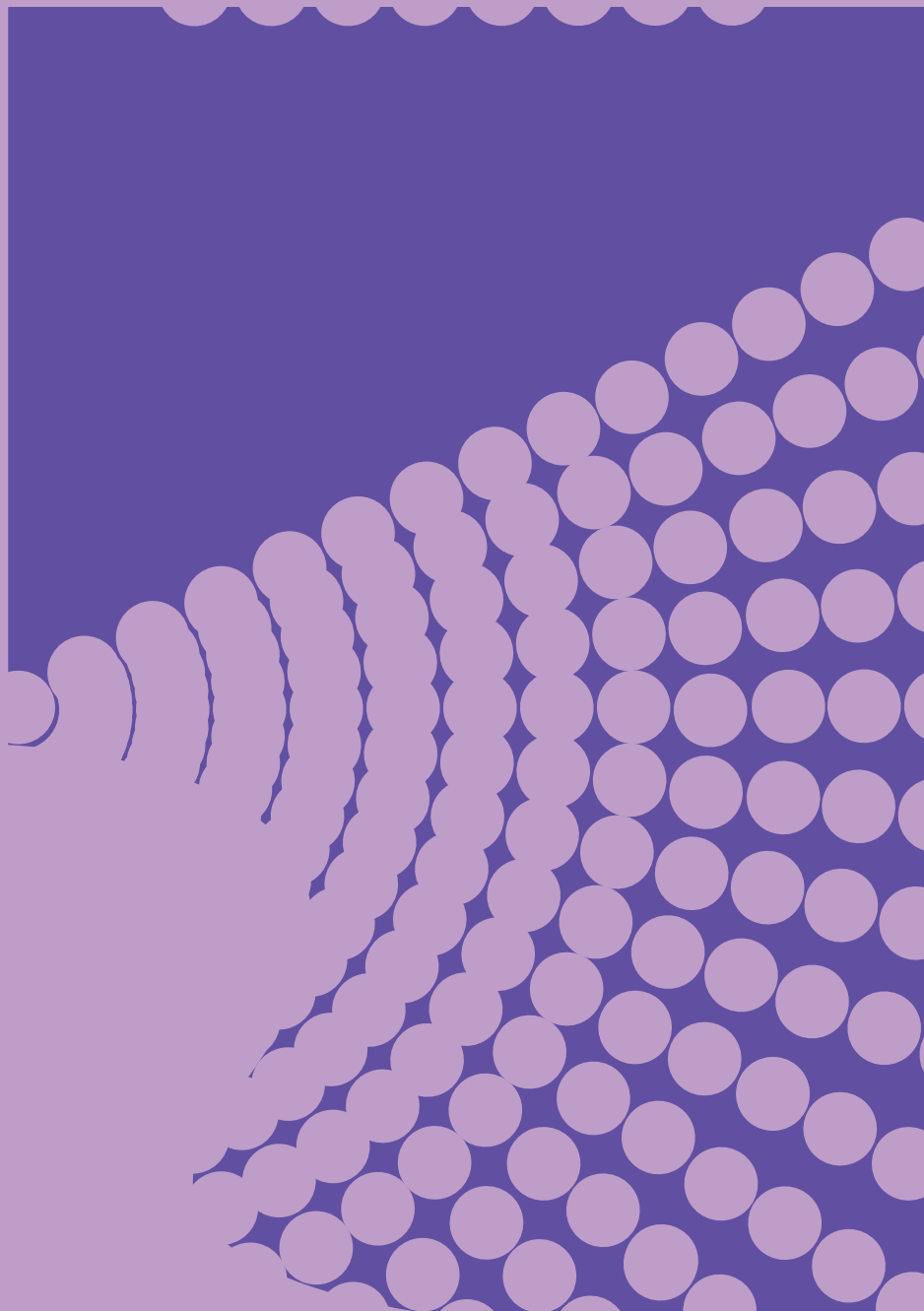




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 3/2016

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
3/2016**



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: Βασιλάκη Ελένη, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

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

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

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

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

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

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΝΟΜΟ

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

ΤΑΧ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

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

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

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

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

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

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

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

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

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

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

EPISAGO@edc.uoc.gr

EDITORIAL BOARD

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

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ursula Boss-Nünning, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto, **Andreas Kazamias**, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University of Birmingham, **Anastasios Tamis**, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West University, South Africa, **Tien-Hui Chiang**, University of Tainan, **Mairy Koutselini-Ioannidou**, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece, **Anta Katsiki-Givalou**, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens, **Eufimia 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. Αναδιάρθρωση της Εκπαίδευσης στα Πολιτικά Προγράμματα των Κυβερνήσεων Χ. Τρικούπη: Το Πρόταγμα του Γραμματισμού στην Εκπαιδευτική Κουλτούρα Κωνσταντίνος Γαλάνης, Ευαγγελία Καλεράντε, Θεόδωρος Ελευθεράκης	6
2. Ο Ρόλος της Έρευνας Δράσης στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και την Προσωπική Ανάπτυξη των Μαθητών: Το Μοντέλο των Brown & Macatangay (2002) Αθηνά Βαρσαμίδου	26
3. Άσκηση Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών: Ο Ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Πολιτικής Ικανότητας των Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Νικολέττα Ταλιαδώρου, Πέτρος Πασιαρδής	39
4. Από τα Πανεπιστημιακά Έδρανα στη Σχολική Τάξη: Αλλαγές στις Αντιλήψεις και τους Προσανατολισμούς των Εκπαιδευτικών ως Στοιχεία Επαγγελματικής Κοινωνικοποίησης Χριστίνα Νόβα-Καλτσούνη, Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου	60
5. Εκπαιδευτικές Δράσεις για την Ενίσχυση της Συνεργασίας Μεταξύ Εκπαιδευτικών και Γονέων στη Βάση του Θεωρητικού Μοντέλου της Joyce Epstein Δημήτριος Α. Σιδηρόπουλος	77
6. Η Επίδραση της Συνεργατικής Γραφής στην Ανάπτυξη της Μετάγνωσης και στη Βελτίωση της Ποιότητας του Γραπτού Λόγου Ειρήνη Γάκη, Ιωάννης Σπαντιδάκης	90
7. Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Σχολικών Συμβούλων Δέσποινα Βασιλειάδου	117
8. Οι Απόψεις των Μαθητών Γυμνασίου για το Μάθημα των Νέων Ελληνικών Χρυστάλλα Στυλιανού	133
9. Ο Θεσμός του Διευθυντή Σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ιστορική Ανασκόπηση Ελένη Α. Κατσιγιάννη, Αμαλία Α. Υφαντή	158
10. Επιχειρώντας Διαθεματικές Προσεγγίσεις με τη Βοήθεια του Google Earth Βασιλική Πίτσια, Αναστάσιος Καρακολίδης, Αναστάσιος Εμβλωτής	177
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	198

ΑΝΑΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ ΠΟΛΙΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΩΝ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΝ Χ. ΤΡΙΚΟΥΠΗ: ΤΟ ΠΡΟΤΑΓΜΑ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Γαλάνης Κωνσταντίνος
Υπ. Διδάκτορας
Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας

Καλεράντε Ευαγγελία
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας

Ελευθεράκης Θεόδωρος
Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Abstract

The present research, historic, social and educational study aims to bring together all necessary data that could shed light on education throughout the period of Ch. Trikoupi's seven governments. That was a very important period for the Greek state as an attempt to restoration was made along with modernizing and developing a national-urban state in an industrial, economic and cultural developmental framework.

