και των εμπυχωτών που υλοποίησαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια αναλύθηκαν με άξονα τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα κυριότερα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις τους

συνοψίζονται παρακάτω και αποτυπώνονται στις ενδεικτικά επιλεγμένες απαντήσεις τους:

2.5.1. Η επίδραση του εκπαιδευτικού προγράμματος στους μαθητές

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προέκυψε ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στα προγράμματα επιδεικνύοντας ενθουσιασμό και ήταν δεκτικοί ως προς τις καινοτομίες των προγραμμάτων σε σχέση με το καθημερινό σχολικό πρόγραμμα. Όπως δήλωσαν:

«Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με πολλή χαρά και ενθουσιασμό ... και ήταν εξαιρετικά δεκτικά στο “καινούριο”, το “εναλλακτικό” ή το “παράξενο” που παρακολουθούσαν» (εκπαιδευτικός Δημοτικού).

«Μας εξέπληξαν οι ευφάνταστες ιδέες τους ... το πόσο ώριμοι είναι οι έφηβοι αλλά και πόσο ανοιχτοί στο καινούργιο, όταν μπουν στη διαδικασία να εμπλακούν και να το κατανοήσουν. Τέλος, εντυπωσιακό μας φάνηκε πως οι καθηγητές που βρίσκονται μέσα στην τάξη κατά τη διεξαγωγή του προγράμματός μας έλεγαν συχνά πως μαθητές με χαμηλή επίδοση ήταν ιδιαίτερα συμμετοχικοί στον διάλογο και τις δράσεις» (εμπυχώτρια Ελληνικού Παιδικού Μουσείου).

Ωστόσο επισημάνθηκε και ο ρόλος που παίζει η δυναμική της κάθε μαθητικής ομάδας στον βαθμό και τους τρόπους ανταπόκρισής της στο πρόγραμμα:

«...όλα εξαρτώνται από το έμφυχο υλικό: κάποιες ομάδες συμμετέχουν πολύ ενεργά και κάποιες λιγότερο, με κάποιους ανθρώπους η επικοινωνία είναι δύσκολη, με κάποιους άλλους είναι μαγική....» (εκπαιδευτικός Γυμνασίου).

Επιπλέον, υπογραμμίστηκε από τους εκπαιδευτικούς και από τις διευθύντριες η σημασία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη διαμόρφωση θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στην Τέχνη γενικότερα και τη σύγχρονη τέχνη ειδικότερα. Τονίστηκε ιδιαίτερα το γεγονός ότι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να έρθουν πιο κοντά στην Τέχνη, όχι μόνο ως θεατές-ακροατές-παρατηρητές αλλά και ως δημιουργοί προσεγγίζοντας τους κώδικές της.

«Ήρθαν πιο κοντά στην Τέχνη, όπως ο χορός, το θέατρο, η μουσική κ.ά. Πέρα από την α' φάση στην οποία οι μαθητές ήταν ακροατές-παρατηρητές, στη β' φάση ήταν οι ίδιοι δημιουργοί Κάθε φορά έβλεπες στα μάτια τους την ικανοποίηση και τη χαρά για τα καινούρια-παράξενα πράγματα με τα οποία έρχονταν σε επαφή» (Διευθύντρια Δημοτικού).

«Στο τέλος των δύο συναντήσεων η οπτική των περισσότερων ήταν διαφορετική, πιο σφαιρική κι εμπλουτισμένη, καθώς μέσα από τη βιω-

ματική μέθοδο και με την ανταλλαγή απόψεων κατά τη διάρκεια του προγράμματος τα παιδιά προσέγγισαν το θέμα με διαφορετικά μέσα, αξιοποίησαν τις νοημοσύνες τους και διαμόρφωσαν ένα βίωμα καλλιεργώντας προσωπικούς και συλλογικούς τρόπους προσέγγισης ενός έργου σύγχρονης τέχνης» (εμπυχώτρια Ελληνικού Παιδικού Μουσείου).

Αναμφίβολα το σχολείο ρίχνει το σπόρο των ερεθισμάτων στους μαθητές, αλλά οι εκπαιδευτικοί δεν προλαβαίνουν πάντα να απολαύσουν τους καρπούς, μιας και τα αποτελέσματα φαίνονται μακροπρόθεσμα και συχνά στην ενήλικη ζωή. Ωστόσο, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντριών προέκυψαν ενδείξεις αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών κατά τη διάρκεια εφαρμογής του Προγράμματος, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι:

«Ο βιωματικός του χαρακτήρας τους βοήθησε να ανοιχτούν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους καθώς και με τους καλλιτέχνες. Προσωπικά παρατήρησα αλλαγή στη συμπεριφορά τους και βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων στο τμήμα τους και στο χώρο του σχολείου ... Πιστεύω πως το Πρόγραμμα επέδρασε θετικά στη σχολική κουλτούρα. Οι μαθητές μοιράζονταν αυτά που έβλεπαν και μάθαιναν, στους άλλους μαθητές. Άλλαξαν στάσεις, συμπεριφορές, διαπροσωπικές σχέσεις» (Διευθύντρια Δημοτικού).

«Το θέμα της Τέχνης ήταν συχνό στις συζητήσεις των μαθητών στα διαλείμματα. Συχνά διαφωνούσαν και έρχονταν σε αντιπαράθεση με αφορμή ένα έργο, γιατί ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισής του άνοιγε δίοδους επικοινωνίας. Στα μάτια τους υπήρχε ζωντανή η φλόγα της ικανοποίησης από τη εμπειρία που ζούσαν» (Διευθύντρια Γυμνασίου).

Την άποψη αυτή ενισχύει η εμπυχώτρια του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου, η οποία μεταφέρει τη σχέση των μαθητών μεταξύ τους και με τον εαυτό τους κατά τη διάρκεια του Προγράμματος:

«Τις περισσότερες φορές τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν όχι από τους καλλιτέχνες ή από εμάς, αλλά περισσότερο από τις ιδέες-ερμηνείες και τα έργα των ιδίων και των συμμαθητών τους, τις πλευρές του εαυτού τους που ανακάλυπταν και δεν είχαν τύχει να βγουν έως τότε στην επιφάνεια».

Ως προς τη σημασία των εμπειριών τέχνης που βίωσαν τα παιδιά είναι χαρακτηριστική η επισήμανση της εκπαιδευτικού του Γυμνασίου:

«Με αφορμή την παρουσίαση του έργου της Marina Abramovic στην τάξη, μια ομάδα 10 μαθητών επισκεφθήκαμε μαζί το μουσείο Μπενάκη

και παρακολουθήσαμε τη «μέθοδο Abramovic». Φεύγοντας από το μουσείο, μία μαθήτριά μου είπε: «δεν θα το ξεχάσω ποτέ, είναι ό,τι πιο σημαντικό έχει συμβεί στην ζωή μου».

2.5.2. Η επίδραση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη διδακτική προσέγγιση και την επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών και των εμπυχωτών

Και στις δύο περιπτώσεις επισημάνθηκε η επίδραση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών και η συμβολή της συνεργασίας τους με τους εμπυχωτές-καλλιτέχνες στη διεύρυνση, τον εμπλουτισμό και την ανανέωση των εκπαιδευτικών τους προσεγγίσεων. Ακόμη, σημειώθηκε ως ένα θετικό στοιχείο και η επαφή τους με πτυχές της σύγχρονης τέχνης με τις οποίες και οι ίδιοι δεν ήταν τόσο εξοικειωμένοι.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Παρακολουθώντας για δύο συνεχείς χρονιές το πρόγραμμα, αντιλήφθηκα πού υστερώ ως εκπαιδευτικός. Κατάλαβα σε ποια σημεία χρειάζεται να εστιάσω, τι να διορθώσω, τι να αποφύγω, πώς να χειριστώ δυσκολίες και “σκοπέλους”» (εκπαιδευτικός Γυμνασίου).

Επιπλέον, οι εμπυχωτές από τη δική τους πλευρά καταγράφουν και τα δικά τους οφέλη, τόσο ως καλλιτέχνες, όσο και ως «ερμηνευτές». Όπως επισημαίνουν η αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς εμπλουτίζει και ανανεώνει και τη δική τους καλλιτεχνική και παιδαγωγική προσέγγιση. Σύμφωνα με την εμπυχωτριά του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου:

«Το πρόγραμμα αυτό μας ‘έμαθε’ να είμαστε πιο ανοιχτοί στο καινούργιο και να προσεγγίζουμε κάθε φορά ένα γνωστό εικαστικό θέμα ως «*tabula rasa*», γιατί ακούμε τις νέες ιδέες που γεννώνται πιο καθαρά και μέσα από διαφορετικό, κάθε φορά, πρίσμα. Συχνά μας συγκινεί, μας εμπνέει και συνολικά μας κάνει να θέλουμε να εξελισσόμαστε στη δουλειά μας και να ενημερωνόμαστε, ώστε να μπορούμε να αποδώσουμε το δυνατό, τα μέγιστα».

Οι εμπυχωτές της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών δηλώνουν:

«Η γνωριμία μας άλλωστε, ήταν από μόνη της ένα ξεχωριστό ταξίδι, ένα ταξίδι γνώσης, συναισθήματος, ανταλλαγής, δημιουργίας. Παιδιά από γειτονιές που ίσως κάποιος από μας δεν είχε ποτέ του επισκεφθεί, δάσκαλοι συχνά με διαφορετική αντίληψη για την τέχνη και εμείς άγνωστοι επίσης, «άλλοι, «ξένοι», «διαφορετικοί». Μια αληθινή πολυμορφία, ζωντανή, στην πράξη, έτοιμη να δείξει το πρόσωπό της και να κάνει

όλους μας να την αφουγκραστούμε, να την επεξεργαστούμε και στο τέλος να την αγαπήσουμε και να την κάνουμε μέρος της ζωής μας».

2.5.3. Η αναγκαιότητα πραγματοποίησης τέτοιων συνεργασιών και οι παράγοντες που επιδρούν θετικά στην υλοποίησή τους

Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθύντριες τόνισαν την αναγκαιότητα της συνεργασίας μουσείων και πολιτιστικών οργανισμών με τα σχολεία σε σταθερή βάση στο πλαίσιο μακροχρόνιων προγραμμάτων και δήλωσαν την επιθυμία τους να συμμετάσχουν και στο μέλλον με τους μαθητές τους σε ανάλογα προγράμματα προκειμένου όλο και περισσότεροι μαθητές να έχουν παρόμοιες εμπειρίες.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν οι απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τις συνεργασίες ανάμεσα στα σχολεία και τους χώρους πολιτισμικής αναφοράς. Η διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που ξεπερνούσε αυτήν της μίας συνάντησης επισημάνθηκε και στις δύο περιπτώσεις ως ένα βασικό στοιχείο που συνεισέφερε στην επιτυχία τους.

«Είναι σαφές ότι η μακροχρόνια συνεργασία σχολείου –καλλιτεχνών είναι ωφελιμότερη από μονοήμερα εκπαιδευτικά προγράμματα, αφού μόνο μέσα στο χρόνο διαμορφώνεται η σχέση και στο τέλος η αγάπη για την Τέχνη» (εκπαιδευτικός Δημοτικού).

«Όσο σπουδαία και αν είναι τα βραχύχρονα προγράμματα, επισκέψεις, διαλέξεις κ.λπ., δεν προλαβαίνουν να «ριζώσουν» και να δώσουν καρπούς... Δεν είναι τυχαίο ότι στηρίζουμε την εκπαιδευτική διαδικασία στην επανάληψη και στην υπενθύμιση, στη δημιουργία συνδετικού ιστού, στην σύνδεση με την ζωή μας. Χτίζουμε κάθε μέρα, αλλιώς ξεχνάμε. Ιδίως τώρα, που η πληροφόρηση είναι πλέον καταγιγιστική» (εκπαιδευτικός Γυμνασίου).

Ως άλλοι σημαντικοί παράγοντες που επέδρασαν θετικά στην υλοποίηση των προγραμμάτων επισημάνθηκαν επίσης ο βιωματικός χαρακτήρας τους, το κατάλληλα επιλεγμένο εκπαιδευτικό υλικό και ο εύστοχος σχεδιασμός των δραστηριοτήτων, αλλά και η καλλιτεχνική γνώση και εμπειρία και οι επικοινωνιακές δεξιότητες των καλλιτεχνών-εμφυχωτών.

«...σημαντικό ρόλο στην ανταπόκριση των παιδιών έπαιξε το γεγονός ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος έγινε από καλλιτέχνες που μας έδειξαν μια άλλη οπτική στην εκπαιδευτική διαδικασία» (εκπαιδευτικός Δημοτικού).

«Στην αρχή ήταν δύσπιστοι και μαζεμένοι. Η επιμονή, η φιλική προσέγγιση και η ευρηματικότητα των εκπαιδευτριών τους χαλάρωσε και κυρίως τους έκανε να νιώσουν ότι η Τέχνη δεν αφορά τους ειδικούς, ...

ότι και οι ίδιοι είναι σε θέση να την προσεγγίσουν, να την καταλάβουν και κυρίως να την απολαύσουν !!!!» (εκπαιδευτικός Γυμνασίου)

Επιπλέον, αναδείχθηκε η σημασία της άρτιας οργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από την πλευρά των πολιτιστικών οργανισμών και της χρηματοδότησής τους, που είχε ως συνέπεια την παροχή υψηλού επιπέδου υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά και τη δυνατότητα για την βίωση μαθησιακών και καλλιτεχνικών εμπειριών που θα ήταν αδύνατον να ζήσουν οι μαθητές δίχως αυτές τις συνεργασίες.

Από την πλευρά των χώρων πολιτισμικής αναφοράς επισημάνθηκε και ο σημαντικός ρόλος της στήριξης των προγραμμάτων από το σχολείο και από τους εκπαιδευτικούς. Όπως επισημαίνει η εμψυχώτρια του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου:

«... είναι εξαιρετικά καίριο και ουσιαστικό να βρίσκεται κάποιος εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη καθ' όλη την ώρα διεξαγωγής του προγράμματος, ώστε να έχει μία σφαιρική εικόνα και να μπορεί να δώσει συνέχεια στην εμπειρία των μαθητών. Μόνο έτσι μπορεί να ενταχθεί ουσιαστικά το πρόγραμμα στη σχολική καθημερινότητα και να έχει ουσιαστικά αποτελέσματα, ερχόμενο να συμπληρώσει ή να ενισχύσει τη γνώση, καθώς οι προσεγγίσεις του είναι διαθεματικές»..

Ως ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αναδεικνύεται και το ενδιαφέρον των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Κοινός στόχος των διευθυντριών και των δύο σχολείων είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα πολιτισμού, η καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους, η μάθηση μέσα από το βίωμα και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Το προσωπικό τους ενδιαφέρει και η ενημέρωση και μελέτη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που οργανώνονται κάθε χρόνο τους ωθούν να επιλέξουν το κατάλληλο για την ηλικία, το επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών ώστε να συμμετάσχουν με ενθουσιασμό και υπευθυνότητα. Με το όραμά τους δημιουργούν τα κίνητρα και εμπνέουν τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και μαθητές να αντλήσουν από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα γνώση, ευχαρίστηση, τη χαρά της δημιουργίας και της επικοινωνίας.

3. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Από την έρευνα προκύπτει ότι η συνεργασία ανάμεσα στα σχολεία και τους πολιτιστικούς φορείς επέδρασε θετικά εκατέρωθεν. Από την πλευρά των σχολείων, άνοιξε γέφυρες επικοινωνίας του σχολείου με την εκτός σχολείου πολιτισμική ζωή, δίνοντας την ευκαιρία για την αλληλεπίδραση με καλλιτέχνες και «ερμηνευτές» και παρέχοντας ουσιαστικές ευκαιρίες για την επαφή των μαθητών με τις τέχνες και τον πολιτισμό. Από την πλευρά των πολιτιστικών οργανισμών, συνέβαλε στη διαμόρφωση ενεργών μελλοντικών θεατών-ακροατών-δημιουργών.

Μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τους καλλιτέχνες-εμπυχωτές της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών και του Παιδικού Μουσείου, αλλά και την άμεση επαφή τους με έργα τέχνης, οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τους κώδικες της σύγχρονης τέχνης. Ως θεατές-ακροατές-παρατηρητές, αλλά και ως δημιουργοί των δικών τους έργων συνειδητοποίησαν τις λειτουργίες και το ρόλο των τεχνών στη σύγχρονη κοινωνία. Και στις δύο περιπτώσεις ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό και ήταν ιδιαίτερα δεκτικοί στα νέα και πρωτόγνωρα για αυτά ερεθίσματα που τους προσέφεραν τα δύο εκπαιδευτικά προγράμματα.

Ως βασικό συστατικό επιτυχίας των προσεγγίσεων και των δύο εκπαιδευτικών προγραμμάτων επισημάνθηκε το γεγονός ότι προκάλεσαν τη χαρά και τον ενθουσιασμό των μαθητών, δίνοντας έμφαση στο βίωμα, στην ψυχαγωγία, στην παροχή ευκαιριών για πολύπλευρες και πολυ-αισθητηριακές μαθησιακές εμπειρίες. Η αλληλεπίδραση των καλλιτεχνών –εμπυχωτών με τους μαθητές επισημάνθηκε και στις δύο περιπτώσεις ως ένα σημαντικό εκατέρωθεν όφελος. Όπως άλλωστε έχει επισημανθεί και σε άλλες έρευνες (Vermeersch & Vandenbroucke, 2013) οι καλλιτέχνες, εργαζόμενοι σε ένα πιο ευέλικτο πλαίσιο τείνουν να χρησιμοποιούν τη βιωμένη εμπειρία και την προσωπική φαντασία των μαθητών περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς, προσφέροντάς τους άλλου είδους προκλήσεις. Συχνά επίσης επισημαίνεται η πιο «παθιασμένη» στάση τους απέναντι στην τέχνη, που μεταδίδεται και στα παιδιά (ό.π.).

Παρ' όλο που οι πραγματικές επιδράσεις τέτοιων προγραμμάτων στην προσωπικότητα και τη συμπεριφορά των μαθητών φαίνονται μακροπρόθεσμα, ήδη κατά τη διάρκεια της συμμετοχής των σχολικών ομάδων στα εκπαιδευτικά προγράμματα, διαπιστώθηκαν ενδείξεις για τις θετικές επιδράσεις τους στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας των συμμετεχόντων. Επιπλέον, επισημάνθηκαν τα οφέλη τους για τη δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας στις συμμετέχουσες σχολικές ομάδες, καθώς και στο γενικότερο σχολικό κλίμα.

Η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και τους χώρους πολιτισμικής αναφοράς φάνηκε να έχει θετική επίδραση στην εκπαιδευτική κουλτούρα των διδασκόντων, καθώς η αλληλεπίδραση με τους καλλιτέχνες -εμπυχωτές άνοιξε νέους ορίζοντες και στη δική τους επαφή με τη σύγχρονη τέχνη, δημιούργησε μια ευχάριστη εναλλαγή στη σχολική καθημερινότητα και εμπλούτισε τις μεθοδολογικές τους προσεγγίσεις.

Από την παρούσα έρευνα επίσης προέκυψε ότι σημαντικό στοιχείο για την επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ήταν η θετική στάση και η ενεργός και ενθουσιώδης συμμετοχή από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των διευθυντριών των δύο σχολικών μονάδων. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών, που υπογραμμίζουν ότι οι συνεργασίες ανάμεσα

στα σχολεία και τους πολιτιστικούς φορείς για να είναι επιτυχημένες απαιτούν δέσμευση και όραμα από την πλευρά των εκπαιδευτικών κοινοτήτων, ώστε να μεταμορφωθούν από «βραχυπρόθεσμες και μη ουσιαστικές συνεργασίες» (Bamford, 2006) ή «ευκαιριακές συναλλαγές» (Lauret & Marie, 2010: 24) σε αποδοτικές και ουσιαστικές συνεργασίες, ικανές να αποδώσουν σημαντικά και μακροπρόθεσμα οφέλη στην καλλιτεχνική και πολιτισμική εκπαίδευση.

Τέλος, ως βασικό στοιχείο της επιτυχίας των διερευνώμενων στην παρούσα μελέτη εκπαιδευτικών προγραμμάτων αναδείχθηκε η υπέρβαση των οικονομικών περιορισμών, καθώς και τα δύο εκπαιδευτικά προγράμματα χρηματοδοτούνταν από Πολιτιστικούς Οργανισμούς (Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών, Πολιτιστικός Οργανισμός ΝΕΟΝ). Η σημασία της χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την παροχή υψηλού επιπέδου πολιτισμικών εμπειριών έχει αποτυπωθεί στις έρευνες διεθνώς, που έχουν επισημάνει την έλλειψη οικονομικών πόρων και την ανεπαρκή υποδομή των σχολείων (μικρές αίθουσες, ανυπαρξία σκηνής, φωτισμού, κατάλληλου εξοπλισμού, κ.λπ.) ως σημαντικές δυσκολίες και ζητούμενα τόσο για την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και για τους πολιτιστικούς οργανισμούς κατά την ανάπτυξη των μεταξύ τους συνεργασιών (Vermeersch & Vandenbroucke, 2013).

Αναμφίβολα τα δύο εκπαιδευτικά προγράμματα παρείχαν στα παιδιά την ευκαιρία να γίνουν κοινωνοί των πολιτιστικών αγαθών, να αποκτήσουν πρωτόγνωρες για αυτά καλλιτεχνικές και μορφωτικές εμπειρίες, ικανές να δυναμώσουν το πολιτισμικό και μορφωτικό τους κεφάλαιο και τη μελλοντική τους προοπτική. Συμπράξεις πολιτιστικών οργανισμών με σχολικές ομάδες, όπως αυτές που αναδεικνύονται μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, παρ' όλη την περιορισμένη εμβέλεια εφαρμογή τους, αποτελούν ανεκτίμητη συμβολή στη σημερινή εκπαίδευση αλλά και στην καλλιτεχνική και πολιτιστική ζωή της χώρας μας. Ας ελπίσουμε ότι και άλλοι πολιτιστικοί οργανισμοί θα επενδύσουν μελλοντικά στην εκπαίδευση, συμπράττοντας με δημόσια σχολεία.

Είναι σημαντικό ωστόσο αυτές οι συνεργασίες να ενισχυθούν και από μία εκπαιδευτική και πολιτισμική πολιτική που θα ενθαρρύνει αλλά και θα υποστηρίζει τις συνεργασίες, παρέχοντας τόσο το απαραίτητο θεσμικό πλαίσιο, όσο και την απαιτούμενη οικονομική ενίσχυση. Άλλωστε:

«...η Τέχνη διαμορφώνει κριτικά σκεπτόμενους ανθρώπους, με δυνατότητες αναλυτικής και συνθετικής σκέψης, άρα καλλιεργημένους και τελικά ελεύθερους πολίτες, με αυτογνωσία και αυτοεκτίμηση. Και πλέον όλοι γνωρίζουμε ότι η σχέση με τον εαυτό μας γίνεται η σχέση με τους άλλους...» (εκπαιδευτικός Γυμνασίου).

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά τη Διευθύντρια του 12^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πετρούπολης κ. Σταυρούλα Οικονόμου, τις εκπαιδευτικούς κ. Κουτρέτση Φερενίκη (ΠΕ70- 12^ο Δ.Σ. Πετρούπολης) και κ. Μαστορίδου Αργυρώ (ΠΕ08-2^ο Γυμνάσιο Νίκαιας) και τους εμψυχωτές για τη συνεργασία τους κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Βιβλιογραφία

- Αθανασοπούλου, Α. (2003) Ευαισθητοποίηση και συμμετοχή του κοινού. Στο Α. Αθανασοπούλου, Κ. Δάλλας, Α. Μακρή & Α. Χαμπούρη-Ιωαννίδου, *Πολιτιστική Επικοινωνία - Τόμος Β, Μέσα Επικοινωνίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 107-158.
- Ανδρέου, Α., Σ. Κασίδου, Α. Κυρίδης, & Ε. Τσεκιρίδου (2008) «Το Μουσείο είναι Σχολείο»: οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα Μουσεία και την Εκπαιδευτική τους Αξιοποίηση. Στο Α. Μπούνια, Ν. Νικονάνου & Μ. Οικονόμου (επιμ.), *Η Τεχνολογία στην Υπηρεσία της Πολιτισμικής Κληρονομιάς: Διαχείριση, Εκπαίδευση, Επικοινωνία*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 313-322.
- Aspin, D. (2010) Lifelong Learning: The mission of arts education in the learning community of the 21st century. *Music Education Research*, 2(1), 75-85.
- Βαϊνά, Μ. (1997) *Θεωρητικό Πλαίσιο Διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για τον Εικοστό Πρώτο Αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bamford, A. (2006) *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Münster: Waxmann.
- Βέμη, Β. (2003) Κατάρτιση των εκπαιδευτικών: το πρώτο βήμα για τη διατήρηση της κληρονομιάς. *Proceedings of the 7th International Symposium of World Heritage Cities Rhodes, 24-26 September 20*. Québec, Canada: Organization of World Heritage Cities (OWHC), 1-11.
- Βέμη, Β. (2006) Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: προϋπόθεση για μια κοινή “γλώσσα” μουσείου-σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 7-22.
- Βέμη, Β. & Χ. Κανάρη (2008) Μουσειακή Αγωγή και Εκπαιδευτικό Υλικό Μουσείων: Μια Έρευνα σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας. Στο Ε. Σταυρίδου, Χ. Σολωμονίδου & Μ. Παπαρούση (επιμ.), *Πρωωθώντας τη μάθηση: έρευνα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 332-349.

- Bruner, J. (1960) *The Process of Education*. New York: Vintage Books.
- Buffet, F. (2000) Προς μία κοινωνιο-διδασκτική προσέγγιση της Σχέσης μεταξύ Σχολείου και Μουσείου (μτφρ.: Γαβριηλίδου, Ι.). Στο Α. Ζαφειράκου (επιμ.). *Μουσεία και Σχολεία, Διάλογος και Συνεργασίες, Αναπαραστάσεις και Πρακτικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός, 109-129.
- Γερουλάνου, Αι. (1985) Εκπαιδευτικά Προγράμματα του Μουσείου Μπενάκη. *Αρχαιολογία*, 16, 22-26.
- Carlisle, K. (2011) Arts Education Partnerships: Informing Policy through the Development of Culture and Creativity within a Collaborative Project Approach. *Arts Education Policy Review*, 112(3), 144-148.
- Catterall, J. & L. Waldorf (1999) Chicago Arts Partnerships in Education summary evaluation. In E. Fiske (Ed.), *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington, DC: The Arts Education Partnership and The President's Committee on the Arts and the Humanities, 47-62.
- Cohen, L. & L. Manion (1994) *Research methods in education*. London: Routledge (4th edition).
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Gardner, H. (1993) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books (2nd edition).
- Ζαφειράκου, Α. (2000) *Μουσεία και Σχολεία, Διάλογος και Συνεργασίες, Αναπαραστάσεις και Πρακτικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Harland, J., P. Lord, A. Stott, K. Kinder, E. Lamont & M. Ashworth (2005) *The Arts-Education Interface: a Mutual Learning Triangle?* Slough: NFER.
- Ingle M. (2004) Pupil's perceptions of museum education sessions. In E. Hooper - Greenhill (ed.), *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge (2nd edition), 312-319.
- Ιστοσελίδα Εθνικής Λυρικής Σκηνής: <http://www.nationalopera.gr/gr/opera-sta-sholeia> [5/4/2017].
- Ιστοσελίδα Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών Ιδρύματος Ωνάση: <http://www.sgt.gr/gre/SPG1026> [5/4/2017].
- Ιστοσελίδα Πολιτιστικού Οργανισμού NEON: <http://neon.org.gr/gr/learning/einai-auto-texnh> [5/4/2017].
- Καλοφορίδης, Β. (2012) Ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου στο σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας e-Journal of Science & Technology (e-JST)*: Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://e-jst.teiath.gr/issue_28/Kaloforidis_28.pdf [5/4/2017].

- Kisiel, F.J. (2003) Teachers, Museums and Worksheets: A Closer Look at a Learning Experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14 (1), Kluwer Academic Publishers, 3-12.
- Κουβέλη, Α. (2000) *Η Σχέση των Μαθητών με το Μουσείο, Θεωρητική Προσέγγιση, Έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία. Εκπαιδευτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Lauret, J.M., & F. Marie (Eds) (2010) *European Agenda for Culture – Open Method of Coordination Working Group on developing synergies with education, especially arts education– Final Report*. Brussels: European Commission.
- Merriman, N. (1999) Ανοίγοντας τα Μουσεία στο Κοινό, *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 43-46, Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/07/72-14.pdf> [5/4/2017].
- Μούλιου, Μ. & Ει. Νάκου (2006) Αποτυπώνοντας απ(ό)ψεις για τα μουσεία πόλεων: Ενδείξεις και εκτιμήσεις. *Εισήγηση στη Διεθνή Επιστημονική Συνάντηση «Προσωπογραφίες πόλεων στα Μουσεία Πόλεων – Αντιλήψεις και Πρακτικές»*, Δημοτικό Κέντρο Ιστορίας και Τεκμηρίωσης, Βόλος.
- Νάκου, Ει. (2006) Μουσεία και Σχολεία: Εμπειρίες και Προοπτικές. Στο Α. Χουρδάκης & Ε. Νικολουδάκη Σουρή (επιμ.) *Πρακτικά Διήμερου Επιστημονικού Συνεδρίου «Η Τέχνη και ο Πολιτισμός ως Πεδίο Ευέλικτων Διαθεματικών Προσεγγίσεων- Προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών»*, Κρήτη, 13-14 Μαΐου 2006. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.edc.uoc.gr/~didgram/PDF/NAKOY.pdf> [5/4/2017].
- Νικονάνου, Ν. (2015) Μουσεία και Τυπική Εκπαίδευση. Στο Ν. Νικονάνου, Α. Μπούνια, Α. Φιλίππουπολίτη, Α. Χουρμουζιάδη, & Ν. Γιαννούτσου (2015). *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21^ο αιώνα*. Κάλλιπος- Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 89-108. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/712> [4/3/2017].
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. ΦΕΚ 303-13-3-2003, και 304-13-3-2003, τ. 2, 3733-4390.
- Σαμσαρέλου Ε. (2006) *Μια Μουσειοσκευή για το Νεολιθικό Πολιτισμό: Εκπαιδευτικό Υλικό για την Προσχολική Ηλικία*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Βόλος. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών (2015) *Σημείωμα από τους καλλιτέχνες-δασκάλους του προγράμματος «Σύγχρονη Τέχνη: Πρώτα ζεις και μετά κατανοείς»*-Οκτώβριος 2014-Μάιος 2015.
- Στεφάνου, Ε. (2010) Μουσείο και εκπαιδευτικοί: εμπειρική έρευνα στα Διδασκαλεία

- των ΠΤΔΕ. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 22, 121-150.
- Τσιώλης, Γ. (2014) *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Εκδόσεις Κριτική.
- Vemi, V. & H. Kanari (2008) School teachers and museum education: a key factor in expanding the inclusive character of museums, *The International Journal of the Inclusive Museum*, 1, 1-11.
- Vermeersch, L. & A. Vandenbroucke (2013) Schools and cultural organisations. Natural partners in art and cultural education (ACE)? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, 1032 – 1039.
- Vygotsky, L. (1989) *Thought and Language*, Massachusetts: The Massachusetts Institute of Education.
- Wimmer, M. (2009) *Reflecting on the Domain of Arts Education. Part 1*. Vienna: Educult.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Βασικός κορμός ερωτήσεων των ημι-δομημένων συνεντεύξεων

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

1. Τι ήταν αυτό που σας παρακίνησε να επιδιώξετε τη συμμετοχή του σχολείου σας στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα....;
2. Με ποιους τρόπους επέδρασε το Πρόγραμμα στους μαθητές που συμμετείχαν; Πιστεύετε ότι έφερε τα παιδιά πιο κοντά στην Τέχνη και αν ναι με ποιους τρόπους; Διακρίνατε κάποια ευρύτερη επίδραση στην προσωπικότητά και στη συμπεριφορά τους;
3. Υπήρξαν δυσκολίες στην ομαλή διεξαγωγή του Προγράμματος;
4. Θα επιδιώξετε στο μέλλον τη συμμετοχή του σχολείου σας σε ανάλογες δράσεις;
5. Ποια θα ξεχωρίζατε ως την πιο σημαντική στιγμή που ζήσατε ως Διευθύντρια κατά την υλοποίηση του Προγράμματος;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

1. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έφερε σε επαφή τα παιδιά με τη σύγχρονη τέχνη; Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους;

2. Πιστεύετε ότι το Πρόγραμμα επέδρασε στη στάση των παιδιών απέναντι στην Τέχνη γενικότερα και τη σύγχρονη τέχνη ειδικότερα;
3. Διακρίνατε άλλες επιδράσεις του Προγράμματος στους μαθητές;
4. Πώς θα περιγράφατε την ανταπόκριση των παιδιών στο Πρόγραμμα;
5. Μπορείτε να μας περιγράψετε ένα-δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα που απεικονίζουν την ανταπόκριση των παιδιών στο Πρόγραμμα και την επίδραση που άσκησε στη στάση τους απέναντι στην Τέχνη και γενικότερα στην προσωπικότητά τους ;
6. Πώς επηρέασε εσάς προσωπικά αυτή η συνεργασία; Είχε κάποια επίδραση στη διδακτική σας προσέγγιση; Η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα επηρέασε τη δική σας διδακτική προσέγγιση;
7. Αν συγκρίνετε το εν λόγω πρόγραμμα που αφορούσε μακροχρόνια συνεργασία του σχολείου με κάποιον εξωσχολικό πολιτιστικό φορέα με μονοήμερα εκπαιδευτικά προγράμματα, που υλοποιούνται από πολιτιστικούς και εκπαιδευτικούς φορείς (όπως μουσεία, βιβλιοθήκες, κτλ.) ποια θεωρείτε επωφελέστερα και γιατί;
8. Θα επιδιώξετε και στο μέλλον τη συμμετοχή των μαθητών σας σε ανάλογα εκπαιδευτικά προγράμματα;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΕΜΨΥΧΩΤΕΣ/ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΕΣ

1. Πώς θα περιγράφατε την ανταπόκριση των μαθητών στο Πρόγραμμα;
2. Διαπιστώσατε αλλαγές ως προς την ευαισθησία των παιδιών ως θεατών, ακροατών, αλλά και δημιουργών έργων τέχνης κατά την εξέλιξη του Προγράμματος;
3. Πώς πιστεύετε ότι επέδρασε το Πρόγραμμα στη στάση των παιδιών απέναντι στη σύγχρονη τέχνη; Τι είδους εργαλεία τους προσέφερε ώστε να απολαμβάνουν και να ερμηνεύουν τα έργα τέχνης;
4. Πώς επηρέασε εσάς προσωπικά η συμμετοχή σας ως εμψυχωτή-ερμηνευτή στο πρόγραμμα;
5. Επηρεάστηκε η καλλιτεχνική και παιδαγωγικής σας οπτική από την αλληλεπίδρασή σας με τα παιδιά; Αν ναι, με ποιους τρόπους;
6. Υπήρχαν στοιχεία που σας εξέπληξαν ως προς την ανταπόκριση των παιδιών στο Πρόγραμμα;

**ΨΗΦΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΚΑΙ ΑΓΓΛΙΚΑ
ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
ΑΠΟ ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

**DIGITAL GAMES AND ENGLISH AS A FOREIGN
LANGUAGE. RESULTS FROM A PILOT STUDY**

Εμμανουήλ Φωκίδης
Λέκτορας
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
fokides@aegean.gr

Άννα Φωκά
M.Ed.
Εκπαιδευτικός
premnt15047@rhodes.aegean

Abstract

The purpose of the study was to examine whether digital games can help in the teaching of English as a foreign language to primary school students. Fifth-grade students participated in the study, coming from three schools in Rhodes, Greece (20 students each). The first group was taught conventionally, in the second there was an emphasis on collaborative learning, and the third was taught exclusively using digital games. Data was collected by means of evaluation sheets and a questionnaire which recorded students' views regarding the games. The data analysis revealed that the learning outcomes from the use of games were the same as in the other methods. Also, the attitude of students towards them was very positive. The results lead to the need of examining ways that would allow digital games to be even more effective in the teaching of English as a foreign language.

Key words

Collaborative learning, digital games, EFL, Kodu.

Λέξεις κλειδιά

Ψηφιακά παιχνίδια, εκμάθηση ξένης γλώσσας, συνεργατική μάθηση, Kodu.

0. Εισαγωγή

Λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων, τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει πλέον να είναι δομημένα με τέτοιο τρόπο ώστε να προετοιμάσουν τους μαθητές αποτελεσματικά για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του 21^{ου} αιώνα και η διδασκαλία πρέπει να εναρμονιστεί σε ένα νέο τρόπο σχεδιασμού και ανάπτυξης μαθημάτων

(Larsen et al., 2012). Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών αποτελεί πραγματικότητα εδώ και αρκετά χρόνια, σε αντίθεση με τα άλλα μαθήματα γλωσσικού περιεχομένου (Παναγιωτίδης, 2006; Köksal, 2004). Ταυτόχρονα, οι εξελίξεις στην τεχνολογία έχουν δώσει μια άλλη διάσταση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών παρέχοντας νέα μέσα, τα οποία δημιουργούν νέα δεδομένα για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να γίνει η διδασκαλία τους (Morris, 2011; Macaro, Handley & Walter, 2012), που, όπως επισημαίνεται, αυξάνουν σημαντικά τα κίνητρα των μαθητών (Pim, 2013).

Πολλοί θεωρητικοί, ανεξάρτητα από τον προσανατολισμό τους, συμφωνούν ότι το παιχνίδι διαδραματίζει έναν κεντρικό ρόλο στη ζωή των παιδιών και ότι μπορεί να παίξει αξιοσημείωτο ρόλο στην εκπαίδευση (ενδεικτικά, Prensky, 2001a). Η μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι (MBΠ) (Prensky, 2001b), βρίσκει εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και στα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Οι υποστηρικτές της MBΠ θεωρούν ότι μέσω των παιχνιδιών (ψηφιακών ή μη) μπορούν να επιτευχθούν οι γνωστικοί στόχοι των μαθημάτων, να αυξηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και τα κίνητρα για μάθηση (ενδεικτικά, Bottino, Ferlino & Tavella, 2007; Ke, 2008; Papastergiou 2009).

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, γεννήθηκε ο προβληματισμός για το αν οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τη δυνατή σχέση παιδιών-ηλεκτρονικών παιχνιδιών με σκοπό να προωθηθούν διδακτικοί στόχοι που να αφορούν τη διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένης γλώσσας. Το βασικό ερώτημα που τέθηκε προς διερεύνηση ήταν το εάν και κατά πόσο η χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών στη διδασκαλία των Αγγλικών στο δημοτικό σχολείο επιφέρει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας. Για το λόγο αυτό, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πιλοτικό πρόγραμμα που είχε ως ομάδα-στόχο μαθητές της Ε' δημοτικού. Η μεθοδολογία οργάνωσης και τα αποτελέσματά του παρουσιάζονται και αναλύονται στις ενότητες που ακολουθούν.

1. Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας

Ο κόσμος του ψηφιακού παιχνιδιού δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον για πειραματισμό, όπου τα βιώματα μεταφέρονται στον πραγματικό κόσμο. Αυτό γιατί τα ψηφιακά παιχνίδια παρέχουν εμπειρίες σε περιβάλλοντα που είναι πλούσια, πολύπλοκα, διαδραστικά και παρουσιάζουν ομοιότητα με τις συνθήκες της πραγματικής ζωής. Επομένως, η αποκτώμενη εμπειρία θεωρείται ότι αποτελεί τη βάση για την κατασκευή γνώσης, η οποία δεν μεταδίδεται με απλό τρόπο αλλά είναι αποτέλεσμα ενός σχετικού προβληματισμού, που αφορά την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Braghirolli et al., 2016).

Τα παιχνίδια φαίνεται ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά στις μικρές ηλικίες, στους ψηφιακούς αυτόχθονες (Prensky, 2001b). Οι μαθητές δίνουν μεγαλύτερη προσοχή σε μία μαθησιακή δραστηριότητα όταν αυτή παρουσιάζεται μέσω ενός παιχνιδιού (Garris, Ahlers & Driskell, 2002). Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι όταν οι μαθητές παίζουν εκπαιδευτικά παιχνίδια τείνουν να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο να μάθουν, κάτι που μπορεί να επηρεάζει τελικά τα μαθησιακά αποτελέσματα (Sandberg, Maris & De Geus, 2011). Ένα άλλο χαρακτηριστικό τους είναι η άμεση ανατροφοδότηση, οι μαθητές μπορούν να δουν άμεσα τα αποτελέσματα των ενεργειών τους ή αν απάντησαν σωστά σε κάποια ερώτηση (Prensky, 2001a). Επίσης, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν και να πειραματιστούν, οδηγούμενοι έτσι στην ανακάλυψη νέων εννοιών και στρατηγικών (Kirriemuir, 2002).

Η χρήση των παιχνιδιών στην εκπαίδευση υποστηρίζεται από διαφορετικές μαθησιακές θεωρίες (Braghirolli, Ribeiro, Weise & Pizzolato, 2016; Dondlinger, 2007; Kebritchi & Hirumi, 2008; Wu, Chiou, Kao, Hu & Huang, 2012). Οι θεωρίες μάθησης που βασίζονται σε συμπεριφοριστικές αντιλήψεις ευνοούν τη μάθηση ως μια συνειρμική διαδικασία, της οποίας η ενίσχυση παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην αλλαγή της παρατηρούμενης συμπεριφοράς. Αυτή η αντίληψη είναι εμφανής σε πολλά παιχνίδια, τα οποία επιδιώκουν να εξασκήσουν τους μαθητές σε έννοιες ή ικανότητες με επαναλαμβανόμενες πρακτικές. Αντίθετα, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια που βασίζονται στην κονστрукτιβιστική αντίληψη στηρίζουν τη μάθηση μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών στην ενεργό συμμετοχή του παίκτη/μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, έτσι ώστε η νέα γνώση να δομείται μέσω του ίδιου του παιχνιδιού (Shute, Rieber & Van Eck, 2011). Σε αυτή την περίπτωση, ο βασικός σκοπός της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η επίτευξη μιας μαθητοκεντρικής διαδραστικής εμπειρίας που αλλάζει και τη σχέση μαθητή, μέσου και εκπαιδευτή (Becker, 2005).