The historic data of that period are remarkably the development of the emerging urban class and the consequent generation of the working class. In addition, the intellectual domination of the national ideology of the Great Idea seems to decline due to the intellectuals' turn to that specific period and the palpable everyday life and language reality which was the demotic Greek language.

Therefore, education of that period and the concurrent attempts to modernize the Greek school to serve the needs of the urban nation-state and its citizens are the focal points of the present study. In other words, that particular period was scrutinized and data were drawn in order to explain the attempts towards generating an urban-democratic citizen with the corresponding urban-social and moral-religion literacy.

Some important educational political actions of Trikoupi's governments are underpinned such as sending special supervisors in pioneer action, to collect the first data about education from valid pedagogues. The aim was to make any necessary corrections in the specific domain. The supervisors and pedagogues' findings about the school system are completely discouraging as it was found to be traditional, memorizing-and-teacher-centered and tremendous changes had to take place.

Thus, attempts focused on new national-social and moral-religious literacy which would be characterized as urban and modern. That change was obvious in the Curriculum of which the teacher becomes the central agent of the national-urban orientation. The co-instructional method is highlighted while the general aim is to create an urban school for all students that would be moral, patriots and urban-democratic.

Λέξεις κλειδιά

Συνδidaκτική μέθοδος διδασκαλίας, Τρικουπική περίοδος, ηθικο-θρησκευτικός γραμματισμός, εθνικο-πατριωτικός γραμματισμός, εθνικο-αστικός εκσυγχρονισμός, αστικο-κοινωνικός γραμματισμός.

0. Εισαγωγή: Το ιστορικό συγκείμενο. Μεταβολές στη δημόσια ζωή

Κατά τη διάρκεια των επτά συνολικά κυβερνήσεων του Χαρίλαου Τρικούπη έχουν επηρεαστεί ή βρίσκονται σε εξέλιξη σημαντικές μεταβολές στην ελληνική κοινωνία. Κατ' αρχάς, η αστική τάξη αρχίζει να αναπτύσσεται δίνοντας σημαντική ώθηση στην οικονομική ζωή του τόπου με εμφανή αποτελέσματα: την αύξηση του αστικού πληθυσμού με ταυτόχρονη μείωση του αγροτικού (Μοσκόφ, 1974: 132-133), την ανάπτυξη του σιδηροδρομικού και οδικού δικτύου, την εκτέλεση μεγάλων δημόσιων έργων, την αύξηση του εμπορικού στόλου κ.λπ. Ταυτόχρονα με την άνοδο της αστικής τάξης εμφανίζεται και η εργατική τάξη στα αστικά κέντρα που διαθέτουν βιομηχανικές μονάδες, όπως στη Σύρο, στον Πειραιά, στο Βόλο και την Πάτρα.

Μεταβολές συμβαίνουν και στην πολιτική σκηνή της χώρας και συγκεκριμένα στο κομματικό σύστημα, το οποίο από πολυκομματικό μετατρέπεται σε δικομματικό. Στο πλαίσιο αυτό δύο κόμματα κυριαρχούν στα δημόσια πράγματα: το «Εθνικόν» κόμμα του Θεόδωρου Δηλιγιάννη και το «Νεωτεριστικόν» του Χαρίλαου Τρικούπη, τα οποία εναλλάσσονται στην εξουσία. Τα κόμματα αυτά, όπως και το σύνολο του ελληνικού πληθυσμού, είναι προσανατολισμένα στην κυρίαρχη ιδεολογία της εποχής τη Μεγάλη Ιδέα, η οποία μεταμορφώνεται από ιδεολογία του έθνους σε κρατικό πολιτικό δόγμα.

Μεταβολές, επίσης, λαμβάνουν χώρα και στην πνευματική ζωή. Στον τομέα της λογοτεχνίας έχουμε την εμφάνιση της Νέας Αθηναϊκής Σχολής, οι εκπρόσωποι της οποίας στρέφουν το ενδιαφέρον τους από το παρελθόν και το ρομαντισμό προς το παρόν και στην απτή πραγματικότητα της καθημερινής ζωής. Ταυτόχρονα, ένας νέος επιστημονικός χώρος κάνει την εμφάνισή του. Πρόκειται για την επιστήμη της Λαογραφίας με πρωτοπόρο εργάτη της το Νικόλαο Πολίτη. Επίσης, το γλωσσικό ζήτημα λαμβάνει νέες διαστάσεις με την εμφάνιση του Γιάννη Ψυχάρη και την έκδοση, το 1888, του έργου του «*Το Ταξίδι μου*», με το οποίο ο συγγραφέας επιχειρεί να θεμελιώσει τη δημοτική γλώσσα σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο.

Τέλος, μεταβολές συμβαίνουν και στο επίπεδο του Τύπου, αφού με την κατοχύρωση της ελευθεροτυπίας (Λούβη, 2002: 15) κάνουν την εμφάνισή τους πλήθος εφημερίδων και περιοδικών, πολλά από τα οποία, βέβαια, αποτελούν δημοσιογραφικά όργανα των κομμάτων.

1. Η κατάσταση της εκπαίδευσης κατά την Τρικούπική περίοδο

1.1. Η αποστολή των έκτακτων επιθεωρητών και τα εκπαιδευτικά τους πορίσματα (1883)

Σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική, η 4^η κυβέρνηση Τρικούπη, η οποία διήρκεσε από 15 Μαρτίου 1882 έως 1 Μαΐου 1885, πριν επέλθει νομοθετικά στη δημοτική εκπαίδευση, αποφασίζει να αποστείλει στα δημοτικά σχολεία της χώρας 14 έκτακτους επιθεωρητές, με σκοπό τη συλλογή στοιχείων για τη δημοτική εκπαίδευση (Διάταξις 'Περί αποστολής επιθεωρητών δημοτικών σχολείων', 1883: 1491' Διάταξις 'Περί διορισμού επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων', 1883: 1503). Πρόκειται για μια πρωτοποριακή ενέργεια της κυβέρνησης Τρικούπη, αφού θα πληροφορείτο την κατάσταση της εκπαίδευσης στα πρωτοβάθμια σχολεία από έγκυρους παιδαγωγούς, με τελικό της στόχο να διορθώσει στο μέλλον τα κακώς κείμενα.