Ερχόμενοι στη διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένης γλώσσας, διαπιστώνεται ότι τα ψηφιακά παιχνίδια θεωρήθηκαν από πολύ νωρίς χρήσιμα. Μάλιστα, ο Dickinson (1981) περιέγραψε συγκεκριμένες μεθόδους αξιοποίησης των παιχνιδιών ρόλων και των προσομοιώσεων. Γενικότερα, τα ψηφιακά παιχνίδια χρησιμοποιούνται εκτενέστατα και με ποικίλους τρόπους στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Οι Connolly, Stansfield και Hainey (2011) χρησιμοποίησαν παιχνίδια εναλλακτικής πραγματικότητας (Alternate Reality Games) για την αφήγηση ιστοριών στα Αγγλικά, όπου η δράση προσαρμοζόταν ανάλογα με τις επιλογές των συμμετεχόντων. Ο Larsen (2012) τα χρησιμοποίησε ως αποκλειστικό μέσο διδασκαλίας, χωρίς την παρέμβαση κάποιου εκπαιδευτικού. Τα ψηφιακά παιχνίδια βρέθηκε ότι επιδρούν θετικά στη σωστή χρήση της γλώσσας τόσο σε επίπεδο γραμματικής όσο και σε επίπεδο προφορικού λόγου (Yolageldili, 2011). Οι Sylven and Sundqvist (2012), διαπίστωσαν ότι τα παιχνίδια βελτίωσαν τη γλωσσική ικανότητα αλλά και το επίπεδο κατανόησης των Αγγλικών. Καλά

αποτελέσματα προέκυψαν και για τον πλούτο του λεξιλογίου μαθητών ηλικίας 15-16 ετών που έπαιξαν παιχνίδια που αποσκοπούσαν σε αυτό (Sundqvist & Sylén, 2014). Μάλιστα, οι συγκεκριμένοι ερευνητές προτείνουν τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών από ακόμα μικρότερη ηλικία.

Σε γενικές γραμμές, η αποτελεσματικότητα των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία των Αγγλικών οφείλεται σε αρκετούς παράγοντες. Κατά πρώτον, θεωρείται ότι δημιουργούν ένα ευχάριστο περιβάλλον που μειώνει το άγχος των μαθητών για το ότι μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα (Muhanna, 2012). Παρέχουν, επίσης, ευκαιρίες για τη χρήση της γλώσσας στο φυσικό της πλαίσιο, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για διαδικτυακά παιχνίδια πολλών χρηστών (Benavides, 2001). Οι Escudeiro και Vaz De Carvalho (2013) υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματικότητά τους οφείλεται στο ότι δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες να μάθουν από τα ίδια τους τα λάθη.

Αυτό που διαπιστώνεται από την παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση είναι ότι οι περισσότερες έρευνες για τη χρήση των παιχνιδιών στη διδασκαλία των Αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας στηρίζονται σε παιχνίδια όπου το στοιχείο του παιχνιδιού/διασκέδασης υστερεί σε σχέση με το στοιχείο της διδασκαλίας. Συνεπώς, θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστούν τα αποτελέσματα από τη χρήση παιχνιδιών όπου το στοιχείο της διασκέδασης είναι κυρίαρχο. Μία δεύτερη διαπίστωση έχει να κάνει με τη διδακτική μέθοδο που συνήθως ακολουθείται. Με εξαίρεση μία μελέτη (Larsen, 2012), δεν στάθηκε δυνατόν να βρεθούν έρευνες όπου η “διδασκαλία” είχε ανατεθεί πλήρως στο παιχνίδι. Συνεπώς, θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί κάτι τέτοιο.

2. Μέθοδος

Με βάση όσα παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες επιχειρήθηκε ο συνδυασμός της εκμάθησης της Αγγλικής γλώσσας με τα ψηφιακά παιχνίδια. Πιο συγκεκριμένα, βασικός σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνήσει το μέγεθος της συμβολής των ψηφιακών παιχνιδιών στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων στο μάθημα των Αγγλικών της Ε' τάξης του δημοτικού. Η όλη προσπάθεια στηρίχθηκε στη θέση ότι το ψηφιακό παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει από μόνο του ως διαμεσολαβητής μεταξύ μαθητή και γνωστικού αντικείμενου, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν το διδακτικό αντικείμενο μέσα από τις εμπειρίες τους, αυτενεργώντας μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο διαμορφώνεται από την εμπλοκή των ιδίων, ενισχύοντας πλήρως την κονστрукτιβιστική άποψη για την εκπαίδευση (Ertmer & Newby, 2013).

2.1. Ερευνητικές υποθέσεις

Η μελέτη διερευνήσε τα ψηφιακά παιχνίδια σε σχέση: (α) με την παροχή κινήτρων για το ξενόγλωσσο μάθημα και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και (β) το

κατά πόσο η μάθηση μέσω αυτών επηρεάζει τις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών για τα ψηφιακά παιχνίδια. Ως εκ τούτου, διαμορφώθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

Y1: Η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας μπορεί να βελτιωθεί μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών. Συνεπώς, οι μαθητές που χρησιμοποιούν ψηφιακά παιχνίδια έχουν συγκρίσιμα ή καλύτερα αποτελέσματα από τους μαθητές που διδάσκονται με συμβατικό ή συνεργατικό τρόπο.

Y2: Οι μαθητές διαμορφώνουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις για τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία του μαθήματος των Αγγλικών.

2.2. Ερευνητική μέθοδος, δείγμα και διάρκεια

Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν της οιονεί πειραματικής μελέτης (quasi experimental study), που περιλάμβανε μία πειραματική και δύο ομάδες ελέγχου. Ο λόγος που ακολουθήθηκε αυτό το σχήμα ήταν επειδή αναλύθηκαν τα δεδομένα από αυτούσιες τάξεις μαθητών για τις διαφορές τους σε μαθησιακά αποτελέσματα, όπως θα αναπτυχθεί στη συνέχεια. Ομάδα-στόχος αποφασίστηκε να είναι οι μαθητές της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου. Αυτό γιατί, ύστερα από μία σύντομη επισκόπηση των σχολικών εγχειριδίων, εντοπίστηκαν σε αυτή την τάξη ενότητες που θεωρήθηκε ότι προσφέρονται για μετατροπή σε ψηφιακά παιχνίδια. Πριν τη διεξαγωγή της μελέτης προσεγγίστηκαν, διερευνητικά, τα δημοτικά σχολεία της πόλεως Ρόδου και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Αγγλικά, ώστε να εντοπιστούν σχολικά εργαστήρια με ικανό αριθμό υπολογιστών, αλλά κυρίως τάξεις μαθητών που πληρούσαν τις παρακάτω προδιαγραφές:

- Να μην έχουν διδαχθεί κάποιο διδακτικό αντικείμενο με τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών.
- Να αντικατοπτρίζουν τις ικανότητες μίας τυπικής Ε' τάξης (σε επίπεδο σχολικών επιδόσεων).

Σε όρους του Creswell (2012), το δείγμα επιτεύχθηκε επιλέγοντας “συνηθισμένες”, “τυπικές” και “προσιτές” περιπτώσεις. Έτσι, το αρχικό δείγμα αποτελούταν από 66 μαθητές από τρία τμήματα της Ε' τάξης (τριών δημοτικών σχολείων). Σε κάθε ένα τμήμα ανατέθηκε, με τυχαίο τρόπο, μία από τις διδακτικές μεθόδους που παρουσιάζονται σε επόμενη ενότητα. Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, ενημερώθηκαν οι γονείς των μαθητών για το σκοπό του προγράμματος και εξασφαλίστηκε η γραπτή συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους. Επίσης, ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί και τους ζητήθηκε να μην διδάξουν τις διδακτικές ενότητες με κανέναν άλλο τρόπο πέρα από αυτόν που αντιστοιχούσε στο τμήμα που διδασκαν. Η έρευνα διήρκεσε τρεις εβδομάδες (13/2-3/3/2017) και για κάθε τμήμα χρειάστηκαν πέντε διδακτικά δώρα.

2.3. Υλικό

Ως διδακτικό υλικό επιλέχθηκε η πέμπτη ενότητα του βιβλίου του μαθητή (Unit 5: Ready for action) που συνδυάζει τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας με την ευαισθητοποίηση σε θέματα ρύπανσης του περιβάλλοντος. Η ενότητα χωρίστηκε σε πέντε υπο- ενότητες: (α) Pollution-Ρύπανση, (β) Meet recycling bins-Γνωρίζοντας τους κάδους ανακύκλωσης, (γ) What about electronics?-Τι συμβαίνει με τις ηλεκτρονικές συσκευές, (δ) Do you love our planet?-Αγαπάς τον πλανήτη μας; και (ε) Air pollution-Ατμοσφαιρική ρύπανση.

Για την κατασκευή των παιχνιδιών (ένα για κάθε ενότητα) επιλέχθηκε το προγραμματιστικό περιβάλλον της Microsoft Kodu (<https://www.kodugamelab.com/>). Πρόκειται για ένα λογισμικό πολύ φιλικό, γιατί η γλώσσα προγραμματισμού είναι απλή και προσιτή ακόμα και σε μικρούς σε ηλικία και χωρίς γνώσεις προγραμματισμού χρήστες. Επιτρέπει τη δημιουργία τρισδιάστατων παιχνιδιών πλούσιων σε γραφικά και αλληλεπιδράσεις. Ένα ιδιαίτερο στοιχείο του ερευνητικού προγράμματος ήταν ότι τα παιχνίδια δεν κατασκευάστηκαν από κάποια ομάδα ειδικών αλλά από την ερευνητική ομάδα, κάτι που συνεπάγεται ότι ήταν σε μεγάλο βαθμό “ερασιτεχνικά”. Η κατασκευή τους στηρίχθηκε στις κατευθυντήριες γραμμές του Gee που αφορούν τον καλό σχεδιασμό εκπαιδευτικών παιχνιδιών (Gee, 2009, 2005): τα παιχνίδια να είναι απλά ώστε να μην αποπροσανατολίζονται οι μαθητές, να παρέχουν απλό μηχανισμό ελέγχου/χρήσης και το γνωστικό υλικό να είναι σαφώς καθορισμένο (Εικόνες 1-3).

Εικόνες 1-3: Στιγμιότυπα των παιχνιδιών



Η γενική φιλοσοφία που ακολουθήθηκε ήταν το γνωστικό υλικό να παρέχεται σε μία κεντρική πίστα και σε επόμενες πίστες που ήταν μικρο-παιχνίδια (mini-games), γινόταν η εξάσκηση των μαθητών σε αυτό το υλικό. Τα κείμενα και οι διάλογοι προέρχονταν από το σχολικό εγχειρίδιο. Επίσης, όλες οι απαραίτητες οδηγίες και επισημάνσεις για το πώς πρέπει να κινηθούν οι μαθητές και τι να προσέξουν, καθώς και οι εκφωνήσεις και οι πινακίδες, ήταν γραμμένες στα Αγγλικά. Αυτό θεωρήθηκε ότι θα βοηθούσε στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών, αλλά και στην εξοικείωσή τους με το περιβάλλον και τη σύνταξη της γλώσσας. Ο σχεδιασμός και η κατασκευή των παιχνιδιών διήρκεσε 4 εβδομάδες (περίπου 150 ώρες). Υπήρξαν αρκετές δυσκολίες στην υλοποίηση των παιχνιδιών, με κύρια αιτία τους περιορισμούς της εφαρμογής, όπως, για παράδειγμα, η αδυναμία εισαγωγής φωτογραφιών, εικόνων και άλλων αντικειμένων από εξωτερικές πηγές, κάτι που περιορίσε σημαντικά το εύρος του υλικού που χρησιμοποιήθηκε.

Για τις ανάγκες των μαθημάτων δημιουργήθηκαν επίσης βίντεο (στα Αγγλικά) χρησιμοποιώντας το Kodu και το πρόγραμμα Screen Video Recorder για τη σύλληψη της εικόνας της οθόνης ως βίντεο. Τα βίντεο αυτά παρουσίαζαν και ανέλυαν τη θεωρία, και περιλάμβαναν το λεξιλόγιο και τα κείμενα των πέντε υπο-ενοτήτων του βιβλίου. Τέλος, οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους, με τη μορφή ενός μικρού βιβλίου, το λεξιλόγιο (γλωσσάριο) των λέξεων που χρησιμοποιούνταν σε όλες τις ενότητες.

2.4. Διαδικασία

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και η κάθε μία διδάχθηκε με διαφορετικό τρόπο. Η πρώτη ομάδα διδάχθηκε καθαρά συμβατικά και χωρίς να υπάρχει υποβοήθηση από κάποιο τεχνολογικό υποστηρικτικό μέσο. Η διδασκαλία ήταν δασκαλοκεντρική και το μόνο βοήθημα του δασκάλου ήταν το εγχειρίδιο και ο πίνακας. Οι μαθητές μελετούσαν το υλικό από τις ανάλογες ενότητες, απαντούσαν σε ερωτήσεις και συμπλήρωναν τις ασκήσεις του βιβλίου.

Η δεύτερη ομάδα διδάχθηκε τις ίδιες ενότητες αλλά με ένα συνεργατικό σχήμα διδασκαλίας. Παρότι και πάλι χρησιμοποιήθηκε το σχολικό εγχειρίδιο, αξιοποιήθηκε η ψηφιακή του μορφή που προβαλλόταν σε οθόνη μέσω του βιντεοπροβολέα της τάξης. Μετά από μία μικρή εισαγωγή του δασκάλου για το γνωστικό αντικείμενο της κάθε ενότητας, οι μαθητές χωρίζονταν σε τετραμελείς ομάδες και εκτελούσαν τις ασκήσεις και δραστηριότητες του βιβλίου συνεργαζόμενοι μεταξύ τους. Οι συζητήσεις και η ανταλλαγή απόψεων ενθαρρύνονταν από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος προέτρεπε συνεχώς τους μαθητές να χρησιμοποιούν τα αγγλικά για την επικοινωνία τους και να ρωτούν όταν δεν ήξεραν κάποια λέξη ή φράση. Η τελευταία φάση της διδασκαλίας περιλάμβανε την εκτέλεση συνεργατικών δραστηριοτήτων, που και πάλι είχαν ως σκοπό την ενθάρρυνση της χρήσης προφορικού και γραπτού λόγου στα Αγγλικά. Για παράδειγμα, στην ενότητα “Meet recycling bins-Γνωρίζοντας τους

κάδους ανακύκλωσης” πραγματοποιήθηκε ένα ομαδικό παιχνίδι με χαρτόνια σχετικά με την ανακύκλωση (Εικόνα 4).

Τέλος, η τρίτη ομάδα διδάχθηκε αποκλειστικά με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζεύγη και το κάθε ζεύγος μαθητών είχε στη διάθεσή του έναν υπολογιστή, απ’ όπου μελετούσαν τα σχετικά βίντεο και στη συνέχεια “έπαιζαν” τα παιχνίδια (Εικόνα 5). Ο δάσκαλος απλά παρείχε τεχνική υποστήριξη σε περίπτωση προβλήματος. Όπως και στην προηγούμενη ομάδα, ενθαρρύνονταν οι συζητήσεις και η ανταλλαγή απόψεων στα αγγλικά. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, τρεις ομάδες μαθητών διδάχθηκαν τις ίδιες ενότητες με την ίδια διάρκεια. Αυτό που διέφερε ήταν η διδακτική προσέγγιση.

Εικόνες 4-5: Στιγμιότυπα από την εργασία των μαθητών στη 2^η και στην 3^η ομάδα



2.5. Εργασία συλλογής δεδομένων

Στο τέλος της κάθε διδασκαλίας, για τη συλλογή δεδομένων, και οι τρεις ομάδες συμπλήρωναν φύλλα αξιολόγησης (κοινά σε όλες τις ομάδες) για τον έλεγχο των μαθησιακών αποτελεσμάτων της κάθε μεθόδου. Επίσης, πριν το ξεκίνημα της έρευνας δόθηκε και στις τρεις ομάδες ένα προκαταρτικό φύλλο αξιολόγησης (post-test). Σκοπός του ήταν να αξιολογηθούν οι πρότερες γνώσεις και το επίπεδο γνώσης των Αγγλικών των μαθητών. Αυτό έγινε γιατί είναι γνωστό ότι οι περισσότεροι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα Αγγλικών εκτός σχολείου (ιδιαίτερα ή φροντιστήρια), κάτι που μπορεί να επηρεάζει την κοινή γνωστική αφετηρία, οδηγώντας έτσι σε εξαγωγή λανθασμένων συμπερασμάτων. Περίπου δεκαπέντε μέρες μετά το τέλος της έρευνας, χορηγήθηκε ένα τελικό διαγώνισμα (delayed post-test), το οποίο περιείχε ερωτήσεις από όλες τις ενότητες που διδάχθηκαν οι μαθητές. Σκοπός του ήταν να διερευνηθεί η διατηρησιμότητα των γνώσεων.

Τα φύλλα αξιολόγησης καθώς και τα pre- και delayed post-test, περιείχαν, για λόγους συμβατότητας, ασκήσεις και ερωτήσεις που είτε προέρχονταν αυτούσιες από

το σχολικό εγχειρίδιο είτε ήταν παρόμοιες. Πιο συγκεκριμένα, περιλάμβαναν ασκήσεις συμπλήρωσης, αντιστοίχισης και επιλογής της σωστής απάντησης. Πρέπει να σημειωθεί ότι, πλέον των παραπάνω ερωτήσεων, περιλαμβάνονταν ασκήσεις μεταφρασής (Ελληνικά στα Αγγλικά και αντίστροφα), καθώς και ασκήσεις παραγωγής σύντομων προτάσεων (στα Αγγλικά).

Τέλος, στην ομάδα που διδάχθηκε με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών δόθηκε και ένα ερωτηματολόγιο για την καταγραφή των στάσεων και των απόψεών τους σχετικά με τα ψηφιακά παιχνίδια και τη διδασκαλία τους με αυτά. Περιελάμβανε 14 ερωτήσεις τύπου Likert (5βάθμιες-καθόλου έως πάρα πολύ) και 4 ανοιχτού τύπου. Οι ανοιχτού τύπου ζητούσαν από τους μαθητές να αιτιολογήσουν την άποψή τους ή/και την απάντησή τους σε κάποια ερώτηση (ενδεικτικά, τι σου άρεσε από το μάθημα; ποια ενόητα σου άρεσε και γιατί;)

3. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση αποκλείστηκαν όσοι μαθητές απουσίαζαν σε μία ή περισσότερες διδασκαλίες. Ο τελικός αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στη μελέτη ήταν 60, χωρισμένων σε 3 ομάδες των 20. Στην Ομάδα0 ανήκαν οι μαθητές που συμμετείχαν στη συμβατική διδασκαλία, στην Ομάδα1 οι μαθητές που εργάστηκαν ομαδικά και στην Ομάδα2 οι μαθητές που χρησιμοποίησαν τα παιχνίδια. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων στα φύλλα αξιολόγησης (περιλαμβανομένου του pre- και του delayed post-test), αυτά βαθμολογήθηκαν με βάση τις σωστές απαντήσεις. Στοιχεία για τη μέση βαθμολογία και για την τυπική απόκλιση, ανά ομάδα συμμετεχόντων και ανά φύλλο αξιολόγησης, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Ανάλυση αποτελεσμάτων φύλλων αξιολόγησης

	Ομάδα μαθητών					
	Ομάδα 0 (N = 20)		Ομάδα 1 (N = 20)		Ομάδα 2 (N = 20)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Pre-test (max = 30)	22,25	4,75	18,68	7,13	20,68	4,76
Φύλλο αξιολόγησης 1 (max = 25)	22,05	2,63	19,05	4,52	21,70	3,85
Φύλλο αξιολόγησης 2 (max = 20)	18,05	2,19	15,23	4,30	18,38	1,91
Φύλλο αξιολόγησης 3 (max = 32)	29,90	2,90	25,65	7,36	31,25	1,25
Φύλλο αξιολόγησης 4 (max = 20)	17,40	4,11	14,85	4,34	17,60	3,02
Φύλλο αξιολόγησης 5 (max = 20)	17,00	3,08	15,55	2,40	13,90	3,08
Delayed post-test (max = 35)	30,80	5,00	28,40	6,24	32,40	3,09

Σημείωση: Το μέγιστο σκορ σε κάθε φύλλο αξιολόγησης αναφέρεται σε παρένθεση.

Αναλύσεις διασποράς μίας κατεύθυνσης (One-way ANOVA) επρόκειτο να διεξαχθούν για να συγκριθούν οι βαθμολογίες των μαθητών στα φύλλα αξιολόγησης και με βάση τις 3 ομάδες που συμμετείχαν. Πριν γίνει η ανάλυση, ελέγχθηκε το κατά πόσο πληρούνται οι προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή αυτού του είδους της ανάλυσης. Διαπιστώθηκε ότι: (α) όλες οι ομάδες σε όλες τις δραστηριότητες είχαν τον ίδιο αριθμό συμμετεχόντων ($N = 20$), (β) στη βαθμολογία όλων των φύλλων αξιολόγησης δεν υπήρχαν ακραίες τιμές (outliers), (γ) τα δεδομένα σχεδόν σε όλα τα φύλλα αξιολόγησης δεν είχαν κανονική κατανομή (με εξαίρεση το pre-test), όπως αυτό εκτιμήθηκε από Q-Q γραφήματα και το Shapiro-Wilk test ($p < 0,05$) και (δ) η ομοιογένεια της διακύμανσης παραβιάστηκε σε κάποιες περιπτώσεις, όπως εκτιμήθηκε από το test Levene ($p < 0,05$).