Ήδη τα μηνύματα για την κατάσταση της δημοτικής εκπαίδευσης ήταν αρνητικά. Για παράδειγμα στον τύπο της εποχής στην εφημ. *Μη Χάνεσαι* ανιχνεύσαμε άρθρο σύμφωνα με το οποίο: «Μετά τας φυλακάς τα σχολεία. Η μετάβασις είναι πολύ φυσική. Τα σχολεία δυνατόν να ήσαν φυλακαί, αι φυλακαί δυνατόν να ήσαν σχολεία. Κατάδικος επί του θρανίου ή της ψάθης, η διαφορά δεν είναι μεγάλη. Η υγρασία είναι η αυτή. Το σκότος το αυτό. Η δυσωδία η αυτή. Τα σπέρματα των οργανικών νόσων επιπολάζουν και εδώ και εκεί. [...] Υπάρχουν όμως και διαφοραί. Αλλ' αυταί δεν είναι υπέρ των σχολείων. Είναι υπέρ των φυλακών. Ο υπόδικος ή ο κατάδικος κινείται. Το παιδί του σχολείου καρφόνεται. [...] Ο κατάδικος έχη δεσμοφύλακα τον αξιωματικόν της υπηρεσίας. Το παιδί του σχολείου έχη τον διδάσκαλον. Ο αξιωματικός θα δείρη τον χρόνον μια φορά. Ο διδάσκαλος δέρνει καθ' ημέραν. [...] Μεταξύ διδασκάλου και μαθητού υπάρχει πλήρης αμοιβαιότης. Αν ο διδάσκαλος τυραννή τα παιδιά, τα παιδιά τυραννούν τον διδάσκαλον. Τινές επιπίπτουν κατά των διδασκάλων. Άδικον. Είναι θύματα οι διδάσκαλοι, όσον είναι θύματα και τα παιδιά. Αυτός στεγνώνει εκείνα και αυτά αυτόν. [...] Το παιδίον θα αφήση τα εδώλια του δημοτικού σχολείου αναμικόν και ο διδάσκαλος θα χωρισθή της διδασκαλικής έδρας φθισικός [...]» (Ανώνυμο, 1882β: 1-3).

Ας δούμε τώρα, περιληπτικά, τα πορίσματα μερικών έκτακτων επιθεωρητών, σταχυολογώντας από τις σχετικές εκθέσεις τους όσα σχετίζονται με το θέμα του γραμματισμού:

Ο Χαρίσιος Παπαμάρκου επισημαίνει, για τα δημοτικά σχολεία που είχε επιθεωρήσει στην Κέρκυρα, τα εξής: «Οι δημοδιδάσκαλοι είναι αμαθείς του έργου, όπερ επαγγέλλονται. [...] Τα διδακτήρια είναι γενικώς ειπείν άθλια. [...] Τα διδακτικά σκεύη κάκιστα και ελλιπέστατα...τα διδακτικά βιβλία πολλά και ουχί τα καταλληλότερα...οι διδακτικοί μέθοδοι εντελώς αψυχολόγητοι...οι εκπαιδευτικοί τρόποι ήκιστα παιδαγωγικοί... το

θήλυ φύλον ουδαμώς ουδαμού φοιτά εις τα σχολεία. Είναι σύμπαν εντελώς απαίδευτον και αγράμματον... του αρρενος φύλου, μόνο το δέκατον φοιτά εις τα σχολεία [...] Ατελέστερος τύπος δημοτικών σχολείων δεν είναι δυνατός του παρ' ημίν υπάρχοντος» (Τζόκας, 1999: 220). Επίσης, «Σχολείον Αλεπούς. [...] τριτοβάθμιος διδάσκαλος εν αθλιωτάτω και δυσωδεστάτω και ζωϋφίων οχληροτάτων καταμέστω υπογείω είχε 12 ρυπαρωτάτους εντελώς αναγώγους και τέλειον αμαθεστάτους μαθητάς εις δύο παγκάκιαστα θρανία συμπεπιεσμένους» (Μακρυνιώτη, 1986: 254). Συμπεραίνει, λοιπόν, αλλού ότι: «Πάντα τα μόρια εξ ων συναποτελείται το σχολείον, είναι εν τοις δημοτικοίς σχολείοις [...] ουχί υγιά» (Λέφας, 1942: 174-176). Ενώ, σε άλλο σημείο ο Παπαμάρκου υποστηρίζει ότι: «Οι μαθηταί περιεφέροντο ανά τας οδούς διότι ο δήμαρχος δεν επλήρωνε το ενοίκιον και οι ιδιοκτῆται τούτου ἔνεκα ηρνούντο να μισθώθωσιν εις αυτόν τα οικίας των. Η δ' ευρεθείσα, ἔνθα νυν το διδασκῆριον, ἔνε κακίστη. Αριστερά τω εις το διδασκῆριον ανερχομένων διαμένουσι χοίροι» (Παπαμάρκου, 1893: 156).

Αλλά και οι υπόλοιποι επιθεωρητές περιγράφουν με τα μελανότερα χρώματα την κατάσταση στα δημοτικά σχολεία της χώρας.

Ο Ν. Πολίτης υποστηρίζει ότι οι μαθητές στα σχολεία που επιθεώρησε διδάσκονται μόνο ανάγνωση και αυτή με τρόπο ξερό, μονότονο και άψυχο, καθώς και λίγη γραφή «άμορφον και αφιλόκαλλον». Η Γεωγραφία, η Ιστορία και «τα ιερά καλούμενα μαθήματα» διδάσκονται «δια της μεθόδου της μηχανικής αποστηθίσεως, της προσφυστάτης εις αποξήρανσιν του νου και μάρανσιν της αρτιθαλούς κρίσεως των παιδων». Ο Χ. Πούλιος, στη δική του έκθεση, αναφέρει ότι οι μαθητές αποκτούν στα σχολεία ελάχιστες γνώσεις και αυτές μέσω της αποστήθισης, αφού οι δάσκαλοι δε διδάσκουν, παρά μόνον εξετάζουν. Ο Ι. Κοφινιώτης χαρακτηρίζει τα δημοτικά σχολεία της Μεγαλόπολης ως πνευματικά νεκροταφεία, ενώ οι δάσκαλοι είναι οι νεκροθάφτες του πνεύματος. Ο επιθεωρητής Μ. Βρατσάνος που επιθεώρησε τα σχολεία της Μεγαρίδος γράφει: «Μεγάλως εμποδίζει την πνευματικήν πρόοδον των παιδων το αλβανόφωνον των κατοίκων της επαρχίας ταύτης, διότι εκ των 5 δήμων ο της Μεγαρίδος ομιλεί ελληνιστί, πάντες δ' οι άλλοι αλβανιστί. Και είναι μεν αληθές ότι οσημέραι η αλβανική γλώσσα απόλλυσιν ἔδαφος, η δε ελληνική κερδίζει, αλλ' η τοιαύτη πρόοδος βαίνει βραδέως, ουδέ ικανοποιεί τους επιθυμούντας τον εξελληνισμόν της χώρας» (Δημαράς, Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2008: 36).

Ανάλογα με τα προαναφερθέντα είναι και τα πορίσματα των υπόλοιπων επιθεωρητών, τα συμπεράσματα των οποίων μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ελλιπής φοίτηση των μαθητών, αμέθοδη και αψυχολόγητη διδασκαλία, ακατάλληλα διδακτήρια, μηδενική ή ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή, απαρχαιωμένα διδακτικά εγχειρίδια, προβληματική μισθοδοσία των δασκάλων και χαμηλό κοινωνικό status, η βία ως μέσο επιβολής της τάξης και της πειθαρχίας, παρωχημένα προγράμματα σπουδών, κομματικές παρεμβάσεις και αυθαιρεσίες των τοπικών εφορευτικών επιτροπών, κλασικιστικός/θεωρητικός και

θηρσκευτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και ελάχιστη φοίτηση κοριτσιών στη δημοτική εκπαίδευση.

1.2. Η εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο κατά τους παιδαγωγούς της εποχής

Την ανωτέρω κατάσταση της εκπαίδευσης γνώριζαν οι, σπουδαγμένοι στη Γερμανία, παιδαγωγοί της εποχής και την οποία επεδίωκαν να αναιρέσουν μέσα από τα κείμενά τους. Για παράδειγμα, ο Π. Οικονόμου υποστήριζε ότι η μόρφωση πρέπει να ξεχωρίζεται από την πολυμάθεια, την οποία επεδίωκαν, ανεπιτυχώς μάλιστα, τα σχολεία της εποχής του. Γι' αυτόν μόρφωση δεν ήταν η μηχανική ανάγνωση αλλά η κατανόηση του κειμένου, δεν ήταν η γνώση της γραμματικής αλλά η ευχέρεια λόγου, δεν ήταν η ικανότητα μηχανικών αριθμητικών πράξεων αλλά η μαθηματική διαδικασία και σκέψη, δεν ήταν η αποστήθιση «*πόλεων, ποταμών, ορέων*» κ.λπ. αλλά η γνώση της ζωής των ανθρώπων που κατοικούν σε διάφορα σημεία της Ελλάδας και της υφηγίου, δεν ήταν η απομνημόνευση των ονομάτων ζώων ή φυτών αλλά η κατανόηση της ανάπτυξής τους και η χρησιμότητά τους στον άνθρωπο. Για τον Οικονόμου «*Μόρφωσις είνε εκείνο, το οποίον γεννάται εις τον άνθρωπον δια της καλής διδασκαλίας ως επί το πλείστον και το οποίον μένει εις αυτόν και αν λησμονηθώσιν αι γνώσεις*» (Οικονόμου, 1881: 146, 147).

Επίσης, ο Χ. Παπαμάρκου ήταν πολέμιος της γραμματικής και του συντακτικού και, σύμφωνα με ομιλία που εκφώνησε ως διευθυντής του Διδασκαλείου Κέρκυρας, θεωρούσε ότι είναι σαν να πιάσχει από αχρωματοψία ο δάσκαλος που μένει μόνο στη γραμματική και, επίσης υποστήριζε, ότι η κατανόηση των αρχαίων κειμένων προϋποθέτει πολυποίκιλες γνώσεις, τονίζοντας: «*Όπου φύση χυδαία εκεί η γραμματική κατέχει την πρώτη θέση, όπου φύση τίμια και λεπτή εκεί -μαζί με την γραμματική- βρίσκονται τα κρυμμένα κάτω από τις λέξεις διαμάντια*» (Τζήκας, 2003: 85-86).

Ανάλογες με τις προαναφερθείσες ήταν οι θέσεις που εξέφραζαν και άλλοι παιδαγωγοί της περιόδου που εξετάζουμε.

2. Εκπαιδευτική πολιτική στο τρικουπικό ελληνικό αστικό κράτος

2.1. Εκπαίδευση, δημοκρατικός πολίτης και νέο αστικό κράτος

Στο νέο αστικό κράτος που οραματιζόταν ο Χ. Τρικούπης και η πολιτική του παράταξη χρειαζόταν ένας νέος τύπος πολίτη που δεν ήταν δυνατόν να υλοποιηθεί με το παλαιό σύστημα διδασκαλίας. Η ασυνειδητή, δηλαδή μηχανική, ανάγνωση και γραφή και η εκμάθηση, απλώς, των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων αποτελούν γνώσεις που κρίνονται ανεπαρκείς στα νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα. Αντίθετα «*[...]εν τοις καθ' ημάς καιροίς η εφαρμογή των πορισμάτων των φυσικών επιστημών,*

εν τη γεωργία, τη βιομηχανία και τω εμπορίω και ο εν αυτοίς παγκόσμιος συναγωνισμός ου μόνον καθιστά τούτο αδύνατον, αλλά και δυστυχείς τους λαούς τους μη δυναμένους να συμβαδίσωσιν εν τη ευρεία ταύτη οδώ του νεωτέρου πολιτισμού δ' έλλειψιν ηθικών και πνευματικών εφοδίων, έτι μάλλον απαιρητήτων προς ορθήν χρήσιν της πολιτικής ελευθερίας και της δια της ψήφου ασκουμένης επί των κοινών συμμετοχής [...] η κατά κοινόν και ακριβώς προδιαγεγραμμένον τρόπον κατά την απαλήν ηλικίαν διάπλασις του χαρακτήρος πάντων των πολιτών δι' ευμεθόδου διδασκαλίας ενδελεχώς του ήθους στοχαστικής, μετάδοσις των στοιχειωδών από της φύσεως και της ιστορίας γνώσεων, δι' ων δύναται να μορφωθή νέος πολίτης ου μόνον μέλος της εκκλησίας και της πολιτείας χρηστόν εγκεντρωμένον δια των εθνικών χαρακτήρων, αλλά και εργάτης δεξιός [δηλαδή επιδέξιος] και πεφωτισμένος εν παντί βιωτικώ επαγγέλματι, ου η έλλογος άσκησις χρήζει απαιρητήτως κεφαλαίου τινός στοιχειωδών γνώσεων [...]» (Εγκύκλ. 'Περί εκτελέσεως του από 3 Σεπτ. 1880 Β. Διατάγματος', 1789).