Εφόσον τα δεδομένα δεν είχαν κανονική κατανομή και σε αρκετές περιπτώσεις είχε παραβιαστεί η προϋπόθεση της ομοσκεδαστικότητας, αποφασίστηκε η διεξαγωγή του Kruskal-Wallis H test, που είναι μη-παραμετρικό τεστ. Παρόλο που το τεστ αυτό δεν προϋποθέτει κανονική κατανομή δεδομένων, εντούτοις προϋποθέτει ότι τα δεδομένα στις ομάδες ακολουθούν παρόμοιου σχήματος κατανομές (Corder & Foreman, 2009; Siegel & Castellan, 1988), όπως και στην προκειμένη περίπτωση. Για το pre-test όπου πληρούταν όλες οι προϋποθέσεις, διεξήχθη το One-way ANOVA test. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα Kruskal-Wallis H test και One-way ANOVA test

	Αποτέλεσμα	Ερμηνεία
Pre-test	$F(2, 57) = 2,006$, $p = 0,144$	ΜΣ
Φύλλο αξιολόγησης 1	$H(2) = 5,631$, $p = 0,060$	ΜΣ
Φύλλο αξιολόγησης 2	$H(2) = 9,833$, $p = 0,007$	Το mean rank score των ομάδων 0, 1, και 2 ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό
Φύλλο αξιολόγησης 3	$H(2) = 10,938$, $p = 0,004$	Το mean rank score των ομάδων 0, 1, και 2 ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό
Φύλλο αξιολόγησης 4	$H(2) = 6,777$, $p = 0,034$	Το mean rank score των ομάδων 0, 1, και 2 ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό
Φύλλο αξιολόγησης 5	$H(2) = 10,380$, $p = 0,006$	Το mean rank score των ομάδων 0, 1, και 2 ήταν στατιστικά σημαντικά διαφορετικό
Delayed post-test	$H(2) = 5,816$, $p = 0,055$	ΜΣ

Σημείωση: ΜΣ = μη στατιστικά σημαντική διαφορά

Στα Φύλλα αξιολόγησης όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων, πραγματοποιήθηκαν post-hoc συγκρίσεις μεταξύ όλων των πιθανών ζευγών χρησιμοποιώντας την προσέγγιση Bonferroni (ελέγχοντας για λάθη Τύπου Ι) (Dunn, 1964). Τα αποτελέσματα ήταν:

Φύλλο αξιολόγησης 2

- Ομάδα2 και Ομάδα1. Η τιμή Mann-Whitney U βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($U = 93,00$, $Z = -2,933$, $p = 0,003$). Η διαφορά μεταξύ των ομάδων 1 (mean rank score = 15,15) και 2 (mean rank score = 25,85) ήταν μέτρια προς μεγάλη ($r = -0,46$).
- Ομάδα2 και Ομάδα0. Η τιμή Mann-Whitney U δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($U = 186,50$, $Z = -0,378$, $p = 0,706$).
- Ομάδα1 και Ομάδα0. Η τιμή Mann-Whitney U βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($U = 112,00$, $Z = -2,409$, $p = 0,016$). Η διαφορά μεταξύ των ομάδων 0 (mean rank score = 24,90) και 1 (mean rank score = 16,10) ήταν μέτρια ($r = -0,38$).

Φύλλο αξιολόγησης 3

- Ομάδα2 και Ομάδα1. Η τιμή Mann-Whitney U βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($U = 90,00$, $Z = -3,156$, $p = 0,002$). Η διαφορά μεταξύ των ομάδων 1 (mean rank score = 15,00) και 2 (mean rank score = 26,00) ήταν μεγάλη ($r = -0,50$).
- Ομάδα2 και Ομάδα0. Η τιμή Mann-Whitney U δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($U = 160,50$, $Z = -1,256$, $p = 0,209$).
- Ομάδα1 και Ομάδα0. Η τιμή Mann-Whitney U βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($U = 126,00$, $Z = -2,086$, $p = 0,037$). Η διαφορά μεταξύ των ομάδων 0 (mean rank score = 24,90) και 1 (mean rank score = 16,10) ήταν μέτρια ($r = -0,33$).

Φύλλο αξιολόγησης 4

- Ομάδα2 και Ομάδα1. Η τιμή Mann-Whitney U βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($U = 123,00$, $Z = -2,166$, $p = 0,030$). Η διαφορά μεταξύ των ομάδων 1 (mean rank score = 16,65) και 2 (mean rank score = 24,35) ήταν μέτρια ($r = -0,34$).
- Ομάδα2 και Ομάδα0. Η τιμή Mann-Whitney U δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($U = 192,50$, $Z = -0,230$, $p = 0,818$).
- Ομάδα1 και Ομάδα0. Η τιμή Mann-Whitney U βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($U = 121,00$, $Z = -2,236$, $p = 0,025$). Η διαφορά μεταξύ των ομάδων 0 (mean rank score = 24,45) και 1 (mean rank score = 16,55) ήταν μέτρια ($r = -0,35$).

Φύλλο αξιολόγησης 5

- Ομάδα2 και Ομάδα1. Η τιμή Mann-Whitney U δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($U = 136,00$, $Z = -1,776$, $p = 0,076$).

- Ομάδα2 και Ομάδα0. Η τιμή Mann-Whitney U βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($U = 91,50$, $Z = -3,005$, $p = 0,003$). Η διαφορά μεταξύ των ομάδων 0 (mean rank score = 25,93) και 2 (mean rank score = 15,08) ήταν μέτρια προς μεγάλη ($r = -0,47$).
- Ομάδα1 και Ομάδα0. Η τιμή Mann-Whitney U δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($U = 132,50$, $Z = -1,859$, $p = 0,063$).

Συνοψίζοντας:

- Οι τρεις ομάδες είχαν το ίδιο αρχικό επίπεδο γνώσεων, εφόσον στο pre-test δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους. Συνεπώς, ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάστηκαν στα επόμενα φύλλα αξιολόγησης οφείλονται στη διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας μεταξύ των ομάδων.
- Στο Φύλλο αξιολόγησης 1 (Pollution & Recycling), αλλά και στο delayed post-test, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων. Συνεπώς, σε αυτές τις περιπτώσεις οι διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας δεν είχαν καμία επίδραση στα γνωστικά αποτελέσματα των μαθητών.
- Στο Φύλλο αξιολόγησης 2 (Electronics), στο Φύλλο αξιολόγησης 3 (Bins & Electronics) και στο Φύλλο αξιολόγησης 4 (Questionnaire-Do you love our Planet), η Ομάδα1 ξεπεράστηκε και από την Ομάδα2 και από την Ομάδα0. Οι ομάδες 2 και 0 δεν είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά.
- Στο Φύλλο αξιολόγησης 5 (Air Pollution), η Ομάδα0 ξεπέρασε την Ομάδα2, αλλά όχι την Ομάδα1. Επίσης οι ομάδες 1 και 2 δεν είχαν διαφορά μεταξύ τους.

Με βάση τα παραπάνω, επαληθεύεται εν μέρει η Υ1, δηλαδή ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν ψηφιακά παιχνίδια έχουν επιδόσεις, συγκρίσιμες με εκείνες των μαθητών που διδάσκονται με άλλες μεθόδους.

Σχετικά με το ερωτηματολόγιο εντυπώσεων, η στάση των μαθητών απέναντι στα παιχνίδια χαρακτηρίζεται θετική και αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι οι μαθητές της Ομάδας2 δήλωσαν στο ότι τους άρεσαν πολύ τα παιχνίδια ($M = 4,45$, $SD = 0,83$) και εξέφρασαν μεγάλη επιθυμία να ξαναχρησιμοποιήσουν το Kodu ($M = 4,60$, $SD = 0,99$), ενώ επεσήμαναν ότι ήταν εύκολη η χρήση της των παιχνιδιών ($M = 4,50$, $SD = 0,95$) και ότι τους βοήθησαν στην εκμάθηση των Αγγλικών ($M = 4,20$, $SD = 1,06$). Οι απόψεις τους σχετικά με τη μουσική ($M = 4,00$, $SD = 1,17$), τους χαρακτήρες και τα γραφικά ($M = 4,05$, $SD = 1,00$) ήταν επίσης πολύ θετικές. Να σημειωθεί ότι οι μαθητές αντιμετώπισαν επίσης θετικά τη συνεργασία με τον διπλανό τους ($M = 4,60$, $SD = 0,75$). Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου εντυπώσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις:

- Όλες οι ενότητες μου άρεσαν και πέρασα πολύ καλά με τον διπλανό μου. Αυτό το μάθημα θα μου μείνει αξέχαστο!
- Όλα μου άρεσαν γιατί μάθαινα πολλά πράγματα και ταυτόχρονα διασκεδάζα.
- Είναι ωραίο να μαθαίνεις μέσα από τα παιχνίδια.
- Όλα μου άρεσαν γιατί πολύ απλά είναι game.
- Δεν μου φάνηκε καθόλου δύσκολη η εφαρμογή.
- Ήταν εύκολη στη χρήση της, μάθαινα και έπαιζα ταυτόχρονα και διασκεδάζα.

Με βάση τα παραπάνω επαληθεύεται η Υ2, δηλαδή ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν ψηφιακά παιχνίδια διαμορφώνουν θετικές αντιλήψεις και στάσεις σχετικά με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στην μαθησιακή διαδικασία.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα φύλλου εντυπώσεων

Ερώτηση	<i>M</i>	<i>SD</i>
Σου άρεσε η μουσική στην εφαρμογή;	4,00	1,17
Σου άρεσαν τα 3D αντικείμενα;	4,05	1,00
Σου άρεσε η κίνηση με το πληκτρολόγιο;	4,20	1,01
Σου άρεσε η συνεργασία με τον διπλανό σου;	4,60	0,75
Σου άρεσαν οι πληροφορίες;	4,20	1,15
Η κίνηση (animation);	3,70	1,26
Πόσο σου άρεσαν ενότητες που διδάχτηκες;	3,85	1,14
Πόσο σου άρεσε που έπαιζες και έκανες μάθημα ταυτόχρονα;	4,35	1,09
Πόσα νομίζεις ότι έμαθες από την εφαρμογή;	4,20	1,06
Η εφαρμογή σου φάνηκε εύκολη στη χρήση της;	4,50	0,95
Η εφαρμογή σου φάνηκε εύκολη για να μάθεις;	4,10	1,37
Θα ήθελες να κάνεις κι άλλα μαθήματα με αυτόν τον τρόπο;	4,60	0,99
Πόσο σου άρεσε τα παιχνίδια γενικά;	4,45	0,83
Θα πρότεινες σε άλλους φίλους σου να παίξουν και να μάθουν με αυτήν την εφαρμογή;	4,20	1,06

4. Συζήτηση

Ένα στοιχείο που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι κατά την οργάνωση του πιλοτικού προγράμματος υπήρξε έντονος προβληματισμός σχετικά με το επίπεδο γνώσεων της αγγλικής γλώσσας των μαθητών, δεδομένου ότι η συντριπτική τους πλειοψηφία τη διδάσκεται και εκτός σχολείου. Πράγματι, μελετώντας τα στοιχεία του Πίνακα 1, διαπιστώνεται ότι σε όλα τα φύλλα αξιολόγησης, όπως και στο pre- και post-test, η βαθμολογία και στις τρεις ομάδες ήταν ιδιαίτερα υψηλή, κάτι που μπορεί να υποδηλώνει αρκετά καλή γνώση των Αγγλικών. Αυτό μπορεί να είχε αρνητικό αντίκτυπο στα αποτελέσματα της έρευνας και να μην άφησε, τελικά, να φανούν καθαρά τα αποτελέσματα της διδασκαλίας μέσω των παιχνιδιών.

Ερχόμενοι στα αποτελέσματα των φύλλων αξιολόγησης, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν ξεκάθαρες και στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αυτό που μπορεί να ειπωθεί, με σχετική ασφάλεια είναι ότι, σε γενικές γραμμές, τα ψηφιακά παιχνίδια είχαν εξίσου καλά μαθησιακά αποτελέσματα με τις άλλες δυο μεθόδους (συμβατική και συνεργατική). Με βάση αυτό το στοιχείο, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι πράγματι έχουν το δυναμικό να αποτελέσουν μέσο για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο σχολείο. Μάλιστα, με βάση τις σχετικές απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο, θα μπορούσε να θεωρηθεί πιο ουσιαστικό μέσο, υπό την έννοια ότι οι απόψεις τους ήταν ιδιαίτερα θετικές για όλες τις πλευρές του πιλοτικού προγράμματος. Μία σειρά από στοιχεία, τόσο όσον αφορά τα παιχνίδια αυτά καθαυτά όσο και τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, μπορεί να οδήγησαν σε αυτό το αποτέλεσμα.

Οι μαθητές αντιμετώπισαν πολύ θετικά τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Η συνεργασία μεταξύ συνομηλίκων απετέλεσε τη θεωρητική βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκε η όλη προσπάθεια. Το γεγονός ότι λειτούργησε καλά, ίσως να οδήγησε στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, στον πειραματισμό και στην κοινή προσπάθεια για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος (Tolmie et al., 2010; Καραγιάννη, 2002). Ότι τα ψηφιακά παιχνίδια προσφέρουν ένα γόνιμο έδαφος ανταλλαγής πληροφοριών και ιδεών, ανάπτυξης συνεργατικών δραστηριοτήτων και ότι ενθαρρύνουν την κοινωνική μάθηση έχει επισημανθεί και στο παρελθόν (ενδεικτικά, Mitchell & Savill-Smith, 2004; Sauvé, Renaud & Kaufman, 2010).

Η αυξημένη αυτενέργεια και αυτονομία είναι κι αυτοί παράγοντες που λειτουργούν παράλληλα με τη συνεργασία των μαθητών, όταν παίζουν εκπαιδευτικά παιχνίδια (Αυγητίδου, 2001; Φωκίδης, 2017; Prensky, 2001a). Μάλιστα, όσο περισσότερο χρόνο αυτενεργούν τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα (McLoughlin & Marshall, 2000). Το διδακτικό σχήμα που χρησιμοποιήθηκε στο πρόγραμμα έδωσε στους μαθητές ιδιαίτερα αυξημένα επίπεδα αυτονομίας. Έτσι, το γεγονός ότι υπήρξαν καλές επιδόσεις φαίνεται να επιβεβαιώνει τις απόψεις των ερευνητών που πιστεύουν ότι οι μαθητές

με υψηλό βαθμό αυτονομίας και αυξημένο τον έλεγχο, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, μπορούν να επιτύχουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Hong, McGee, S. & Howard, 2000; Mayer & Moreno, 2003; Nunes, Bryant & Watson, 2009).

Η εισαγωγή των παιχνιδιών μέσα στην τάξη δεν φάνηκε να διαταράσσει την εύρυθμη λειτουργία της, αλλά δημιούργησε ένα ευχάριστο και διασκεδαστικό κλίμα, παρότι οι μαθητές δεν είχαν εργαστεί στο παρελθόν με παρόμοιο τρόπο. Η δημιουργία ευχάριστου κλίματος ήταν βασική επιδίωξη του προγράμματος. Η διασκέδαση αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο των εκπαιδευτικών παιχνιδιών (Mawer & Stanley, 2011). Αυτό επαληθεύτηκε και στην παρούσα εργασία, με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στις σχετικές ερωτήσεις. Με τη σειρά του, το ευχάριστο κλίμα που διαμορφώθηκε μπορεί να οδήγησε σε αυξημένα κίνητρα για μάθηση (Malone, 1981; Malone & Lepper, 1987; Προβελέγγιος, 2011).

Η διασκέδαση κατά τη χρήση των παιχνιδιών και το ενδιαφέρον των μαθητών, μπορεί να εντάθηκαν από το γεγονός ότι υπήρχε βαθμολογία (σκορ) ως “ανταμοιβή” για την επιτυχή ολοκλήρωση τους. Αυτό ενθάρρυνε περισσότερο τη συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι είχαν άμεση ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματα των ενεργειών τους. Έτσι, μπορούσαν να ελέγχουν κάθε φορά αν απάντησαν σωστά σε κάποια ερώτηση και να επαναλάβουν το παιχνίδι, εάν επιθυμούσαν να επιτύχουν υψηλότερη βαθμολογία. Το στοιχείο του ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας, μέσω της διαρκούς ανατροφοδότησης, που επιτρέπουν τα ψηφιακά παιχνίδια έχει επισημανθεί κι από άλλους (ενδεικτικά, Larsen et al., 2012)

Θετική ήταν η ανταπόκριση των μαθητών και όσον αφορά τα επιμέρους στοιχεία των παιχνιδιών (μουσική, χαρακτήρες και γραφικά). Οι απαντήσεις στις σχετικές ερωτήσεις αποδεικνύουν τη σαφή προτίμηση των παιδιών σε ένα άλλου τύπου περιβάλλον διδασκαλίας που το προτιμούν πολύ περισσότερο από τα συμβατικά διδακτικά βιβλία και είναι μία ισχυρή ένδειξη του πόσο ευπρόσδεκτος ήταν αυτός ο εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας (Anyaegebu, Ting & Li, 2012; , 2006; Prensky, 2009; Wrzesien, Pérez Lopez & Alcaiz Raya, 2010).

Οι μαθητές εξοικειώθηκαν πολύ γρήγορα με τη χρήση των παιχνιδιών και δεν αντιμετώπισαν κανένα πρόβλημα. Έτσι προσαρμόστηκαν εύκολα, επιβεβαιώνοντας τον χαρακτηρισμό “ψηφιακοί αυτόχθονες”, δηλαδή εξοικειωμένων με την τεχνολογία (Prensky, 2001b; Whitton, 2007). Υπήρξαν βέβαια κάποιες περιπτώσεις με δυσκολία στον χειρισμό των παιχνιδιών όμως σύντομα ξεπεράστηκαν.

Ο χρόνος για την κατασκευή των παιχνιδιών ήταν περίπου 150 ώρες. Παρότι το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε δεν θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολο στην εκμάθησή του, εφόσον απευθύνεται και σε παιδιά, εντούτοις η παραγωγή ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών παιχνιδιών, από κάποιον μη-ειδικό, αποδείχθηκε χρονοβόρος διαδικασία. Θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι μία τέτοια προσπάθεια είναι ασύμφορη

σε σχέση με τα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα (Kluge & Riley, 2008). Θα μπορούσε επίσης να υποστηριχθεί ότι εφόσον η προσπάθεια ήταν “ερασιτεχνική”, οι ελλείψεις των παιχνιδιών (τόσο σε επίπεδο υλοποίησης όσο και σε επίπεδο περιεχομένου), μπορεί και να επηρέασαν αρνητικά τα μαθησιακά αποτελέσματα. Από την άλλη όμως πλευρά, δεν υπάρχουν ανάλογα παιχνίδια που να έχουν πιστοποιηθεί για την εκπαιδευτική τους αξία και την αρτιότητα της κατασκευής τους. Απαιτείται λοιπόν η συνεργασία εκπαιδευτικών και ειδικών της Πληροφορικής για την παραγωγή ανάλογων παιχνιδιών. Αν μάλιστα επιδιώξή μας είναι να καταστούν οι εκπαιδευτικοί ικανοί να παραγάγουν τα δικά τους παιχνίδια, απαιτείται να κατασκευαστούν προγράμματα που να καθιστούν την όλη διαδικασία πολύ πιο ευέλικτη και ευφυή, μειώνοντας ταυτόχρονα τον χρόνο παραγωγής (Scacchi, 2012).

5. Συμπεράσματα

Το βασικό εύρημα της μελέτης ήταν ότι οι μαθητές στην ομάδα που διδάχθηκαν την Αγγλική γλώσσα αποκλειστικά μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών κατέκτησαν το ίδιο επίπεδο γνώσεων με τις άλλες ομάδες που διδάχθηκαν το ίδιο γνωστικό αντικείμενο με διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Σημειώθηκε επίσης το αυξημένο ενδιαφέρον και τα κίνητρα τους κατά τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού.

Αν και τα αποτελέσματα είναι ενδιαφέροντα, η μελέτη έχει περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Το δείγμα, αν και επαρκές για στατιστική ανάλυση, ήταν αρκετά περιορισμένο τόσο αριθμητικά όσο και γεωγραφικά. Είναι επομένως αρκετά δύσκολο να γενικευτούν τα αποτελέσματα. Επίσης, λόγω της μικρής διάρκειας του προγράμματος, τα διδακτικά αντικείμενα ήταν και αυτά περιορισμένα. Περισσότερες έννοιες θα επέτρεπαν πληρέστερη εξέταση του προβλήματος. Τέλος, οι μαθητές μπορεί να μην ήταν εντελώς ειλικρινείς στις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, συγχέοντάς το με κάποια μορφή αξιολόγησης. Η χρήση περισσότερων ερευνητικών εργαλείων, όπως για παράδειγμα συνεντεύξεων και παρατηρήσεων, θα επέτρεπαν τη συλλογή λεπτομερέστερων ερευνητικών δεδομένων. Πρέπει να τονιστεί ότι τα παιχνίδια ήταν “ερασιτεχνικά” και όχι προϊόντα επαγγελματιών στο χώρο. Έτσι, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν παιχνίδια που να καλύπτουν μεγαλύτερο μέρος της ύλης, να απευθύνονται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού και να είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας εκπαιδευτικών και ειδικών στην Πληροφορική.

Συμπερασματικά, η ανάγκη αλλαγής του τρόπου με τον οποίο διδάσκονται τα Αγγλικά στο δημοτικό σχολείο και η εύρεση πρωτότυπων διδακτικών μεθόδων είναι σχεδόν αυτονόητη, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της εποχής. Τα ψηφιακά παιχνίδια μπορεί να αποτελέσουν μία ενδιαφέρουσα εναλλακτική πρόταση. Όμως, χρειάζεται περισσότερη έρευνα προς αυτή την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αυγητίδου, Σ. (2001) *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Καραγιάννη, Ε. (2002) Η Χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Α. ημητράκοπούλου (Επιμ.), *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Τόμος Β', *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ*,. Ρόδος: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Παναγιωτίδης, Π. (2006) Ο Ρόλος των τεχνολογιών στην ξενόγλωσση εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην τάξη. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, "Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση", 117-129.
- Προβελέγγιος, Π. (2011) Εκπαιδευτικές εφαρμογές των serious games: η περίπτωση του παιχνιδιού Food Force. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Φωκίδης, Ε. (2017) Τρισδιάστατα εκπαιδευτικά παιχνίδια, σοβαρά παιχνίδια. Στο Α. Σοφός (Επιμ.), *Παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Prensky, M. (2009) *Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι*. Μ. Μειμάρης (Ed.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

- Anyaegbu, R., Ting, W. & Li, Y. (2012) Serious game motivation in an EFL classroom in Chinese primary school. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11 (1), 54-164.
- Becker, K. (2005) How are games educational? Learning theories embodied in games. *Proceedings of DiGRA 2005 2nd International Conference, Changing Views: Worlds in Play. Vancouver, Canada*.
- Benavides, E. A. (2001) Interacting in English through games. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 2(1), 6-8.
- Bottino, R. M., Ferlino, L., Ott, M. & Tavella, M. (2007) Developing strategic and reasoning abilities with computer games at primary school level. *Computers & Education*, 49(4), 1272-1286.
- Braghirolli, L. F., Ribeiro, J. L., Weise, A.D. & Pizzolato, M. (2016) Benefits of educational games as an introductory activity in industrial engineering education. *Computers in Human Behavior*, 58, 315-324.
- Corder, G. W. & Foreman, D. I. (2009) *Nonparametric statistics for non-statisticians: a step-by-step approach*. John Wiley & Sons.

- Dondlinger, M.J. (2007) Educational video game design: a review of the literature. *Journal of Applied Educational Technology*, 4 (1), 21-31.
- Dunn, O. J. (1964) Multiple comparisons using rank sums. *Technometrics*, 6, 241-252.
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (2013) Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.
- Escudeiro, P. & C. (2013) Game-based language learning. *International Journal of Information and Education Technology*, 3, 643-647.
- Garris, R., Ahlers, R. & Driskell, J. E. (2002) Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33, 441-467.
- Gee, J. P. (2009) Deep learning properties of good digital games. In *Serious games: Mechanisms and effects*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Gee, J. P. (2005) Good video games and good learning. In *Phi Kappa Phi Forum* (Vol. 85, No. 2, pp. 33-37). The Honor Society of Phi Kappa Phi.
- Creswell, J. W. (2013) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Connolly, T. M., Stansfield, M. & Hainey, T. (2011) An alternate reality game for language learning: Arguing for multilingual motivation. *Computers & Education*, 57(1), 1389-1415.
- Dickinson, L. (1981) Have you got Mr. Bun the baker? Problems and solutions in the use of games, role play, and simulations. *English Language Teaching Journal*, 35(4), 381-384.
- Hong, N. S., McGee, S. & Howard, B. C. (2000) The effect of multimedia learning environments on well-structured and ill-structured problem-solving skills. *Proceedings of the American Educational Research Association Annual Meeting* (Vol. 2000, No. 1).
- Ke, F. (2008) A case study of computer gaming for math: Engaged learning from gameplay? *Computers & Education*, 51(4), 1609-1620.
- Kebritchi, M. & Hirumi, A. (2008) Examining the pedagogical foundations of modern educational computer games. *Computers in Education*, 51(4), 1729-1743.
- Kirriemuir, J. (2002) *The relevance of video games and gaming consoles to the higher and further education learning experience*. Techwatch Report.
- Kluge, S. & Riley, L. (2008) Teaching in virtual worlds: Opportunities and challenges. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 5, 2008.
- Köksal, D. (2004) To kill the blackboard technology in language teaching and learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 3(3), 62-72.

- Larsen, L. J. (2012) A new design approach to game-based learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 23(4), 313- 323.
- Larsen, McClarty, K., Orr, A., Frey, P. M., Dolan, R. P., Vassileva, V. & McVay, A. (2012) *A literature review of gaming in education*. Research Report.
- Macaro, E., Handley, Z. & Walter, C. (2012) A systematic review of CALL in English as a second language: focus on primary and secondary education. *Language Teaching*, 45(1), 1-43.
- Malone, T. W. (1981) What makes computer games fun? *Byte*, 6(12), 258-277.
- Malone, T. W. & Lepper, M.R. (1987) Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R.E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction: Vol. 3. Cognitive and affective process analyses* (pp. 223-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mayer, R. & Moreno, R. (2003) Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.
- Mawer, K. & Stanley, G. (2011) *Digital play: Computer games and language aims*. Peaslake: DELTA Publishing.
- McLoughlin, C. & Marshall, L. (2000) Scaffolding: A model for learner support in an online teaching environment. In A. Herrmann & M. M. Kulski (Eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum*. Perth: Curtin University of Technology.
- Mitchell, A. & Savall-Smith, C. (2004) *The use of computer and video games for learning. A review of the literature*. London: The learning and skills development agency.
- Morris, N. O. (2011) Using Technology in the EFL classroom in Saudi Arabia (2011). *MA TESOL Collection, Paper 511*, 1-50.
- Muhanna, W. (2012) Using online games for teaching english vocabulary for jordanian students learning English as a foreign language. *Journal of College Teaching & Learning* (Online), 9, 235.
- Nunes, T., Bryant, P. & Watson, A. (2009) *Key understandings in mathematics learning*. London: Nuffield Foundation.
- Papastergiou, M. (2009) Digital Game-Based Learning in high school Computer Science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1-12.
- Pim, C. (2013) Emerging technologies, emerging minds: digital innovations within the primary sector. In G. Motteram (Ed.), *Innovations in learning technologies for English language teaching* (pp. 17-42). London: 10 Spring Gardens.

- Prensky, M. (2001a) *Digital game-based learning*. New York/London: McGraw-Hill.
- Prensky, M. (2001b) Types of learning and possible game styles. Available at: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Types%20of%20Learning%20and%20Possible%20Game%20Styles.pdf>
- Sandberg, J., Maris, M. & De Geus, K. (2011) Mobile English learning: An evidence-based study with fifth graders. *Computers & Education*, 47, 1334-1347.
- Sauvé, L., Renaud, L. & Kaufman, D. (2010) Games, simulations, and simulation games for learning. Definitions and distinctions. In D. Kaufman & L. Sauvé (Eds.), *Educational gameplay and simulation environments: case studies and lessons learned* (pp. 1-26). Hershey, PA: IGI Global.
- Scacchi, W. (2012) *The future of research in computer games and virtual world environments*. Irvine, CA: University of California.
- Shute, V. J., Rieber, L. & Van Eck, R. (2011) Games . . . and . . . learning. In R. Reiser & J. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology, 3rd Edition*, (pp. 321-332). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
- Siegel, S. & Castellan Jr, N. J. (1988) *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York: McGraw-Hill.
- Sundqvist, P. & Sylven, L. K. (2014) Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26(01), 3-20.
- Sylen, L. K. & Sundqvist, P. (2012) Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *Cambridge University Press*, 24(3), 302-321.
- Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E. & Thurston, A. (2010) Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction*, 20(3), 177-191.
- Whitton, N. (2007) *An investigation into the potential of collaborative computer game-based learning in higher education*. Doctoral dissertation. Napier University.
- Wrzesien, M., Pérez Lopez, D. & Alcaiz Raya, M. (2010) Learning ecology issues of the Mediterranean sea in a virtual aquatic world - pilot study. *Journal of CyberTherapy & Rehabilitation*, 3(3), 255-260.
- Wu, W. H., Chiou, W. B., Kao, H. Y., Hu, C. H. A. & Huang, S. H. (2012) Re-exploring game-assisted learning research: the perspective of learning theoretical bases. *Computers & Education*, 59 (4), 1153-1161.
- Yolageldili, G. (2011) Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners. *Elementary Education Online*, 10(1), 219-229.

ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΧΑΜΗΛΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ «ΕΤΙΚΕΤΑΣ»

STUDENTS WITH LOW ACADEMIC ACHIEVEMENT AND LABELING THEORY

Ειρήνη Βαρελτζή
Εκπαιδευτικός
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
socm14001@soc.aegean.gr

Παναγιώτης Γιαβρίμης
Τμήμα. Κοινωνιολογίας
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
giavrimis@soc.aegean.gr

Abstract

The purpose of the present paper is to explore the perceptions of general education teachers (PE70) of the island of Lesvos for the student's "profile" with low school performance, using Labeling Theory as interpretive tool. To carry out this research, we have chosen semi-structured interviews as the method of research method, with the participation of 16 general education teachers from Lesvos. The findings of the research have shown that: (a) teachers can identify and "recognize" specific characteristics as identifying elements of a low school performance; (b) teachers find it difficult to attribute low school performance to its real dimension; and that (c) the label of the "bad" student is attributed to the student who is "weak" in learning and adapting socially to the school environment.

Key words

Low school achievement, Labeling Theory.

Λέξεις κλειδιά

Χαμηλή σχολική επίδοση, Θεωρία της Ετικέτας.

0. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή ο όρος επίδοση καταλαμβάνει όλο και μεγαλύτερο μέρος του βιόκοσμου, χαρακτηρίζοντας τις κοινωνίες (Κωνσταντινίδης, 1997: 101) και αναδεικνύοντας την επιτυχία ως κυρίαρχη αξία (Blackledge & Hunt, 2000). Η επίδοση και η αποτελεσματικότητα του ατόμου στα έργα, που αναλαμβάνει στην κοινωνική δομή, είναι αυτά, που προσδιορίζουν την κοινωνική κινητικότητα και την κοινωνική θέση του ατόμου, τοποθετώντας την κοινωνική καταγωγή σε δεύτερο επίπεδο σημαντικότητας. Το σχολείο στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός

θεσμός, έχοντας ως βασικές λειτουργίες την κοινωνικοποίηση και την επιλογή (Parsons, 1991).

Με το πέρασμα από την προβιομηχανική στη βιομηχανική κοινωνία, το σχολείο παρουσιάζεται σαν ένας γραφειοκρατικός μηχανισμός κατανομής ευκαιριών ζωής. Η κοινωνικοποιητική και ταξινομητική του λειτουργία, μέσω της σχολικής επίδοσης συμβάλλει αποφασιστικά για τη μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική πορεία των μαθητών. Η σχολική αξιολόγηση αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα (Bowles & Gintis, 1976: 131, Gewirtz & Cribb, 2011: 52, Φραγκουδάκη, 1985: 19) και διασυνδέεται με την ένταξη στην αγορά εργασίας μέσω της λειτουργίας της ως μηχανισμού της επιλογής και ταξινόμησης των μαθητών με βάση τη σχολική τους επίδοση (Parsons, 1991). Ο Althusser επισημαίνει ότι το σχολείο: «... είναι ένας Ιδεολογικός Μηχανισμός του Κράτους, παίζει τον κυρίαρχο ρόλο, έστω κι αν δεν ακούει κανείς τη μουσική του: είναι τόσο αθόρυβος!» (Althusser, 1999: 74). Στο έργο του «Ideology and Ideological State Apparatuses» ο Althusser (1999) υποστηρίζει ότι το σχολείο εμφανίζεται ως ουδέτερο ενώ δεν είναι, καθώς αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, που αναπαράγει το καπιταλιστικό σύστημα και «αλλοτριώνει» τους μαθητές, αφού «μεταδίδει στους νέους τις κατάλληλες για το ρόλο του εργαζόμενου νοοτροπίες» (Λάμπιας, 2002: 149). Ο Giroux (1981: 14) αναφερόμενος στις διατυπώσεις του Άλτουσερ, επισημαίνει ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν το χαρακτήρα του αποδέκτη αξιών, με παθητικό ουσιαστικά ρόλο στο σχολικό σύστημα, που αντανακλά και νομιμοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες. Ο Hall (2001: 219) επισημαίνει στην ίδια βάση ότι το σχολείο είναι ένας από τους θεσμικούς χώρους όπου «δομείται, παράγεται και αναπαράγεται η κοινωνική τάξη».

Αυτή η ταξινομητική λειτουργία εκφράζεται μέσω της ιεράρχησης των μαθητών με εργαλείο αξιολόγησης μια 10βαθμη ή μια 20βαθμη κλίμακα (Αβδάλη, 1989) ή σε ένα γενικότερο επίπεδο με τη διαφοροποίηση: «άριστος/η», «μέτριος/ια» και «κακός/ή» μαθητής/τρια (Λάμπιας & Βαρδουλής, 2006). Παράλληλα, οι αξιολογήσεις της επίδοσης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς δε στηρίζονται σε υποκειμενικά κριτήρια, αλλά περισσότερο στα στερεότυπα των τελευταίων για τη «σωστή» μαθησιακή συμπεριφορά και την «ιδανική» σχολική επίδοση. Οι μαθητές που αναπτύσσουν έναν αρνητικό «αυτοπροσδιορισμό», στρέφονται σε αποκλίνουσες υποκουλτούρες για να αντισταθμίσουν την έλλειψη του κύρους, που δεν τους αποδίδει ο εκπαιδευτικός (Banks, 1987: 196, Blackledge & Hunt, 2000: 387-390, Γιαβρίμης κ.ά., 2009: 221). Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι η σχολική επίδοση στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η αξιολογική αποτύπωση της διαπραγμάτευσης μεταξύ των νοηματοδοτήσεων του μαθητή για τον εαυτό του, των υπολοίπων μελών του εκπαιδευτικού συστήματος (διαχειριστές, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές) και της ιδεολογίας της εκπαιδευτικής πολιτικής (Γιαβρίμης, 2010: 289). Παράλληλα, ο Παρασκευόπουλος (1985) προσδιορίζει τη σχολική επίδοση ως ένα συνεχές στα άκρα του

οποίου βρίσκονται από τη μία η σχολική επιτυχία και από την άλλη η σχολική αποτυχία.

Η σχολική αποτυχία αναφέρεται στην αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, που σχετίζονται με τη γνωστική απόδοση και τη συμπεριφορική προσαρμογή στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος και των στόχων των Α.Π. και με δεξιότητες γνωστικού, ψυχοκινητικού και συναισθηματικού περιεχομένου (Αμπατζόγλου, 2001: 1, Δήμου, 1999) ή στη διαδικασία κατά την οποία το σχολικό πλαίσιο δεν μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη διαφορετικότητα του μαθητή και να τον εντάξει σε αυτό (Γιαβρίμης, 2015). Παράλληλα, η σχολική επιτυχία σχετίζεται με διαδικασίες αναπαραγωγής της κυριαρχικά δομημένης γνώσης και της προσαρμοστικής ικανότητας του μαθητή στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου. Οι απαιτήσεις της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος γίνονται η μόνη διέξοδος επιτυχίας, οτιδήποτε άλλο διαφορετικό απομονώνεται και περιθωριοποιείται (Θεοδοσιάδου, 2013: 74). Μελέτες, όπως αυτή του Becker (1966) και Rist (1977: 42-49), επιβεβαιώνουν ότι ιδανικοί μαθητές τείνουν να είναι μαθητές, που έχουν προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του κρυφού, ανεπίσημου προγράμματος. Προβάλλονται, δηλαδή, ως «καλοί» όσοι δεν αποκλίνουν από τους κανόνες που κατασκεύασαν οι κοινωνικές ομάδες διαμορφώνοντας ταυτόχρονα την έννοια του «περιθωρίου» (Becker, 1966: 9). Είναι σε γενικές γραμμές παιδιά από τη μεσαία τάξη, που έχουν μάθει να αποδέχονται παθητικά την «εξουσία», την «αρχή» του δασκάλου (Gewirtz & Cribb, 2011: 50-51).

Στο πλαίσιο αυτό, η χαμηλή σχολική επίδοση αποτελεί προαπαιτούμενο της σχολικής αποτυχίας (Αβδάλη, 1989. Γιαβρίμης, 2010. Λάππα & Βαρδουλής, 2006. Παρασκευόπουλος, 1985) και επιδέχεται πολλαπλών νοηματοδοτήσεων. Έτσι, αυτή εκφράζεται μέσα από τις χαμηλές βαθμολογίες ή και τη σχολική διαρροή και αναφέρεται στην αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί (Αμπατζόγλου, 2001: 1) και να προσαρμοστεί στους στόχους του σχολείου (Παρασκευόπουλος, 1985, Τζάνη, 1998, 2004), καθώς και σε χαμηλή απόδοση σε επίπεδο δεξιοτήτων γνωστικού, ψυχοκινητικού και συναισθηματικού περιεχομένου ή χαμηλότερη του αναμενομένου (Δήμου, 1999, Erickson, 1987, Reis & McCoach, 2000). Παράλληλα, σχετίζεται με την αδυναμία εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2007) και την ένταξη στην αγορά της εργασίας σε επαγγέλματα χαμηλού κοινωνικού κύρους και σε μειωμένη έως ανύπαρκτη κοινωνική κινητικότητα (Bol et al., 2013, French et al., 2015). Η χαμηλή επίδοση συμπεριλαμβάνει περιπτώσεις μαθητών, όπως αυτή του «αργού» μαθητή, που δε συμβαδίζει με την πλειοψηφία των συμμαθητών του και αυτή του μαθητή με υπο-επίδοση, που ενώ έχει τις ικανότητες δεν παρουσιάζει την αναμενόμενη επίδοση (Γιαβρίμης, 2010: 121-122, Reis & McCoach, 2000).

1. Η Θεωρία της «Ετικέτας»

Στην παρούσα προσέγγιση μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα το πώς επιδρά η διάδραση δασκάλου - μαθητή στη σχολική επίδοση στο μικροεπίπεδο του σχολικού πλαισίου. Η διάδραση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή και η ποιότητα αυτής της επικοινωνίας αποτελούν δομικά στοιχεία της εκπαιδευτικής και κοινωνικοποιητικής διαδικασίας του ατόμου (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 265).

Αυτή τη σχέση διάδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, στους σχολικούς παράγοντες και ιδιαίτερα στις προσδοκίες, που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές του, προσπαθεί να ερμηνεύσει η θεωρία της ετικέτας (Becker, 1966). Οι χαρακτηρισμοί που διατυπώνονται και απευθύνονται στους μαθητές στη διαδικασία της αλληλόδρασης, κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας, ασκούν καταλυτική επίδραση στη σχολική επίδοση των τελευταίων (Λάμνιαν, 2002: 225). Ο τύπος δασκάλου μέσα σε μια σχολική αίθουσα επηρεάζει τη συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία μάθησης και την έκβαση αυτής, δηλαδή την κατάκτηση μιας υψηλής βαθμολογίας ή την ενδεχόμενη χαμηλή σχολική επίδοση (Brophy & Good, 1970).

Ο ρόλος του δασκάλου στη σχολική αποτυχία του μαθητή αναδεικνύεται ως σημαντικός, καθώς οι προσδοκίες και οι ερμηνείες του στην επικοινωνία του με τον μαθητή (Erickson, 1987), οδηγούν σε μια διαδικασία - δικαιολογημένης ή μη - απόδοσης χαρακτηρισμών, κινήτρων, ορίων δράσης κ.ά. στους μαθητές (Φραγκουδάκη, 1985: 98-99, 101). Η ετικετοποίηση είναι μια ιδεολογική διαδικασία (Γιαβρίμης 2010: 134), που λαμβάνει χώρα στο σχολείο ως μέρος της διαδικασίας της κοινωνικής αναπαραγωγής. Οδηγεί τους μαθητές με χαμηλή επίδοση σε μια περαιτέρω μείωση του ενδιαφέροντός τους για το μάθημα και στην υιοθέτηση, σε μερικές περιπτώσεις, μιας κουλτούρας αντίστασης στο χώρο του σχολείου, καθώς αποδέχονται, τελικά, τον ετερο-προσδιορισμό ως αυτό-προσδιορισμό τους (Gewirtz & Crib, 2011: 54-55, Giroux, 1981: 97-98, Hall, 2001: 220, Ottaway, 1953: 117, Willis, 1977: 122). Η πρώτη εντύπωση του δασκάλου με βάση την οποία ιεραρχεί - ετικετοποιεί τους μαθητές του είναι διαισθητική (Perrenoud, 1979), με βάση παράγοντες, όπως η κοινωνική τάξη (Αλεξάνδρου, 2006, Coleman & Cressey, 1992: 88, Μυλωνά & Μάνεση, 2000), το φύλο, η φυλή, η συμπεριφορά, η στάση και η εμφάνιση (Beaman et al., 2006, McLoyd, 1998, Tsouroufli, 2002), περισσότερο απ' ό,τι απλά με βάση την ικανότητα και την ευφυΐα. Παράλληλα, οι διαφορές στο επικοινωνιακό στυλ, εξαιτίας της κοινωνικής προέλευσης (Bernstein, 2003, Erickson, 1987), αλλά και οι διαφορετικοί χώροι αναφοράς σύμφωνα με τη πολιτισμικο-οικολογική θεωρία (cultural-ecological theory) του Ogbu (Foley, 2004), αποτελούν τα πλαίσια νοηματοδότησης και ερμηνείας του εκπαιδευτικού, αλλά και των ίδιων των μαθητών. Οι μαθητές της μεσαίας τάξης γίνονται αποδεκτοί ως οι «ιδανικοί» μαθητές. Σε παρόμοια λογική κινείται και η τοποθέτηση της Archer ότι οι μαθητές, που ανήκουν σε φυλετικοποιημένες ομάδες ή εθνικές μειονότητες αντιμετωπίζονται ως «Άλλοι» και ξένοι προς το πρότυπο του

ιδανικού μαθητή, βιώνοντας τη σχολική επιτυχία με αβεβαιότητα και ως προσωρινή ή τυχαία (Archer, 1979: 89-98, Gewirtz, Cribb, 2011: 110). Σε έρευνα των Μυλωνά και Μάνεση (2000), που έγινε σε μαθητές 12 Δημοτικών Σχολείων της Πάτρας, με βαθμό κάτω του «7», οι οποίοι προέρχονταν από τα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, η πρόβλεψη των εκπαιδευτικών δεν ήταν ευνοϊκή για τη συνέχιση των σπουδών τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κάτι που διαφάνηκε και σε έρευνα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας (Αλεξάνδρου, 2006). Η σχολική επίδοση επηρεάζει τόσο την εννοιολόγηση του εαυτού όσο και τον ετερο-προσδιορισμό του μαθητή, όσον αφορά τις ικανότητές του και την αξία του (Γιαβρίμης, 2010: 126-127). Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία από τη στιγμή, που οι σημαντικοί «Άλλοι» αναδεικνύουν ως ιδιαιτέρως σημαντικό κριτήριο της αξίας τα σχολικά επιτεύγματα και προσεγγίζουν τη χαμηλή σχολική επίδοση σαν μειωμένη ικανότητα.