Όπως φαίνεται, από την ανωτέρω εγκύκλιο του 1879, ο νέος τύπος πολίτη των χρόνων αυτών, εκτός της εθνικής και θρησκευτικής μόρφωσης, πρέπει να κατέχει ένα «κεφάλαιο» στοιχειωδών γνώσεων, οι οποίες θα τον βοηθήσουν στη μελλοντική «έλλογη» άσκηση κάποιου επαγγέλματος. Η μόρφωση, με βάση τα νέα δεδομένα της επιστήμης αλλά και της καπιταλιστικής οικονομίας κρίνεται ως απαραίτητο προσόν για την ένταξη του πολίτη στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Το σχολείο νοείται ως παράγοντας οικονομικής προόδου. Αλλά όχι μόνο αυτό. Ο νέος τύπος πολίτη, που θα προκύψει από την υιοθέτηση μιας άλλης μεθόδου διδασκαλίας, θα είναι ικανός να σέβεται τους νόμους, να συμμετέχει ενεργά στις εκλογικές διαδικασίες και την κοινοβουλευτική αντιπροσώπευση και να έχει πλήρη συνείδηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του απέναντι στην πολιτεία. Η παιδαγωγική στα σχολεία γίνεται δημοκρατική και ελεγχόμενη διαδικασία που στοχεύει στην προώθηση των κοινωνικοπολιτικών επιλογών της αστικής τάξης. Η εκπαίδευση, που πρέπει να είναι καθολική και «τελεία», συνδέεται με το ελεύθερο πολίτευμα, το δικαίωμα της καθολικής ψηφοφορίας και με όλα τα υπόλοιπα αστικοδημοκρατικά δικαιώματα.

Οι νέες αυτές αξίες σε συνδυασμό με την παλαιότερη, αλλά πάντα επίκαιρη, εθνική ιδεολογία της Μεγάλης Ιδέας, έπρεπε να μεταδοθούν στους αυριανούς πολίτες όχι με το μηχανιστικό τρόπο της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, αλλά, αντίθετα, μέσω της πειθούς για την ορθότητα των αξιών αυτών μέσω μιας άλλης μεθόδου γραμματισμού, δηλαδή της συνδιδασκτικής μεθόδου διδασκαλίας. Η μέθοδος της πειθούς είναι τα λογικά επιχειρήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τα οποία θα διαμορφώσουν πειθαρχημένους αστούς πολίτες.

Αυτός ο τύπος του ηθικού και πειθαρχημένου αστού πολίτη ήταν κοινωνικό αίτημα, στη διαμόρφωση του οποίου είχε συμβάλει καθοριστικά η ιδεολογία του τρικουπικού κόμματος. Χαρακτηριστικό των προσδοκιών που είχε η νέα αστική κοινωνία από το

συνδιδακτικό μοντέλο διδασκαλίας είναι και το παρακάτω ανέκδοτο, στην εφημερίδα *Μη Χάνεσαι*, στο οποίο ανιχνεύονται σαφή προτάγματα κοινωνικού γραμματισμού:

«Καθ' οδόν. Διδάσκαλος του παλαιού συστήματος καυχώμενος έλεγεν εις Δημο-
διδάσκαλον του νέου συστήματος.

- Οι μαθηταί μου γράφουσι, καθ' υπαγόρευσιν χωρίς ανορθογραφίαν.
- Εγώ, απαντά ο άλλος, επιθυμώ της λέξεως 'Ταμείον' το μεί να το γράφωσιν
οι μαθηταί μου με ιώτα αλλά να διδαχθώσι να μη κλέπτωσι το ταμείον».
- Σωστάααα!» (Ανώνυμο, 1882β: 8).

2.2. Το σχολικό πρόγραμμα του 1894

Με βάση τις απαιτούμενες κοινωνικές επιταγές για αλλαγές στη δημοτική εκπαίδευση στα 1894 δημοσιεύεται, από την κυβ. Τρικούπη το πρώτο επίσημο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα για τα δημοτικά σχολεία (Βλ. Β. Δ/μα 'Περί προγραμμάτων των μαθημάτων των τετραταξίων δημοτικών σχολείων των αρρένων', 1894: σ. 61-74). Συντάκτης του είναι ο Χαρ. Παπαμάρκου. Παρ' ότι διαπιστώνουμε μια μικρή τάση για ανακατανομή των ωρών διδασκαλίας μεταξύ των φιλολογικών και των «θετικών» μαθημάτων, υπέρ των δεύτερων, εν τούτοις το νέο αυτό πρόγραμμα δεν διαφοροποιείται πολύ από το αντίστοιχο του 1880, αφού και σε αυτό τα θεωρητικά/κλασικιστικά χαρακτηριστικά υπερισχύουν. Σε σύνολο 122 ωρών οι 60 (49,18 %) ανήκουν στα «θεωρητικά» μαθήματα (Θρησκευτικά, Ελληνικά, Ιστορία), οι 36 (29,50 %) στα «τεχνικά» μαθήματα (Ωδική, Ιχνογραφία, Καλλιγραφία, Γυμναστική) και μόνο 26 ώρες (21,31 %) στα «θετικά» μαθήματα (Αριθμητική, Γεωμετρία, Γεωγραφία, Φυσ. Ιστορία, Φυσική). Ταυτόχρονα, η προσήλωση της διδασκαλίας των Ελληνικών στην αποστήθιση μακροσκελών γραμματικών κανόνων και όχι στη νοηματική ουσία των κειμένων, προσέδιδε στο πρόγραμμα ένα ακόμα εντονότερο φιλολογικό πνεύμα.

Όπως γίνεται εύκολα κατανοητό, και αν λάβουμε υπ' όψιν τη χρονική συγκυρία κατά την οποία είδε το φως της δημοσιότητας αυτό το πρόγραμμα, η κυβέρνηση Τρικούπη φαίνεται αρκετά διστακτική να αναλάβει ριζοσπαστικές πρωτοβουλίες στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν πρέπει να λησμονείται, επίσης, ότι τον προηγούμενο χρόνο (1893) η Ελλάδα είχε χρεοκοπήσει και έτσι, μέσα σε ένα δυσμενές εσωτερικό και διεθνές πολιτικό και οικονομικό κλίμα, η τρικουπική διακυβέρνηση δεν επέδειξε την ανάλογη βούληση, ώστε να προχωρήσει σε πιο θαρραλέες κινήσεις. Οι φροντίδες της επικεντρώθηκαν στα οικονομικά προβλήματα και στον έντονο κομματικό ανταγωνισμό που είχε ξεσπάσει.