Σύμφωνα με την έρευνα των Rosenthal και Jacobson (1968) για την επίδραση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού στη σχολική επίδοση των μαθητών, στο έργο τους «Ο Πυγμαλίων στη σχολική τάξη», οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν (άμεσα ή έμμεσα) τις προσδοκίες-κρίσεις τους για τους μαθητές μέσω της καθημερινής διάδρασης με αυτούς στη σχολική τάξη. Οι μαθητές εσωτερικεύουν αυτές τις θετικές ή αρνητικές ετικέτες (Coleman & Cressey, 1992: 88, Roland, 1986: 136) και τις εκπληρώνουν με έναν τρόπο προφητικό (αυτοεκπληρούμενη προφητεία) (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 269, Roland, 1986: 130-140). Σύμφωνα με τον Merton (1968: 477), η αυτοεκπληρούμενη προφητεία βασίζεται σε ένα λανθασμένο ή μη ορισμό μιας παροδικής ή μόνιμης κατάστασης, που όμως οδηγεί το «θύμα» σε ενέργειες, που τον επιβεβαιώνουν. Σ' αυτό το πλαίσιο θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές στην τάξη στην οποία απευθύνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβαδίζει με τη σχηματισμένη άποψη (ετικέτα) για τους μαθητές τους (Boaler et al., 2000). Ενώ και οι μαθητές καταλήγουν να βλέπουν τους εαυτούς τους και να δρουν στη βάση της ετικέτας, που αποδόθηκε σε αυτούς από τον εκπαιδευτικό (Erickson, 1987, Foley, 2004). Η Keddie (1973) αποδίδει την εκπαιδευτική αποτυχία στο πώς ορίζει ο εκπαιδευτικός την ικανότητα, την ευφυΐα και στους παράγοντες, που οδηγούν στις συγκεκριμένες αντιλήψεις και αξιολογήσεις από μέρους του. Άμεσο αποτέλεσμα είναι η απάντηση στην προσδοκία της χαμηλής επίδοσης από τον εκπαιδευτικό με χαμηλή επίδοση, μιας και η λειτουργία της αυτο-εκπληρούμενης προφητείας οδηγεί τους μαθητές να γίνουν αυτό, που αναμένει ο εκπαιδευτικός. Η όλη διαδικασία της στερεοτυποποίησης - ετικετοποίησης - αυτοεκπληρούμενης προφητείας ανανεώνεται συνεχώς σε μια κυκλική ροή έχοντας ως αναπόφευκτες συνέπειες τη μαθησιακή υποστήριξη ή την περιθωριοποίηση των μαθητών (Κωνσταντινίδης, 1997: 121).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής (ΠΕ70) του Ν. Λέσβου για το «προφίλ» του μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση.

2. Μέθοδος

2.1 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 16 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Λέσβου. Από αυτούς 8 ήταν άντρες και 8 γυναίκες, και η ηλικιακή τους κατανομή ήταν ίδια (2 γυναίκες και 2 άντρες) στις ακόλουθες ηλικιακές ομάδες: 25-33, 34-42, 43-51, 52-60.

2.2. Εργαλείο Έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη επιλέξαμε το εργαλείο της συνέντευξης και πιο συγκεκριμένα την ημι-δομημένη συνέντευξη. Η μέθοδος αυτή μας έδωσε τη δυνατότητα να αποτυπώσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Ν. Λέσβου για τα χαρακτηριστικά τα οποία εντοπίζουν ως «ταυτοποιητικά» της χαμηλής σχολικής επίδοσης και να σκιαγραφήσουμε το «προφίλ» των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση, όπως ακριβώς «κατασκευάζεται» από αυτούς. Ο οδηγός συνέντευξης που συντάχθηκε είχε ως θεματικούς άξονες: α) Τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι δάσκαλοι στη χαμηλή σχολική επίδοση, β) τον ορισμό της χαμηλής σχολικής επίδοσης από τους δασκάλους, γ) τις απόψεις των δασκάλων για τους παράγοντες που οδηγούν στη χαμηλή σχολική επίδοση και δ) τις αντιλήψεις των δασκάλων για τις συνέπειες της χαμηλής σχολικής επίδοσης.

3. Ευρήματα

Μέσα από το λόγο των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν τα «χαρακτηριστικά» των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση. Το πιο έκδηλο ταυτοποιητικό χαρακτηριστικό της χαμηλής σχολικής επίδοσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι οι χαμηλές βαθμολογίες. Αυτές προκύπτουν μέσα από δοκιμασίες αξιολόγησης του μαθητή, γραπτές ή προφορικές επί της διδακτέας ύλης, με τις οποίες ο μαθητής, που αξιολογείται και αναδεικνύεται «ανεπαρκής» μερικώς ή ολικώς, χαρακτηρίζεται ως «κακός» [E2.. «Και φυσικά οι επιδόσεις του στα μαθητικά αντικείμενα είναι πολύ χαμηλές.» E3. «Σημαντικότερο πιστεύω είναι η επίδοσή του στα μαθήματα... Στις γραπτές ή τις προφορικές δοκιμασίες...»]. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί εννοιολογούν ως «χαμηλή σχολική επίδοση» τη χαμηλή βαθμολογία, τη μειωμένη απόδοση. Παράλληλα, ένας εκπαιδευτικός εντοπίζει διαβαθμίσεις στη χαμηλή σχολική επίδοση. Την προσδιορίζει ως την επίδοση, που αξιολογείται από «χαμηλή» έως «πολύ χαμηλή», όταν κρίνεται ότι ο μαθητής ενδιαφέρεται για τα σχολικά καθήκοντα από λίγο έως καθόλου [E14. «Υπάρχουν παιδιά, που είναι σε «λίγο» χαμηλό επίπεδο, οπότε μπορούν να παρακολουθήσουν... Δηλαδή, αν θέλουμε να τα βαθμολογήσουμε είναι γύρω στο 7 και από 'κει και μετά υπάρχει το «πολύ χαμηλό», που ανήκει στην κλίμακα στο 5... Είναι δηλαδή τα παιδιά εκείνα, που ενδιαφέρονται από λίγο μέχρι καθόλου.»].

Η μειωμένη μαθησιακή απόδοση των μαθητών συσχετίζεται με βασικές γνωστικές αδυναμίες και γνωστικά κενά των συγκεκριμένων μαθητών. Ειδικότερα, παρατηρούν έλλειψη ή μη κατάκτηση βασικών γνώσεων και γνωστικών διαδικασιών, σε βασικά στοιχεία της διδακτέας ύλης, στους βασικούς κανόνες της γραμματικής και στην εκτέλεση βασικών πράξεων [Ε6. «...δυσκολεύονται στην ανάγνωση, σε γλωσσικές δραστηριότητες, στα μαθηματικά»], ενώ συνδέουν τις ελλείψεις σε άλλα γνωστικά αντικείμενα – τα λεγόμενα «προφορικά μαθήματα» – με τις ελλείψεις στη Γλώσσα. Αναλυτικότερα, στο μάθημα της Γλώσσας, η χαμηλή επίδοση εντοπίζεται σε αδυναμίες στον γραπτό και προφορικό λόγο. Παρατηρούν, δηλαδή, ότι πολλές φορές ο μαθητής έχει μειωμένη αναγνωστική ικανότητα, δυσκολίες στη γραφή, στην κατανόηση κειμένου και δεν τηρεί τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού. Μάλιστα, οι δάσκαλοι διατυπώνουν την πεποίθηση ότι η χαμηλή σχολική επίδοση συνδέεται και με μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσγραφία [Ε4. «Στη Γλώσσα είναι το ... η αναγνωστική ικανότητα...η ικανότητα στη γραφή και στην κατανόηση κειμένου...» Ε8. «Ένας μαθητής ο οποίος παρουσιάζει δυσγραφία»]. Εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση χαρακτηρίζεται ως άτομο με χαμηλή ευφυΐα [Ε8. «Ένας μαθητής με λίγη ευφυΐα, με μικρή ευφυΐα και ένας μαθητής παραμελημένος... ή και τα δυο μαζί..... Ε1. «Ο μαθητής που έχει χαμηλή σχολική επίδοση κατά μεγάλο ποσοστό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της τάξης, γιατί έχει χαμηλό νοητικό επίπεδο.» Ε.2. «Υπάρχουν φορές, υπάρχουν περιπτώσεις όπου ο ίδιος ο μαθητής είναι αυτό που παλιά χαρακτήριζαν «βαρύ κεφάλι», «βαρύ μυαλό», «αργόβαρος», «βραδύνους»...»].

Πολλοί εκπαιδευτικοί εστιάζουν στη μη ανταπόκριση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και στο επίπεδο της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν το χαρακτήρα της συστηματικής σχολικής αποτυχίας του μαθητή, καθώς θεωρούν ότι ο «κακός» μαθητής είναι αυτός που κατ' επανάληψη εμφανίζει μειωμένη απόδοση σε σχέση με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Η επάρκεια των μαθητών κρίνεται με βάση την προγραμματισμένη ύλη και τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός για το επίπεδο της τάξης, έχοντας λάβει υπόψη τους γενικούς σκοπούς και στόχους του αναλυτικού προγράμματος [Ε9. «Και γενικά, αν το πάρουμε έτσι μονολεκτικά... Δηλαδή, εάν κάποιος ανταποκρίνεται σε χαμηλό βαθμό στους στόχους κάθε φορά, που βάζει είτε το σχολείο..... η πολιτεία, τους στόχους, που βάζει η πολιτεία» Ε 13. «Επομένως, το πλαίσιο και οι απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος θέτουν και τους κανόνες της αξιολόγησης του μαθητή....»].

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν, επίσης, στην αρνητική ή παθητική στάση, που έχουν οι συγκεκριμένοι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, κάτι που «ταυτίζεται» με την αδιαφορία από μέρους τους απέναντι στους κανόνες, που πρέπει να ακολουθούν, τις υποχρεώσεις τους για το μάθημα και γενικά για το πλαίσιο του σχολείου. Ταυτόχρονα, εντοπίζεται στους μαθητές αυτούς απουσία κινήτρων και

πρωτοβουλιών [E2. «Αδιαφορία για καθετί που αφορά το σχολείο, για τις σχολικές υποχρεώσεις, για τη συμπεριφορά, τη σωστή στάση, τη συμμόρφωση στους σχολικούς κανόνες» E14. «δεν ενδιαφέρονται για το μάθημα, δε θέτουν ποτέ ερωτήσεις... ...είναι οι «τουρίστες» που λέμε της τάξης.» E15. «όταν βλέπω μια αδιαφορία μέσα στην τάξη και δεν προσπαθεί μαζί με τ' άλλα τα παιδιά να κάνει αυτά που λέμε...» E11. Αρχικά χάνει...Δεν έχει το κίνητρο...Χάνει το κίνητρο για μάθηση. E...Κι αυτό μετά λειτουργεί σαν αλυσίδα]. Όλα αυτά οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη διαπίστωση ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν μια κακή εικόνα ως προς τις μαθητικές υποχρεώσεις τους, με μειωμένη συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης, λόγω δυσκολιών ή έλλειψης προσοχής και με μειωμένη ή ανύπαρκτη «παρουσία» στη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία [E2. «Απουσία εσωτερικών κινήτρων, από πλευράς του μαθητή...για να επιτύχει στα μαθητικά αντικείμενα» E1. «...απογοητεύεται που δεν τα καταφέρνει, οπότε δε διαβάζει ή και να τα διαβάζει δεν τα καταλαβαίνει...» E5. «Επομένως, δεν προσπαθούν καν ή δεν μπορούν μάλλον, εξαιτίας των γεγονότων αυτών, να αποδώσουν.» E14. «έρχονται χωρίς να είναι προετοιμασμένα κατάλληλα από το σπίτι, σε ό,τι αφορά το γραπτό αντικείμενο ή το προφορικό, στα προφορικά μαθήματα.» E15. «Όταν έρχεται στο σχολείο και δεν έχει γράψει τις εργασίες που του έχουν ανατεθεί για το σπίτι.....είναι άγραφος, αδιάβαστος, δεν είναι επιμελής, μπορεί να αισθάνεται άσχημα»]. Επίσης, στο κομμάτι της αμέλειας ως προς τις σχολικές υποχρεώσεις, εν προκειμένω, δίνεται βάση και τονίζεται η «ανικανότητα» του συγκεκριμένου μαθητή να λειτουργήσει ανεξάρτητα και φέρνοντας σε πέρας μόνος τις εργασίες, λόγω των δυσκολιών, που αναφέρθηκαν παραπάνω (σε γραπτό και προφορικό λόγο, κατανόηση, κτλ.) [E10. «να μπορέσει να πάει σπίτι του και να εργαστεί μόνος και να μπορέσει να ανταπεξέλθει στα μαθήματά του...»].

Οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση προβλήματα επικοινωνιακού χαρακτήρα. Αναλυτικότερα, θεωρούν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στην επικοινωνία τόσο με τον εκπαιδευτικό, όσο και με τους συμμαθητές. Επισημαίνουν δυσκολίες κατανόησης της μαθησιακής διαδικασίας και στη διάρκεια της διάδρασης δασκάλου – μαθητή. Βέβαια, το χαρακτηριστικό αυτό το ανάγουν και το συνδέουν άμεσα με τις εγγενείς αδυναμίες, αλλά και με τις ελλείψεις του μαθητή που στοχοποιούνται ως αιτίες των μαθησιακών κενών. Διαπιστώνουν ότι οι μαθητές αυτοί δεν έχουν μεταγνωστικές δεξιότητες και ανταπεξέρχονται μηχανικά στις ανάγκες των γνωστικών αντικειμένων [E12. «Δηλαδή λεκτικά να μη μπορεί να εκφραστεί λέγοντας μια ολόκληρη πρόταση, να μεταφέρει ένα κείμενο, να απαντήσει στις ερωτήσεις με ένα σωστό τρόπο, να καταλάβει ένα πρόβλημα τι ακριβώς ζητάει, τότε πιστεύω ότι σταδιακά θα οδηγηθεί στη σχολική αποτυχία...» «Ας πετυχαίνει κάτι αλλά όταν δεν μπορεί να τ' αναλύσει ένα βήμα παραπάνω...»].

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα «εντόπισαν» ως χαρακτηριστικό της χαμηλής σχολικής επίδοσης και τις μειωμένες κοινωνικές συναναστροφές. Έτσι, θεωρούν ότι οι

μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση παρουσιάζουν δυσκολίες στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων, «αποστασιοποιούνται» απ' το κοινωνικό σύνολο και βρίσκονται στο περιθώριο της «κοινωνίας» του σχολείου και της τάξης [Ε2. «Θεωρώ ότι συμβαδίζουν παράλληλα αυτά τα δύο...Εμφανίζουν μειωμένες κοινωνικές συναναστροφές, είναι λίγο περιθωριοποιημένα αυτά τα παιδιά από την κοινωνική ομάδα, από τη σχολική ομάδα...» Ε3. «...αν δεν υπάρχει κάποιο θετικό...να δείξουν στους συμμαθητές τους, ότι ίσως να πάνε και σε μία παραβατική συμπεριφορά...» βλέπουμε ότι είναι περισσότερο επιρρεπείς σε μπλεξίματα, σε φασαρίες, γενικά σε παραβατική συμπεριφορά» Ε6. «Συνήθως είναι οι «άτακτοι» μαθητές αυτοί...οι ταραξίες...» Ε8.....ναι... υπάρχουν μαθητές οι οποίοι δεν είναι καλοί μαθητές αλλά είναι και τα...εντός εισαγωγικών, τα «παλιόπαιδα» της τάξης, οι ταραξίες της τάξης»]. Στο κομμάτι της ελλιπούς κοινωνικοποίησης, μάλιστα, προστίθεται η περίπτωση της εμπλοκής σε παραβατικές συμπεριφορές και υποκουλτούρες, πχ. ναρκωτικά [Ε12..Και πιο μορφωμένοι παίρνουν ναρκωτικά και πιο αμόρφωτοι παίρνουν ναρκωτικά... Αλλά γενικά, αν είσαι αποκλεισμένος από το ένα, από το άλλο, από το τρίτο από το τέταρτο...Ε κάπου θα πρέπει να βρεις μια «παρηγοριά». Μ' αυτή την έννοια, ίσως...]. Στο ίδιο πλαίσιο ο μαθητής με χαμηλή επίδοση χαρακτηρίζεται από ανασφάλεια, αρνητικά συναισθήματα και συναισθηματικά κενά, που επηρεάζουν τις διαπροσωπικές του σχέσεις [Ε12 «δηλαδή να νιώθεις ότι κάπου δεν τα καταφέρνεις, κάπου είσαι αποκλεισμένος, κάπου να φοβάσαι...Η ανασφάλεια, που νιώθει ένα παιδί μες στην τάξη ...» Ε6. Γιατί είναι παιδιά ανασφαλή, θέλουν να μπούνε σε μια ομάδα, δε νιώθουνε τόσο δυνατοί για να «σταθούνε» παντού...»]. Επίσης, ένας άλλος εκπαιδευτικός αποδίδει χαρακτηριστικά ταξικότητας, συσχετίζοντας τα κατώτερα οικονομικο-κοινωνικά στρώματα με τη χαμηλή σχολική επίδοση [Ε2. «...Είναι η εικόνα εκείνη, που εμφανίζουν κάποιοι μαθητές, οι οποίοι κατά κανόνα προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα...» Ε2. «Τα παιδιά τα οποία προέρχονται από στερημένες οικονομικά οικογένειες εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής αποτυχίας...συνήθως δε διατηρούν θετική στάση απέναντι στο σχολείο Φτωχά οικογενειακά περιβάλλοντα, φτωχά όσο σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο...» Ε5. «όταν κάποιος έχει ν' αντιπαλέψει με τον ίδιο τον αγώνα της επιβίωσής του, είναι λογικό, να τον θέτει σε θέση πρότερη έναντι του σχολείου, το οποίο έπεται ως κοινωνικό αγαθό» Ε10. «Αν υπάρχει χαμηλό κοινωνικό status, σημαίνει το οικονομικό background είναι πολύ χαμηλό, το μορφωτικό πολύ χαμηλό... Επομένως, αν δεν έχουμε το οικονομικό, δεν έχουμε το μορφωτικό... Δεν έχει στέρεες βάσεις να «χτίσει», να δώσει στο παιδί κάτι, να το βοηθήσει να ονειρευτεί, να διεκδικήσει, να έχει φιλοδοξίες...»].

4. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να προσεγγίσει τα χαρακτηριστικά των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση μέσα από τον λόγο των εκπαιδευτικών της

Α/βάθμιας Εκπ/σης του Ν. Λέσβου. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση σε συνάρτηση με την ύπαρξη δυσκολιών μάθησης από πλευράς του μαθητή και της μειωμένης απόδοσης σε σύγκριση με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας του σχολείου και δη της τάξης. Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στη σημασία του επιπέδου κατάρκτησης των γνώσεων και των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, όπως αυτοί τίθενται θεσμικά (από το σχολείο ως όργανο του κράτους) ή από τους ίδιους και συνδέουν τη χαμηλή σχολική επίδοση με το χαμηλό επίπεδο κατάρκτησης των παραπάνω στόχων γεγονός που συνάδει με την ελληνική βιβλιογραφία (Αβδάλη, 1989, Λάππα & Βαρδουλής, 2006, Παρασκευόπουλος, 1985). Η ιεράρχηση γίνεται τελικά βάσει υποκειμενικών κριτηρίων που τίθενται από τον εκπαιδευτικό, αλλά και πώς αυτός ερμηνεύει τους στόχους του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, που οριοθετούν το πλαίσιο μάθησης, ενώ η σύγκριση ανόμοιων, εξ αρχής άνισων (κοινωνικά) μαθητών (Φραγουδάκη, 1985) οδηγεί το δάσκαλο σε μια ιεράρχηση των τελευταίων που στερείται αντικειμενικότητας. Έτσι, αγνοώντας ή «αποσιωπώντας» τις αρχικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών, τα αποτελέσματα της προσωπικής εργασίας αξιολογούνται και ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς με αυθαίρετα κριτήρια (Κελπανίδης, 2009: 222-223). Παράλληλα, η αξιολόγηση και η ιεράρχηση των μαθητών που πραγματώνεται μέσα από αυτή τη διαδικασία συσχετίζεται με τη μελλοντική θέση τους στην κατανομή των θέσεων εργασίας και στην ευρύτερη κοινωνία. Πολλοί συμμετέχοντες ορίζουν ως χαμηλή τη σχολική επίδοση, που δε δύναται να οδηγήσει σε κάποιο Α.Ε.Ι. – Α.Τ.Ε.Ι, όπως ήδη επισημάνθηκε και είδαμε και σε παλιότερες έρευνες (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2007, Bol et al., 2013, French et al., 2015).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στο μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση χαρακτηριστικά, όπως είναι οι γνωστικές ελλείψεις, οι αδυναμίες σε επίπεδο δεξιοτήτων, ότι δεν έχει μεταγνώση και ανταπεξέρχεται μηχανικά στις ανάγκες των γνωστικών αντικειμένων, η μειωμένη αποτελεσματικότητα του μαθητή μέσα στο πλαίσιο της τάξης και συγκριτικά με τους συμμαθητές του και την ηλικία του, οι χαμηλές βαθμολογίες, αμέλεια-αδιαφορία ως προς τις μαθητικές υποχρεώσεις, μειωμένη συμμετοχή στη διαδικασία και η αποκλίνουσα συμπεριφορά. Στα αποδιδόμενα χαρακτηριστικά, στο μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση για κάποιους εκπαιδευτικούς συμπεριλαμβάνεται η μειωμένη ευφυΐα ή η μειωμένη ικανότητα. Επιπλέον, οι μειωμένες κοινωνικές συναναστροφές, η «κακή» διαγωγή και η παραβατικότητα αναφέρονται αρκετές φορές από τους εκπαιδευτικούς του Ν. Λέσβου στα χαρακτηριστικά και στον ορισμό της έννοιας. Όπως αναφέρεται από τους συμμετέχοντες, όταν ο εκπαιδευτικός έχει χαμηλές προσδοκίες για τον μαθητή, πολλές φορές εγκλωβίζεται σε μια διαδικασία ενστερνισμού των χαρακτηρισμών, που του αποδίδονται, καθώς και αυτοπροσδιορισμού μέσω αυτών. Τα παραπάνω σχετίζονται άμεσα με τον τύπο του εκπαιδευτικού και με το αν αυτός ενθαρρύνει ή όχι τη συμμετοχή του μαθητή

στη εκπαιδευτική διαδικασία (Brophy & Good, 1970). Τα ευρήματα αυτά είναι σε συμφωνία με αντίστοιχα ευρήματα της διεθνούς και ελληνικής έρευνας (Cornwall & Bawden, 1992, Crick & Dodge, 1994, Παπαθεοφίλου και συν., 1989, Stanton et al., 1990, Χατζηχρήστου & Hopf, 1991, Vazsonyi & Flannery, 1997).