Παρόλα αυτά, όμως, πρέπει να τονιστεί ότι η προσπάθεια που έγινε, με τη σύνταξη αυτού του προγράμματος, δίνει το έναυσμα για περισσότερο ριζοσπαστικές κινήσεις στο μέλλον, γιατί το πρόγραμμα αυτό περιέχει και αρκετά και ικανά στοιχεία διαφοροποίησης του προσανατολισμού των σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η

εισαγωγή, για παράδειγμα, των «τεχνικών» λεγόμενων μαθημάτων, Ιχνογραφία, Ωδική κ.λπ., δείχνει τη βούληση της τρικουπικής παράταξης να απευθυνθεί η διδακτική πράξη, εκτός από το λογικό, και στο συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, πρακτική άγνωστη έως τότε στα ελληνικά πρωτοβάθμια σχολεία. Μάλιστα, για την ενέργειά της αυτή, η κυβέρνηση του Τρικούπη, δέχτηκε και την αρνητική κριτική παιδαγωγών του αντίπαλου κόμματος, του Π. Οικονόμου συγκεκριμένα, όπως γίνεται αντιληπτό από την αρθρογραφία του στο περιοδ. *Εκπαιδεύσεις* τον Οκτώβριο του 1894. Ο Π. Οικονόμου υποστηρίζει ότι έπρεπε να δοθεί περισσότερη έμφαση στη γενική μόρφωση των μαθητών και όχι στα «τεχνικά» μαθήματα (Οικονόμου, 1894).

2.3. Ο δάσκαλος ως παράγοντας κοινωνικού γραμματισμού και τα προσόντα του

Κατά τον παιδαγωγό Σκορδέλη, ο οδηγός της πατρίδας σε καιρό πολέμου είναι ο αξιωματικός του στρατού, σε καιρό ειρήνης είναι ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος έχει καθήκον να παρασκευάζει τη νέα γενιά με τρόπο ώστε να μπορέσει αυτή να πει μια ημέρα «*άμμες δε γ' εσσόμεθα πολλώ κάρρονες*». Ο δάσκαλος είναι το όργανο της Θείας Πρόνοιας και «*ο αφανής εργάτης της προόδου και του πολιτισμού των εθνών*». Είναι ο θεμελιωτής της οικογενειακής ευδαιμονίας και του εθνικού μεγαλείου (Σκορδέλης, 1890: δ'). Είναι ο άνθρωπος που αποστολή έχει να εκπολιτίσει τους μαθητές του ακόμα και μέσω της αλλαγής των συνήθειών τους, για παράδειγμα στο θέμα της ατομικής καθαριότητας. Αξίζει να παραθέσουμε το κατόρθωμα ενός δασκάλου στο θέμα αυτό: «*Άθες το εσπέρας ο πρόεδρος του δημοτικού συμβουλίου αποτεινόμενος προς εμέ ενώπιον πολλών πολιτών είπεν ότι από τινών εβδομάδων η τιμή του σάπωνος υψώθη ενταύθα ένεκα της μεγάλης καταναλώσεως, και ότι πταίω εγώ δια τούτο [...] όλα τα παιδιά του σχολείου, τα οποία άλλοτε έπασχον υδροφοβίαν, τώρα αναγκάζουν τας μητέρας των καθ' εκάστην να τα νίπτωσι με σαπούνι...*». Ο ίδιος δάσκαλος ως οδηγός και αναμορφωτής της ελληνικής κοινωνίας περηφανεύεται παρακάτω ότι βελτίωσε σημαντικά την υγεία των μαθητών του, αφού έπεισε τους γονείς τους να βελτιώσουν την ποιότητα της τροφής που έδιναν στα παιδιά τους «*εισαγάγοντες εις τον οίκον την χρήσιν του γάλακτος ιδίως και των ωών*» (Σκορδέλης, 1884: 54-57).

Η αποστολή του δασκάλου δεν εξαντλείται, κατά το Σκορδέλη, στις σχολικές αίθουσες, αλλά «*είναι σύμβουλος των γονέων, ο οδηγός του λαού*». Ο λαός πάσχει από αμάθεια, μαστίζεται από προλήψεις και δεισιδαιμονίες και διακατέχεται από ηθική κατάπτωση. Στις οικογένειες των πόλεων παρέχεται διαστροφή στα παιδιά και όχι ανατροφή, αφού «*οι πατέρες μόνον προς χρηματισμόν ζώσι, αι δε μητέρες εν τη παραφορά της ματαιοφροσύνης των μόνον περί κοσμημάτων, νεωτερισμών και συναναστροφών σκέπτονται*» (Treu, 1883: 90-93). Για να αντιμετωπισθούν όλα αυτά ο δάσκαλος «*πρέπει να προσέλθη φιλόανθρωπος ιατρός. Όστις ήθελεν ειπή εν*

αυτά 'το έργον μου είναι να διδάξω τους παιδιάς, δεν μοι μέλει δια τα λοιπά', ούτος δεν είναι διδάσκαλος, δεν είναι πολίτης, δεν είναι Έλλην. Είναι ευτελής μισθοφόρος, ανάξιος να περιλαμβάνηται εν τοις καταλόγοις των ελλήνων δημοδιδασκάλων». Ο δάσκαλος, υποστηρίζει ο Σκορδέλης, πρέπει να καλλιεργεί φιλικές σχέσεις με τα μέλη της κοινωνίας στην οποία ζει και ιδιαιτέρως με τους γονείς των παιδιών «επ' αγαθώ της κοινωνίας». Και συνεχίζει, ο δάσκαλος είναι ο κυριότερος παράγοντας αληθινού πολιτισμού και ηθικής και πρέπει να δίνει ο ίδιος το καλό παράδειγμα και «να είναι κατά το Ευαγγέλιον το άλας αυτής». Ο ρόλος του πρέπει να είναι ευρύτερος, δηλαδή αφενός πρέπει να δίνει οδηγίες προς τους γονείς για την ορθή διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, αλλά αφετέρου πρέπει, επίσης, να πληροφορεί το γεωργό για νέου είδους καλλιέργειες, να μεταδώσει στους βοσκούς νέες κτηνοτροφικές γνώσεις, να δημιουργήσει 'Κυριακά' σχολεία και αναγνωστήρια για τους αμαθείς πολίτες και «να καλλιεργή το εθνικόν φρόνημα και άλλως και ανερεινών την τοπικήν ιστορίαν». Καταληκτικά, λοιπόν, ο δάσκαλος έχει να διαδραματίσει το ρόλο του αναμορφωτή της ελληνικής κοινωνίας και του λειτουργού που θα εξευγενίσει την ψυχή των ανθρώπων, όπως συμβαίνει και στην υπόλοιπη Ευρώπη και όπως το κάνει κατανοητό λέγοντας: «τοιούτοι είναι οι δημοδιδάσκαλοι της Ελβετίας, της Δανίας, της Σουηδίας, της Γερμανίας [...]» (Σκορδέλης, 1890: 15).

Για να είναι άξιοι της μεγάλης αυτής αποστολής οι δάσκαλοι, συνεχίζει πιο κάτω ο Σκορδέλης, πρέπει να διαθέτουν τα παρακάτω προσόντα:

α) υψηλή μόρφωση με ευθύνη του ίδιου του εκπαιδευτικού, αφού σύμφωνα με το Σκορδέλη, ο δάσκαλος πρέπει να αυτομορφώνεται παιδαγωγικά και ένα από τα μέσα γ' αυτό αποτελεί και ο «Διδασκαλικός Οδηγός» του που ο ίδιος συγγράφει το 1890: «Διδασκαλικός Οδηγός, Ήτοι θεωρητικός και πρακτικός οδηγός των δημοτικών σχολείων και παρθεναγωγείων». Εντύπωση προξενεί ότι ο συγγραφέας δεν αναφέρεται καθόλου στο επίπεδο σπουδών των Διδασκαλείων, των εκπαιδευτικών κέντρων που εκπαιδεύουν δασκάλους, παρά αρκείται να τονίζει ότι το διδασκαλικό επάγγελμα δεν αποτελεί μέσο πλουτισμού, αλλά αποτελεί πατριωτικό λειτούργημα, β) φιλομάθεια για να γίνεται ικανότερος στην εργασία του, γ) αγάπη για τη δουλειά του για «τον πλησίον» και την πατρίδα, δ) ενθουσιασμό «εις το να επινοή μέσα και τρόπους διαφόρους προς λυσιτελεστέραν εκτέλεσιν του καθήκοντός του και εις το να εκπληροί αυτό μετά χαράς υποβαλλόμενος εις πόνους και μόχθους, οίτινες δι' αυτόν είναι πηγαί ενδομούχου ευχαριστήσεως», ε) «[...] ευεξία σώματος, μορφή όχι απεχθής και φωνή ηχηρά», στ) να επιδεικνύει οξυδέρκεια και δικαιοσύνη στην αντιμετώπιση των μαθητών του, και, τέλος ζ) να διακρίνεται από «αοργησία και υπομονή» (Σκορδέλης, 1890: 16).

Εκτός, όμως, από τα ανωτέρω προσόντα, που τον χαρακτηρίζουν ως σωστό και άξιο στη δημόσια σφαίρα των δραστηριοτήτων του, ο δάσκαλος οφείλει και στην ιδιωτική του ζωή να αποτελεί υπόδειγμα για τους μαθητές του και για τον κοινωνικό

περίγυρο. Πρόκειται για τη διδασκαλία «δια του παραδείγματος». Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι «απηλλαγμένος πάσης οίησης και αλαζονίας δεν πρέπει να εκπίπτει της θέσεώς του δια διαγωγής ευτελούς και προσβαλλούσης το σεβαστόν επάγγελμά του». Πρέπει να δείχνει μεγάλη προσοχή στις συναναστροφές του και να είναι «αξιοπρεπής μηδαμώς ευτελιζόμενος υπό της οικονομικής του πενιχρότητας. Δεν είναι ανάγκη να είναι τις πλούσιος, δια να είναι αξιοπρεπής και τοις άλλοις ζηλωτός». Επίσης, οφείλει να φροντίζει την καθαριότητα και ευταξία του σπιτιού του, γιατί «τοιούτη τις οικονομίας διδασκαλικής κατοικίας διδάσκει και παιδαγωγεί ολοκλήρους κοινότητας πολύ αποτελεσματικώτερον μακρών λόγων». Τέλος, ο δάσκαλος πρέπει να διακρίνεται από ευσέβεια προς το Θεό και «εις τας μικράς μάλιστα κοινότητας ο διδάσκαλος δύναται να είναι και κήρυξ του θείου λόγου εν τω σχολείω του ή εν των ανώ κατά τας κυριακάς [...]» (Σκορδέλης, 1890: 16-17).

Πρέπει να σημειώσουμε ότι όσα ισχύουν για το ρόλο του δασκάλου στο σχολείο και την κοινωνία, ισχύουν και για τις διδασκάλισσες, στις οποίες ο Σκορδέλης αποδίδει ιδιαίτερη σημασία όσον αφορά στην ηθική, θρησκευτική και εθνική μόρφωση των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Μάλιστα, ψέγει τις δασκάλες που υπηρετούν σε σχολεία της επαρχίας γιατί πολλές από αυτές φέρονται υπεροπτικά στις τοπικές κοινωνίες «διότι ζήσασαι χρόνον τινά εν τη πρωτευούση φαίνονται περιφρονούσαι τον επαρχιακόν βίον, σκώπτουσι τας τοπικάς συνηθείας, ενδύονται αλλοκότως, μεταχειρίζονται γλώσσαν ακατάλληπτον σχεδόν εις τους χωρικούς ως δήθεν ελληνίζουσαι, προσποιούνται ότι ουδέν ταις αρέσκει εκ του τόπου». Επίσης, ο Σκορδέλης επισημαίνει και το γεγονός της προσκόλλησης κάποιων διδασκαλισσών προς επιφανείς επαρχιακές οικογένειες σε τέτοιο σημείο «ώστε νομίζει τις ότι είναι αυτών οικοδιδάσκαλοι». Μάλιστα, αδιαφορούν για τη μόρφωση των υπόλοιπων παιδιών, αφού αυτές ασχολούνται μόνο με τους γόνους των εύπορων οικογενειών. Ο συγγραφέας τονίζει τη ζημιά που υφίσταται το αστικό αγαθό της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και προσπαθεί, με τα γραφόμενά του, να θέσει τέλος στην πρακτική αυτή κάποιων διδασκαλισσών (Σκορδέλης, 1890: 18).

Στο ίδιο πλαίσιο και στην ίδια «φιλοσοφία» εντάσσονται οι δημοσιεύσεις και άλλων παιδαγωγών, όπως λ.χ. αυτές του Αρ. Σπαθάκη, ο οποίος τονίζει: «Οι δημοδιδάσκαλοι οφείλουσι να διάγωσι βίον εμπρέποντα εις το υψηλόν αυτών αξίωμα, γινόμενοι τύπος και υπογραμμός αρετής εις τε τους άλλους και τους εαυτών μαθητάς. Τούτου ένεκα οφείλουσι να ήναι προς πάντας προσηγείς και ίσοι, και ν' αποφεύγωσι την εις τας κομματικάς έριδας ανάμιξιν. Καθόλου δε ουδέν οφείλουσι να πράττωσιν, όπερ ηδύνατο να παραβλάψη το ήθος των μαθητών. Κατά ταύτα προτρέπονται και αι δημοδιδασκάλισσαι να μη παρουσιάζωνται ενώπιον των μαθητριών αυτών πολυτελώς και περιέργως κεκοσμημένα» (Σπαθάκης, 1888: 119).