Ωστόσο, ο κατανεμητικός αυτός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος οδηγεί και πολλούς εκ των συμμετεχόντων να διαπιστώσουν τις ταξικές ανισότητες, που ακολουθούν τα παιδιά και στη μαθησιακή τους πορεία και να ταυτίσουν τη χαμηλή σχολική επίδοση με την επίδοση, που έχουν στο σχολείο οι ανήκοντες στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Τα παραπάνω παραπέμπουν σε πορίσματα ερευνών που έχουν γίνει και αναδεικνύουν την κοινωνική χροιά και συγκεκριμένα το αρνητικό κοινωνικό πρόσημο, που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην έννοια της χαμηλής σχολικής επίδοσης (Αλεξάνδρου, 2006, Κωνσταντινίδης, 1997: 97-98, Μυλωνά & Μάνεση, 2000). Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την ετικέτα του «κακού» μαθητή διαισθητικά, με βάση παράγοντες άσχετους ως προς την έννοια, όπως είναι εν προκειμένω η κοινωνική τάξη (Αλεξάνδρου, 2006, Coleman & Cressey, 1992: 88, Μυλωνά & Μάνεση, 2000) περισσότερο απ' ό, τι απλά με βάση την ικανότητα. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας τονίζουν ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση ενδέχεται να έχουν διάφορα ταλέντα και ανάγκουν τη χαμηλή σχολική επίδοση σε ελλείψεις του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως το κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας σκιαγραφείται μέσα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών ένα πολύ συγκεκριμένο προφίλ για τον μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση. Αυτό περιλαμβάνει τις δυσκολίες στη μάθηση, την «κακή» απόδοση στα γνωστικά αντικείμενα, αδιαφορία και αμέλεια για τις σχολικές υποχρεώσεις που συνοδεύονται από προβλήματα συμπεριφοράς, δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές και παραβατικότητα και συνήθως αφορούν άτομα που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Οι συγκεκριμένοι χαρακτηρισμοί, ετικέτες, τοποθετούνται ως αναλλοίωτα στοιχεία της μαθητικής ταυτότητας των ατόμων με χαμηλή σχολική επίδοση. Οι προσδοκίες του δασκάλου τον οδηγούν στη δικαιολογημένη ή μη απόδοση χαρακτηρισμών (Φραγκουδάκη, 1985: 98-99, 101), με τελική συνέπεια η συγκεκριμένη ετικέτα του μαθητή να νομιμοποιείται μέσα από τις σχολικές πρακτικές και να περιλαμβάνει στοιχεία της συμπεριφοράς και του χαρακτήρα του, που αυθαίρετα ταυτίζονται με την επίδοσή του. Το δομούμενο αυτό προφίλ αποτελεί κοινωνική κατασκευή με βάση τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών, για την «πρέπουσα» συμπεριφορά, την καλή διαγωγή και την επίδοση των μαθητών (Κωνσταντινίδη, 1997: 120-121), αλλά και στο πώς ο δάσκαλος ορίζει την ικανότητα, την ευφυΐα και τους παράγοντες, που οδηγούν στην αξιολόγηση αυτού του μαθητή ως «κακού», κάτι που τον εγκλωβίζει στη διαδικασία της αυτό-εκπληρούμενης προφητείας (Γιαβρίμης, 2010, Keddie, 1973). Η νομιμοποιημένη ετικέτα εσωτερικεύεται από τον μαθητή και οικοδομεί την αυταξία του, αλλά και την αντίστοιχη μαθησιακή

συμπεριφορά του, εμπερικλείοντας όλα τα χαρακτηριστικά που έχουν συμπεριληφθεί στην κατασκευασμένη ταυτότητα.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν την έννοια της χαμηλής σχολικής επίδοσης με βάση τα αίτια που πιστεύουν ότι την προκαλούν και τα συμπτώματα τα οποία αυτοί αναζητούν στο άκουσμά της, πολλές φορές αυθαίρετα και χωρίς να υπάρχει ουσιαστική σχέση μεταξύ της έννοιας και των στοιχείων αυτών (π.χ. συμπεριφορά, γενικότερες ικανότητες). Ο στερεοτυπικός χαρακτήρας των απαντήσεων, που συγκλίνουν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για τη χαμηλή σχολική επίδοση, αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν δομήσει με συγκεκριμένο τρόπο την έννοια αυτή, με αποτέλεσμα μια πολύ ευρεία ετικέτα, που αφορά όλους τους μαθητές με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Βιβλιογραφία

- Althusser, L. (Μτφ. Ξ. Γαϊταγάνας) (1999) *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί: Το σχολείο σαν ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Archer, M. (1979) *The Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.
- Banks, O. (1987) *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Beaman, R., K. Wheldall, & C. Kemp (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational review*, 58(3): 339-366.
- Becker, H. (1966) *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press.
- Bernstein, B. (2003) *Class, Codes and Control. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge (Vol. 1).
- Blackledge, D. & B. Hunt (Μτφ. Μ. Δεληγιάννη) (2000) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boaler, J., D. William, & M. Brown (2000) Student's Experiences of Ability Grouping – disaffection, polarization, and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26(5): 631-648.
- Bol, T., & H. G. Van de Werfhorst (2013). Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity. *Comparative Education Review*, 57(2): 285-308.
- Bowles, S. & H. Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Coleman, J.W. & D.R Cressey (1992) *Problems of Education*. USA: Harper Collins College Publishers.

- Cornwall, A. & H. N. Bawden (1992) Reading disabilities and aggression: A critical review. *Journal of Learning Disabilities*, 25: 281-288.
- Crick, N. & K. Dodge (1994) A review and reformulation of social-information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115: 74-101.
- Erickson, F. (1987) Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4): 335-356.
- Foley, D. (2004) Ogbu's theory of academic disengagement: Its evolution and its critics. *Intercultural Education*, 15(4): 385-397.
- French, M. T., J. F. Homer, I. Popovici & P. K. Robins (2015) What you do in high school matters: High school GPA, educational attainment, and labor market earnings as a young adult. *Eastern Economic Journal*, 41(3): 370-386.
- Gewirtz, S. & A. Cribb (Μτφ. Ε. Πανάγου) (2011) *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Giroux, H. (1981) Ideology, Culture and the Hidden Curriculum. *Special Issue of the Journal of Education*, 162(1): 5-27.
- Good, T. L. & J. E. Brophy (1970) Teacher-child dyadic interactions: A new method of classroom observation. *Journal of School Psychology*, 8(2): 131-138.
- Hall, P.M. (2001) Social Class, Poverty, and Schooling. Social Contexts, Educational Practices, and Policy Options. In B.J. Biddle (Ed.), *Social class, Poverty, and Education. Policy and Practice*. New York: Routledge Falmer, 213-242.
- Hargreaves, D. (1975) *Interpersonal Relations and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Keddie, N. (1973) *The Myth of Cultural Deprivation*. UK: Penguin Books.
- McLoyd, V. C. (1998) Socioeconomic disadvantage and child development. *American psychologist*, 53(2): 185.
- Merton, R. (1968) *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Ottaway, A.K.C. (1953) *Education and Society*. An introduction to the Sociology of Education. London, Melbourne, Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Parsons, T. (1991) *The Social System*. London: Routledge.
- Perrenoud, Ph. (1979) Des différences culturelles aux inégalités scolaires: l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié. In Allal, L., Cardinet, J. et Perrenoud, Ph. (Dir.) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Lang, 20-55.
- Reis, S. M., & D. B. McCoach (2000) The underachievement of gifted students: What do know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44:152-170.

- Rist, R. (1977) On the Relations among Educational Research Paradigms: from Disdain to Détente. *Anthropology and Education Quarterly*, 8(2): 42-49.
- Roland, M. (1986) *A Sociology of Educating*. London: Cassell Educational Ltd.
- Rosenthal, R. & L. Jacobson (1968) *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stanton, W. R., M. Feehan, R. McGee & P. A. Silva (1990) The relative values of reading ability and IQ as predictors of teacher-reported behavior problems. *Journal of Learning Disabilities*, 23: 514-517.
- Tsouroufli, M. (2002) Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece. *Gender and Education*, 14(2): 135-147.
- Vazsonyi, A.T. & D.J. Flannery (1997) Early adolescent delinquent behaviors: Associations with family and school domains. *Journal of Early Adolescence*, 17: 271-293.
- Vygotsky, L.S. (Μτφ. Α. Ρόδη) (1998) *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Weinster, R. (2002) *Reaching higher. The power of expectations in schooling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Willis, P. (1977) *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Coger.
- Αβδάλη, Α. (1989) *Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι: παιδαγωγικές – κοινωνιολογικές απόψεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση και τη βαθμολογία στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Αλεξάνδρου, Α. (2006). Χαμηλή Σχολική Επίδοση και Προβλήματα Μάθησης: Συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε γηγενείς μαθητές και αντίστοιχους μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων, που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Στο Ε. Φτιάκα, Α., Γαγάτσης, Ι., Ηλία, & Μ., Μοδέστου (2006) Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο». Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2-3 Ιουνίου, 2006. Από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/6.%20Kefalaio%206%20H%20glossa%20kai%20i%20didaktiki%20tis/6.10.%20A.%20Alexandrou.pdf [20/4/2017]
- Αμπατζόγλου, Γ. (2001) Μαθησιακές δυσκολίες και σχολική αποτυχία. Στο Α.Φ. Χρηστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 297- 300.
- Γιαβρίμης, Π. (2010) *Ζητήματα Παιδαγωγικής και Σχολικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης
- Γιαβρίμης, Π. (2015) *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα (έκδ. συγγρ.).
- Γιαβρίμης, Π., Ε. Παπάνης, & Μ. Ρουμελιώτου (2009) *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σιδέρης.

- Δήμου, Γ. (1999) *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα: εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2013) Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 105-106 (Ιανουάριος-Ιούνιος 2013).
- Κελπανίδης, Μ. (2009) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντινίδης, Θ. (1997) *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Λάμνιαν, Κ. (2002) *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λάππα, Κ. & Α. Βαρδουλής (2006). Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 169-176.
- Μυλωνάς, Θ. & Ν. Μάνεσης (2000) Ο κοινωνικός αποκλεισμός αρχίζει από το σχολείο. Στο Θ. Πάκος (επιμ.), *Κοινωνία των 2/3. Διαστάσεις του κοινωνικού προβλήματος*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, 563-578.
- Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2010) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Κ. Σώκου-Μπάδα, Ι. Μιχελογιάννης, & Σ. Παντελάκης, (1989) Σχολική επίδοση: κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες: ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση. *Ψυχολογικά θέματα*, 1(3): 211-229.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985) *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα (έκδ. συγγρ.).
- Τζάνη, Μ. (1988) Σχολική επιτυχία - Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζάνη, Μ. (2004) *Κοινωνιολογία Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ (2007) *Μελέτη για την Καταπολέμηση της Σχολικής Διαρροής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ./ Ανώνυμη Εταιρεία Παροχής Συμβουλευτικών Υπηρεσιών.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Χατζηχρήστου, Χ., & Horf, D. (1991) Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15: 107-143.

Βιβλιοκρισία. Book Review

Η ετερότητα και η επίκληση του ξένου

Θεσσαλονίκη 2011, εκδ. Πουρναράς, (σελ. 519)

Του Πέτρου Αναστασιάδη, Καθηγητή Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Κρήτης

Ο Καθηγητής Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, Πέτρος Αναστασιάδης, πλούτισε την ελληνική βιβλιογραφία με το βιβλίο του: *Η ετερότητα και η επίκληση του ξένου*. Η μελέτη αυτή κατά τον συγγραφέα «αποτελεί κριτική σπουδή στη διαλεκτική πολυσθένεια της ετερότητας» (σ. 15) και «επιχειρεί να διερευνήσει το ερώτημα: γιατί μια φιλοσοφία της ετερότητας και του ξένου δεν μπορεί να συμμαχήσει με τις τραυματικές περιστολές του ταυτιστικού λόγου και της φιλοσοφίας του υποκειμένου;» (σ. 17). Η ετερότητα και η σημασία της έννοιας του ξένου, του αλλότριου και του άλλου, που είναι άλλος άλλου, αποτελεί για τον συγγραφέα το κέντρο και τον πυρήνα των διαλογισμών του, από την αρχή της συγγραφικής του δραστηριότητας μέχρι σήμερα, ώστε δικαιολογημένα θα μπορούσε να ονομαστεί ο στοχαστής της ετερότητας και του ξένου. Η βαρύτητα και η σπουδαιότητα αυτών των εννοιών καταφαίνεται από το γεγονός ότι ήδη στους Πλατωνικούς διαλόγους, τον Αριστοτέλη και τους λογίους του πρώτου Χριστιανισμού (Μ. Βασίλειος, Γρηγόριος Νύσσης κ.ο.κ.), η ετερότητα του καθέκαστον άλλου αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση και ζητούμενο του διαλεκτικού στοχασμού ενώ η παραδοξολογική δομή του ξένου, από το βιβλικό λόγο μέχρι το Συμπόσιο του Πλάτωνα και την «Κλίμακα» του Ιωάννη του Σιναΐτη (6^{ος} αιώνας μ.Χ.) δεν έπαψε να αποτυπώνεται στους σχετικούς προβληματισμούς αναζητήσεων των μεγάλων στοχαστών.

Ο συγγραφέας αφιέρωσε μεγάλο μέρος της πνευματικής του ικμάδας και ζωτικότητας στο πρόβλημα της ετερότητας σε τόπο και χρόνο, όπου την πρωτοκαθεδρία κατείχε η έννοια της ταυτότητας. Όπως διεξοδικά αναλύεται στο Β' κεφάλαιο του βιβλίου με τίτλο: «Κριτική της Φιλοσοφίας της Ιστορίας ως Ιστορίας της Φιλοσοφίας του ταυτιστικού λόγου», οι στοχαστές της ύστερης Νεωτερικότητας (17^{ος} – 20^{ος} αιώνας), από τον Έγκελ μέχρι τον Αντόρνο και το Λεβινάς, βλέπουν τη δυτική φιλοσοφία να είναι κατά κανόνα μια αναγωγή του άλλου στο ίδιο «συνεπαρμένη εξαρχής από τη φρίκη μπροστά στον άλλο που μένει αλλιώς, από μια ανυπέρβατη αλλεργία...» (σελ. 85).

Η κατάκτηση του Άλλου, της Φύσης, του Είναι από τον άνθρωπο στην πορεία της Ιστορίας μοιάζει να αποτελεί τον τρόπο στον οποίο συνοψίζεται η ελευθερία, η αυτονομία, η αναγωγή του άλλου στο ταυτόν (σσ. 85-87 κ. έ.). Στη «Διαλεκτική του Διαφωτισμού» του Χόρκχαϊμερ και του Αντόρνο, η παραπάνω θέση αποτυπώνεται

στην επιγραμματική-κριτική της μορφή: «...από τον Παρμενίδη ως τον Ράσσελ το σύνθημα είναι ενότητα. Εξακολουθητικό είναι το αίτημα των καταστροφών των θεών και των ποιητών». (βλ. Μαξ Χόρκχαϊμερ, Τέοντορ Αντόρνο, Η Διαλεκτική του Διαφωτισμού, εκδ. Νήσος, Αθήνα 1996, σσ. 22-23). Σε σχέση με την παραπάνω θέση ο Αναστασιάδης επιχειρεί, κατ' αρχήν, «να σφετεριστεί τα «όπλα» της Ιστορίας για να ελέγξει την αλήθεια ή πλαστογράφηση του ίδιου του ιστορικού φιλοσοφικού γίνεσθαι. Να θέσει το ερώτημα γιατί οι Έλληνες του αρχαϊκού και κλασικού κόσμου όπως και οι λόγιοι του πρώτου Χριστιανισμού κατορθώνουν να αναγνωρίσουν τη σημασία και σημαντικότητα της λογικής χωρίς, ωστόσο, να βλέπουν το αχανές βασίλειο του υπαρκτού ως το αντικατόπτρισμά της και να «απογυμνώσει» τον περιβόητο «λόγο-λογοκεντρισμό» των Ελλήνων ως δυνατότητα κοινωνίας ή ακοινωνησίας ετεροτήτων χωρίς την οποία ο «λόγος θα ήταν δίχως λόγο και νόημα» (σσ. 14-15).

Εκείνο που έχει σημασία, και πρέπει εδώ ιδιαίτερα να τονιστεί, είναι ότι η ετερότητα, για πρώτη φορά στο βιβλίο αυτό, αποκαλύπτεται μέσα από σκληρές ερμηνευτικές αναμετρήσεις με πρωτότυπα κείμενα του Πλάτωνα (Παρμενίδης, Σοφιστής) του Αριστοτέλη (των Μετά τα Φυσικά, Τοπικά) και του Μ. Βασιλείου (Περί διαφοράς Ουσίας και Υποστάσεως) ως σημαίνουν ενός «εμπειρικού απροϋποθέτου». (σελ. 15). Η ίδια δεν «αποτελεί μόνο ένα τυπικό-λογικό χαρακτηριστικό χωρίς το οποίο δε θα μπορούσαμε να πούμε ούτε ψέματα: τα πάντα θα ήταν αδιαφοροποίητα μεταξύ τους». (σελ. 15). Είναι ιδρυτική της ίδιας της διαλεκτικής δομής του Όντος και του Σκέπτεσθαι, του Είναι και του Μηδενός. Ενώ στην πορεία της ίδιας της Ιστορίας του στοχασμού, επισημαίνεται ως ένα «υπαρκτικό γεγονός» (Γρηγόριος Νύσσης), απροϋπόθετο και μη αναγώγιμο, «αλληλοπαθούς» ενέργειας και δυνατότητας κοινωνίας ή και ακοινωνησίας του άλλου με τον άλλο ένα παραδοξολογικό γεγονός που φανερώνει ότι η ετερότητα δεν είναι η διαφορετικότητα (κάτι που ήδη γνώριζε ο Αριστοτέλης), ούτε το αντικείμενο-υποκείμενο ή ο άλλος, αλλά το απεριλήπτο και μη αναγώγιμο γεγονός κοινωνίας ή και ακοινωνησίας του άλλου με τον άλλο άλλο. Η ετερότητα είναι, συνεπώς, μια κατηγορία αλληλοπαθούς κοινωνίας και σχέσης. Ταυτόχρονα, ωστόσο, δηλωτική της απερίσταλτης και μη αναγώγιμης μοναδικότητας των όρων της σχέσης. Αποτελεί αιτία «λογικών», «υπαρκτικών» διακρίσεων, και αιτία δυνατοτήτων ασύγχυτης κοινωνίας των διακεκριμένων.

Συνοπτικά: η μελέτη εκτείνεται σε 480 περίπου σελίδες, συμπεριλαμβάνοντας εκτός από τον πρόλογο, πέντε μεγάλες θεματικές ενότητες και είκοσι οκτώ υποκεφάλαια, ενώ στο τέλος παρατίθεται όλη η σχετική με τα πραγματευόμενα θέματα βιβλιογραφία, ελληνική και ξενόγλωσση. Στην πρώτη θεματική ενότητα που φέρει τον τίτλο: «Η τυραννία των κλασικών-μορφές απόρριψης και αφομοιωτικού μετασχηματισμού», ο Αναστασιάδης επιχειρεί να σκιαγραφήσει καταρχήν τις ανταγωνιστικές ρήξεις, όπως τις ονομάζει, της ύστερης Νεωτερικότητας προς τον κλασικό στοχασμό των Ελλήνων και νεωτερισμών του πρώτου Χριστιανισμού. Θέλει να δείξει

ότι παρ' όλες τις προσπάθειες υπέρβασης, ιδιοποίησης ή και ανατροπής αυτού του πολιτισμού, η φιλοσοφία δεν κατόρθωσε να ανατρέψει ή να ξεπεράσει θεμελιώδεις κατηγορίες χωρίς τις οποίες η ίδια δε θα μπορούσε να καταστεί δυνατή. Ιδιαίτερα στο πρώτο υποκεφάλαιο αυτής της ενότητας, η αντιπαράθεση του Αναστασιάδη με τη Διονυσιακή φιλοσοφία του ύστερου Νίτσε κατορθώνει να καταλήξει σε ένα ιδιαίτερα γόνιμο για μια «ετερολογική φιλοσοφία» συμπέρασμα: ότι χωρίς την ετερότητα δεν μπορούμε να πούμε ούτε ψέματα, ότι η διάκριση μεταξύ του αληθούς και ψευδούς είναι δυνατή δυνάμει του λογικού-διακριτικού σθένους της ετερότητας. Η συμπερίληψη της ετερότητας στα κριτήρια και τους όρους διαφοροποίησης της αλήθειας από το ψεύδος ίσως ν' αποτελεί μια δυνατότητα εξόδου από τα προβλήματα που έχουν μέχρι τώρα συσσωρευθεί στον κλασικό ορισμό της αλήθειας. Πάντως, οι κριτικές προσεγγίσεις φιλοσοφικών θέσεων του Νίτσε, του B. Bauer, του Max Stirner και του φιλοσοφικού παραδείγματος του Ρομαντισμού που προκρίνονται στο πρώτο κεφάλαιο της μελέτης, δείχνουν πόσο ετερόκλητο μπορεί να είναι το φάσμα του ερμηνευτικού σθένους της ετερότητας: αλήθεια, ελευθερία, παιδεία, βία και ιστορία μπορούν να ενταχθούν στις δυνατότητες των διασαφητικών- κριτικών της δυνατοτήτων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο που φέρει τον τίτλο: «Κριτική της φιλοσοφίας της ιστορίας ως ιστορίας της φιλοσοφίας του ταυτιστικού λόγου», ο συγγραφέας επιχειρεί να αναιρέσει μια ερμηνευτική θέση που φαίνεται να προσδιορίζει τις προκαταλήψεις της ύστερης Νεωτερικότητας ως προς τη λογική δομή του στοχασμού της παραδοσιακής φιλοσοφίας. Οι *ad hoc* διερευνήσεις αυτού του ιδιαίτερα ακανθώδους προβλήματος με συνεχείς αναφορές στις φιλοσοφικές θέσεις του Εγγέλου, του Μαρξ, του Λεβινάς, του Χάμπερμας και του Αντόρνο απισχνάζουν το ιδεολόγημα του ταυτιστικού λόγου εμφανίζοντάς το ως ανεπαρκή τεκμηρίωση της ιστορικής αλήθειας. Μιας αλήθειας που ο Αναστασιάδης βλέπει να συνοψίζεται στη δυνατότητα κοινωνίας ή ακοινωνησίας του εαυτού, ταυτού και ετέρου - δυνατότητα που φαίνεται να προκρίνει η φιλοσοφία των Προσωκρατικών (Ηράκλειτος), ο Πλάτων και ο τρόπος σκέψης των λογίων του πρώτου Χριστιανισμού (Γρηγόριος Νύσσης). Ιδιαίτερα σημαντική και πρωτότυπη μοιάζει να είναι σ' αυτό το κεφάλαιο και η θέση αναφορικά με την απουσία του άλλου ως ετερότητας στο Μαρξ. Θέση στην οποία ο ίδιος κατέληξε μετά από μακρόχρονη σπουδή του Γερμανικού Ιδεαλισμού και Ιστορικού Υλισμού με τον οποίο είχε ασχοληθεί κατά την περίοδο της διατριβής του.

Στο τρίτο κεφάλαιο της μελέτης που φέρει τον τίτλο: «Η Μεταφυσική της πραγματικότητας ως μεταφυσική του παραδόξου», επιχειρείται α) η ιστορική τεκμηρίωση μιας ετερολογικής φιλοσοφίας και β) η συστηματική ανάδειξη βασικών κατηγοριών και όρων που θα μπορούσαν να παραπέμψουν σε μια στοιχείωση εκδοχής του τρόπου με τον οποίο οι ίδιες προσεγγίζουν θεμελιώδη φιλοσοφικά προβλήματα. Η μέθοδος προσέγγισης που προκρίνεται στο κεφάλαιο αυτό είναι η διαλεκτική: μια μέθοδος που έχει γονιμοποιήσει ολόκληρη σχεδόν τη φιλοσοφία από τον Ηράκλειτο

μέχρι τη Σχολή της Φραγκφούρτης και τη μεταμοντέρνα φιλοσοφία. Αλλά ο τρόπος με τον οποίο ο Αναστασιάδης επιχειρεί να ανασυγκροτήσει τη διαλεκτική δεν συμπίπτει ούτε με τη διαλεκτική της αντίφασης του Εγέλου και του Μαρξ ούτε με την Αρνητική διαλεκτική του Αντόρνο ή με αυτήν της μεταμοντέρνας φιλοσοφίας της διαφοράς. Μέσα από συγκεκριμένες αναλύσεις του Ηράκλειτου και, κυρίως, του Σοφιστή και Παρμενίδη του Πλάτωνα, αλλά και των Τοπικών του Αριστοτέλη, δοκιμάζει να εκμαιεύσει μια διαλεκτική του ταυτού και του ετέρου, μια ετερολογική, όπως την ονομάζει, διαλεκτική, που δεν ολισθαίνει ούτε σε μορφές ολοκληρωτισμού ούτε στη μεταμοντέρνα σχετικοκρατία. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι ιδιαίτερα η ανάδειξη του Σωκράτη σε εισηγητή μιας ετερολογικής φιλοσοφίας του ενός και των πολλών και το εισαγωγικό σχόλιο στον Παρμενίδη και το Σοφιστή του Πλάτωνα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν δοκίμια υποδειγματικού φιλοσοφικού λόγου.

Όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις όμως δεν έχουν μόνο ένα ιστορικό φιλολογικό χαρακτήρα. Οι αναλύσεις του Παρμενίδη και του Σοφιστή αποτελούν αφορμίσες για την πραγμάτευση προβλημάτων που αφορούν στην οντολογία, στον τρόπο εκδοχής του «κάτι», τη λογική της κίνησης, στη σχέση ετερότητας και γλώσσας, ταυτότητας και ετερότητας, ετερότητας και επιχειρηματολογίας, ετερότητας και διαφοράς, προσώπου και ετερότητας. Όλες αυτές οι αναλύσεις συντείνουν στη διάνοξη οριζόντων ικανών να ανταποκριθούν τόσο στα ποικιλώνυμα προβλήματα μιας πλουραλιστικής κοινωνίας, όσο και στο δυσπρόσιτο και ιδιάζοντα «τόπο» ανάλυσης και αναστροφής με τον ξένο. Εδώ εμπίπτει, οπωσδήποτε, η σημασία και σημαντικότητα μιας φιλοσοφίας της ετερότητας για μια παιδαγωγική του Άλλου και του Ξένου. Παιδαγωγική που ο Αναστασιάδης είχε επιχειρήσει να αναλύσει σε προγενέστερες μελέτες του αναφορικά με τη σχέση παιδαγωγικής και ετερότητας, παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πρακτικής. Πάντως, στα δώδεκα συνολικά επιμέρους κεφάλαια της τρίτης θεματικής ενότητας, ο συγγραφέας δείχνει πόσο γόνιμη μπορεί να αποβεί μια άλλη προσέγγιση του ελληνικού λόγου και του τρόπου σκέψης των λογίων του πρώτου Χριστιανισμού σε σχέση με τα ερμηνευτικά στερεότυπα της ύστερης Νεωτερικότητας, και με προβλήματα, όπως αυτά περί ετερότητας, ταυτότητας, κίνησης, είναι, μηδενός, κάτι, κ.ο.κ. που, αιώνες τώρα, απασχολούν τη φιλοσοφία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο που αποτελεί μια παρέκβαση στο πρόβλημα του «μονιστικού μυστικισμού στη μεταφυσική του ενός του Πλωτίνου», ο Αναστασιάδης επανέρχεται στη διασαφήνιση της ετερολογικής διαλεκτικής με σκοπό να διερευνήσει το πρόβλημα: κατά πόσον ο «ίδιος τρόπος» φιλοσοφικής σκέψης του Πλωτίνου είναι όντως απηλλαγμένος από την ηγεμονία του ταυτιστικού λόγου, και, ταυτόχρονα, ικανός να προλειάνει το έδαφος για μια φιλοσοφική και παιδαγωγική προσέγγιση του «τόπου» του ξένου. Η παρέκβαση δεν είναι βέβαια τυχαία. Ο ίδιος ο Πλωτίνος υιοθετεί στις μελέτες του τη διαλεκτική του ταυτού και του ετέρου του Πλάτωνα. Εμπλουτίζει τη δυναμική της καταδεικνύει το διδακτικό – αναγωγικό χαρακτήρα αυτής της

μεθόδου, από το βασίλειο των «λόγων» στη θέα του αρρήτου, και δείχνει τα όριά της ενόψει της θέας του «απεριλήπτου». Αλλά στο ποσοστό που ο ίδιος προκρίνει την ταυτότητα και ομοιότητα ως ποιητικές δυνάμεις της συναφής του θεωμένου με το δύσφραστο θέαμα της μεταοντολογικής «αρχής» του Ενός καταργεί τελικά την ίδια την ετερότητα και τη δυνατότητα ανοίγματος προσέγγισης του ξένου.

Σύμφωνα με την έρευνα του Αναστασιάδη, στον Πλωτίνο και μόνο σ' αυτόν, θα μπορούσε να αναχθεί η ερμηνευτική αρχή του ταυτιστικού λόγου ως προς τον τρόπο κατανόησης της Ιστορίας της φιλοσοφίας. Η επισήμανση φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία προκειμένου να προσδιοριστεί ο φιλοσοφικός τόπος καταγωγής της παραπάνω αρχής, και να απελευθερωθεί η ετερολογική διαλεκτική από προκρίματα τύπου Εγέλου, Αντόρνο ή Λεβινάς που καταλύουν την ισχύ και γονιμότητά της στη διερεύνηση των προβλημάτων μιας πλουραλιστικής κοινωνίας.

Ιδιαίτερα, ωστόσο, σημαντικές μοιάζουν οι παρατηρήσεις του Αναστασιάδη αναφορικά με τη σχέση μεταξύ ετερότητας και ανεικονικού, όπως οι σχετιζόμενες διαφοροποιήσεις μεταξύ του αδύτου Ενός του Πλωτίνου, του υπερουσίσιου Θεού του Αρεοπαγίτη και της φιλοσοφίας της διαφοράς του Ντεριντά. Ταυτόχρονα, η αποδέσμευση της ετερότητας από θετικούς ή αρνητικούς προσδιορισμούς, διανοίγει έναν ορίζοντα προβληματισμού απηλλαγμένο από τον αντιθετικό και αντιφατικό τρόπο σκέψης της διαλεκτικής του Υποκειμένου και Αντικειμένου στην ύστερη Νεωτερικότητα.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο αυτής της μελέτης, ο Αναστασιάδης επιχειρεί να γονιμοποιήσει όλες τις θεμελιώδεις κατηγορίες μιας ετερολογικής φιλοσοφίας για τη δυνατότητα προσέγγισης του ξένου. Αναλύει τον ιδιάζοντα τρόπο ύπαρξης κοινωνίας ή ακοινωνησίας του ξένου τη διαλεκτική συμπλοκή ταυτότητας και ετερότητας, οικείου και ανοίκειου, προσιτότητας και απροσίτου που φαίνεται να χαρακτηρίζει τη λογική του αμφισημία, αλλά και τον εγγενή του «αποφατισμό» χωρίς τον οποίο ο ξένος ή το ξένο θα είχε ολοκληρωτικά καταργηθεί. Πάνω σ' αυτόν τον «αποφατισμό» μοιάζει να στηρίζεται και η ιδιαίτερα τολμηρή και κριτική προσέγγιση του αριστοτελικού χώρου που σύμφωνα με τις αναλύσεις του αδυνατεί να νοηματοδοτήσει τον τόπο του ξένου καθώς, βέβαια, και η διαπίστωσή του ότι ο ξένος δεν εξαντλείται ούτε στη λογική των ταυτιστικών ούτε σ' αυτήν των ετερολογικών κρίσεων. Πάντως, στα τρία πρώτα υποκεφάλαια στα οποία ο Αναστασιάδης επιδίδεται σε μια *ad hoc* ανάλυση του τόπου του ξένου, δείχνεται το πόσο γόνιμη μπορεί να αποβεί μια «αποφατική» διαλεκτική με όρους ετερότητας στην προσέγγιση ιδιαίτερα επίκαιρων φιλοσοφικών και παιδαγωγικών-κοινωνικών προβλημάτων. Η αποδέσμευση του ξένου από θετικούς και αρνητικούς προσδιορισμούς ή από στερεότυπα που τον καθιστούν εχθρό και οίστρο του φόβου αναδεικνύει μια «λογική» δομή του ξένου που αρνείται την αντικειμενικοποίησή του. Τόπος και ατοπία, κοινωνία και ακοινωνησία, προσιτό και απρόσιτο συμπλέκονται με έναν τέτοιο τρόπο ώστε ο

συμβατικός και καθιερωμένος λόγος περί ένταξης, αφομοίωσης ή προσαρμογής του ξένου στον τόπο υποδοχής του να καθίσταται περιττός και αίολος.

Πάνω σ' αυτήν τη λογική θεμελιώνεται και η επικλητική δομή (επι)κοινωνίας ή ακοινωνησίας που χαρακτηρίζει τη σχέση αυτόχθονος και επήλυδος, καθώς και η έννοια της επικοινωνιακής δικαιοσύνης που αντλεί από τον πολιτισμό του βιβλικού λόγου και των αρχαϊκών-ελληνιστικών χρόνων. Τέλος, η κριτική που ασκεί στην κοινωνιολογική δομή του ξένου στον Ζίμμελ και την υπερβατολογική φαινομενολογία του Husserl, δείχνει το μέγεθος των ποιοτικών αποστάσεων μεταξύ μιας εγωλογικής και μιας ετερολογικής εκδοχής του ξένου.

Το βιβλίο του Αναστασιάδη αποτελεί το απαύγασμα της δημοσιευμένης εργασίας του, όχι μόνο γιατί εμπεριέχει όλες τις προηγούμενες απόψεις του γι' αυτό που αποκαλεί «ετερολογικό φιλοσοφικό στοχασμό» που εν σπέρματι κατέθεσε στα κατά καιρούς δημοσιεύματά του, αλλά και γιατί συνιστά το πλέον αρτιωμένο πόνημα για την ετερότητα που ήρθε στο φως τόσο στον ελληνικό χώρο όσο και στην αλλοδαπή.

Κατά την πραγμάτευση του ζητήματος ο συγγραφέας φαίνεται να είναι βαθύς γνώστης ευρέος φάσματος της φιλοσοφίας, στην οποία περιλαμβάνονται οι Προσωκρατικοί, οι φιλόσοφοι της κλασικής αρχαιότητας, η στωική, επικούρεια και η βυζαντινή φιλοσοφία, η φιλοσοφία της Αναγέννησης και του Διαφωτισμού, η ευρωπαϊκή φιλοσοφία με σχεδόν όλα τα σύγχρονα φιλοσοφικά ρεύματα. Ο συγγραφέας αντλεί κυρίως από φιλοσοφικά κείμενα, που είναι γραμμένα σε αρχαία και νέα ελληνική, σε γερμανική και γαλλική γλώσσα, ενώ δεν λείπουν και εκείνα στη λατινική και αγγλική. Έτσι το θέμα καλύπτεται επαρκώς από την κριτικά παρατιθέμενη πλούσια βιβλιογραφία. Στη σχέση της ταυτότητας και της ετερότητας στηρίζεται η διαλεκτική, η οποία είναι η κορυφαία και γνήσια έκφραση της φιλοσοφίας κατά τον Πλάτωνα και πολλούς άλλους, όπως π.χ. τον Έγελο.

Η ιδέα του σεβασμού και της ανοχής της ετερότητας και διαφορετικότητας του άλλου εισέρχεται όλο και περισσότερο στην πολιτική ζωή των λαών του κόσμου και παρουσιάζεται σημαντική αλλαγή στη στάση των ανθρώπων έναντι της συμπεριφοράς των άλλων, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι ακόμα και για την κλιματική αλλαγή. Έτσι ψηφίζονται νόμοι εναντίον του κοινωνικού αποκλεισμού, υπέρ των προσφύγων και συνειδητοποιείται ότι οι μεγάλες δυνάμεις, δηλαδή οι ισχυροί της γης, πρέπει να παύσουν να θεωρούν τους φτωχούς και αδύναμους λαούς παιχνίδια στα χέρια τους, και να μην τους βομβαρδίζουν ανελέητα, διότι η συνέχιση του πολέμου έχει ως συνέπεια τη γένεση τρομοκρατών. Μια παγκόσμια ειρήνη και συνεργασία των λαών είναι προς όφελος όλης της ανθρωπότητας, διότι έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις όχι μόνον ισόρροπης ανάπτυξης των λαών αλλά και ισομερούς πνευματικής και ψυχικής ανάτασης. Αυτό είναι αναγκαίο τόσο για την πρόοδο και την ευημερία όσο και για τη δημιουργία αισθημάτων συμπάθειας, φιλίας και αλληλεγγύης μεταξύ

ατόμων και λαών, πράγμα που οδηγεί τελικά στη γαλήνη της ψυχής, στην αγάπη και στην ευτυχία των ανθρώπων. Η αξία της ετερότητας έγκειται στο γεγονός ότι κάθε μεμονωμένη ανθρώπινη ύπαρξη είναι μοναδική, ανεπανάληπτη και μη αναγώγιμη σε κάτι άλλο, και επομένως αξίζει τον σεβασμό. Με το πλούσιο λεξιλόγιό του διατυπώνονται οι πιο λεπτές αποχρώσεις νοημάτων. Το θέμα που πραγματεύεται είναι πολύ σημαντικό και ενδιαφέρον, ο δε τρόπος αντιμετώπισής του μεθοδικός και τεκμηριωμένος. Με το έργο αυτό και άλλα παρόμοια του ίδιου συγγραφέα καλύπτεται ένα κενό στην ελληνική βιβλιογραφία, πράγμα που το καθιστά χρήσιμο και απαραίτητο.

Γεώργιος Χ. Κουμάκης
Επ. Καθηγητής Φιλοσοφίας

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 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), (Πουланτζάς, 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.

Α) 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.).

Β) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίτση (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. Καϊλα & 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 rassistismus 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

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, 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.

GUIDE FOR AUTHORS

Authors who wish to publish their work should take under consideration the following:

1. All manuscripts should be original work and they should not contain previously published material or be under consideration for publication in another journal.
2. The text should be between 4000 and 7000 words in length (including the abstract, references, tables, figures and appendixes).
3. The text should include a concise and factual abstract (maximum 150 words) in (a) English, French or German and (b) in Greek along with 5-6 keywords that are relevant to the subject area.
4. Also the text should also be accompanied, in a separate file, with at least one of the authors' contact details (full postal address, phone number, e-mail address) and their affiliations (e.g. Associate professor DUTH, Philologist-PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Ioannina and so on.).
5. If the manuscript includes tables, figures etc., they should be **provided in a separated file and their place in the text has to be clearly indicated**. All illustrations should be numbered consecutively in the order in which they appear in text and all tables should be accompanied by their headings.
6. In case there are appendices, they should also be provided in a separate file.

Submission and Review Process

Authors are requested to submit their papers electronically to the journal's email address (**EPISAGO@edc.uoc.gr**) in **two (2) files**. One of the files should include the author's contact details (Name, title, address, telephone and e-mail) and the other should be anonymous so that it is sent to the reviewers to assess the scientific quality of the paper. We acknowledge all manuscripts upon receipt via email. Authors will also receive a second email informing them about the reviewers' answer on whether their manuscript will be published or if it needs further improvements.

Manuscript Format

The text should be written with 1.5 line spacing and 3cm wide page margins. Titles should not exceed 10 words and abbreviations should be avoided. In-text abbreviations must be defined at their first mention in the text and the actual abbreviation should be cited in brackets. Articles should be divided into clearly defined and numbered sections, subsections, paragraphs etc. in Arabic numbering, starting from 0 for the Introduction-if there is one.

Section headings should be in bold lower-case letters (e.g. **3. Research methodology**), subsection headings in bold Italics (***3.1 Sample and data collection process***) and the sub-headings in Italics (1.1.1, 1.1.2, and so on).

Authors are kindly requested to be consistent regarding punctuation. Double quotation marks ("...") are used to cite quotations. If the quotation exceeds three lines, it should be cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this students is a 'star') or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme 'προν' can also denote.."). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2 , Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

Footnotes

Footnotes should be used sparingly. In case authors consider them necessary, they should number them consecutively throughout the article and present them separately at the end of the article (End notes).

Citation in text

Each reference must be cited in the text using the surnames of the author and the year of publication enclosed in parenthesis and if needed the specific page or pages for example, which should also be placed within the parentheses: "(Barney 1960, p 188)". (Tsoukalas, 1977 35-6), (Poulantzas 1982)," According to Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),..." , "As Halliday suggests (1985:64-66)...".

For citations with two or more authors, use the first author's name followed by "et al" (e.g. Bimmel et al., 2000). Series of citations can be listed in alphabetical order or chronological order and separated by commas: (Alexiou, 2000, Fragoudaki & Dragona 1997), (Fragoudaki & Dragona 1997, Alexiou, 2000) albeit authors should be consistent throughout the manuscript.

Reference List

Every reference cited in the text should also be present in the reference list (and vice versa). References should be listed fully in alphabetical order according to the last name of the first author. If there are more references by the same author, they should be listed according to their chronological order. In case there are multiple authors, their initials after the first author, should precede their last names. When there are more than one initials for the first and/or middle names, they should be separated by periods and without a space in between.

A) Book References:

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

Authors should include in their reference list, the edition of the book they have read (e.g. 3rd edition) after the name of the publishing house. When the author is also the publisher, in the publisher's position, authors can use the abbreviation (self-publ.).

B) Journal References

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

C) References to book chapters from edited books or conference proceedings

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.

D) References to unpublished work

Author, A. A. (Year). Title of thesis: Subtitle. Unpublished thesis type, University, Location of University. Place of publication: Publisher.

E) References to reprinted/republished work

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.

F) Web references

The author names, date, reference to a source publication, full URL should be given, as well as the date when the reference was last accessed.

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>. [access date]

G) References to newspaper and magazine articles

These references should include the name of the newspaper/magazine, the date and the title of the article.

H) References to official reports and documents

Department for Education and Skills (2002) *Supporting pupils learning English as an*

Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, www.Eurydice.org.

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.