Για δε τον Χ. Παπαμάρκου ο δάσκαλος πρέπει να διαθέτει «πυρ εν τη καρδιά», συνείδηση των εθνικών κινδύνων, να είναι «ανήρ τέλειος, επιστήμων αξιόλογος μα τρό-

πους και ήθος», να εμπνέει στους μαθητές υψηλό φρόνημα και να διαθέτει όρεξη για εργασία (Ζιάκης, 2003: 37).

Παρ' όλες τις παραινέσεις του Σκορδέλη, και όχι μόνο, για αυταπάρνηση και ενθουσιασμό προς τους δασκάλους, η δεινή οικονομική και κοινωνική τους θέση δεν ήταν δυνατό να επιφέρει εποικοδομητικά αποτελέσματα. Οι συγγραφείς παιδαγωγικών εγχειριδίων της εποχής ήθελαν το δάσκαλο αληθινό ιεραπόστολο προσηλωμένο στα εθνικά κα ηθικά ιδανικά, καρτερικό ως προς τις ελλείψεις και τους παντός είδους εξευτελισμούς, μη μεμψιμοιρούντα για την οικονομική του θέση. Τον ήθελαν, πραγματικά, έναν αληθινό «κοσμοκαλόγερο», υπόδειγμα ήθους, αξιοπρέπειας κι ευσεβείας, παντογνώστη και «σμιλευτή ψυχών», αναμορφωτή και φωτοδότη της ελληνικής κοινωνίας. Και όλα αυτά τα θεωρούσαν ως απαραίτητο καθήκον του. Ας δούμε, όμως, πώς απαντούσαν οι αρθρογράφοι της «Ακροπόλεως» σε αυτού του είδους τις απόψεις: «*Με ποιον δ' ενθουσιασμόν θέλετε να εκτελή ο λειτουργός εκείνος το έργον του [...] Όταν το έργον του μηδεμίαν μεν ηθικήν παρέχῃ ευχαρίστησιν, οδυνηρόν δεν και στερήσεων μεστόν βίον αὐτῷ παρασκευάζῃ; Όταν βλέπῃ ὅτι το έργον του ου μόνον υπό των μαθητῶν δεν εκτιμάται δεόντως, ἀλλὰ και υπό των γονέων περιφρονείται [...]. Ποία γλῶσσα δύναται να εκφράσῃ την χλεύην και περιφρόνησιν και τον μυκτηρισμόν και την ειρωνείαν και τον σαρκασμόν και τὰλλα ὅσα εμπρικλείονται εν τῷ ονόματι Δάσκαλος; [...] Πάντες ἔχουσι δικαίωμα ζωῆς και ευημερίας, μόνῳ τῷ διδασκάλῳ ἔλαχεν ὁ κλήρος του πένεσθαι και στερεῖσθαι. Πας τις ἔχει το δικαίωμα εν τῇ κοινωνίᾳ δια της εργασίας του να καταστήσῃ τον βίον του ευμαρέστερον, να φροντίσῃ περί καλῆς αποκαταστάσεως τέκνων, μόνον εἰς τον διδάσκαλον δεν αναγνωρίζεται τούτο το δικαίωμα. Του διδασκάλου ἡ θυγάτηρ δεν ἔχει το δικαίωμα να καλοῦπανδρευθῇ, διότι του πτωχοῦ διδασκάλου την θυγατέρα ποῖος γαμβρός δύναται να προσβλέψῃ; Πάντες ἔχουσι το δικαίωμα να πορίσῃσι τοῖς παισὶν αὐτῶν δια της ἰδίας εργασίας τὰ μέσα προς ἐπιστημονικὴν ἐκπαίδευσιν, του διδασκάλου ὁ υἱός μόνος πρέπει να μένῃ καταδικασμένος εἰς την χειρωναξίαν και την δια του σώματος εργασίαν. Και του ελαχίστου εργάτου ἡ σύζυγος δύναται να κατέρχεται εἰς τὸ Φάληρον, να μεταβαίνει εἰς τὸ Λουτράκιον, εἰς την Αἰδηψόν, ἵνα θεραπευθῇ ασθενούσα, μόνον του διδασκάλου ἡ σύζυγος ασθενούσα οφείλει να σήπῃται ἐγκλειστος εντὸς πενιχρῶν τοίχων και ἐπὶ των ἀναγκῶν ἀκόμη του ἱατροῦ ἐπισκέψεων την οικονομίαν ἀσκούσα. Ἐπειτα ἐκπλησσομεθα, διατὶ κατέπεσε παρ' ἡμῖν τὸ μέγα, τὸ υψηλόν, τὸ θεῖον του διδασκάλου ἐπάγγελμα!*» (Ανώνυμο, 1883: 1).

Θεωρούμε ὅτι τὸ ἄρθρο της «Ακροπόλεως» θέτει εντελῶς ρεαλιστικά τὸ ζήτημα. Ὁ δάσκαλος εἶναι και αὐτὸς ἄνθρωπος, με ὄνειρα και ἀνάγκες. Εἶναι σύζυγος και οικογενειάρχης. Στοιχεῖα που λείπουν ἀπὸ την «εἰκόνα» του δασκάλου, ὅπως την περιγράφει ὁ τρικουπικός παιδαγωγὸς Σκορδέλης. Ἀπέναντι στον παντογνώστη και υπεράνθρωπο δάσκαλο που πρέπει να ἀντέχει τις στερήσεις καρτερικά, ὁ ἀρθρογράφος της εφημερίδας προβάλλει τὸ δάσκαλο- ἄνθρωπο, σύζυγο και πατέρα που

έχει ανάγκη κάποιας ελάχιστης οικονομικής και ηθικής απολαβής για να μπορέσει να αποδώσει στο έργο του, όχι μόνο για το δικό του καλό, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Ο ίδιος ο αρθρογράφος το καταγράφει ξεκάθαρα: «*Πρέπει τέλος να εννοήσωμεν, ότι ο άνθρωπος προς εκείνα του βίου τα επιτηδεύματα ότι ασμενέστατα τρέπεται, άπερ αυτώ τιμήν και αξιοπρέπειαν και ευμάρειαν βίου πορίζουσι. Μη ποτε δε φρονούντες υπολάβωμεν, ότι είνε δυνατόν να ελκύσωμεν εις του διδασκάλου το επάγγελμα φύσεις εξόχους, εάν μη πρότερον τούτο ποριστικόν τοιούτων αιτημάτων καταστήσωμεν*». Η αγωνία για το χαμηλό επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξ αιτίας της κάκιστης οικονομικής θέσης των εκπαιδευτικών, εκφράζεται και σε επόμενα φύλα της εφημερίδας. Σύμφωνα με αυτά ο δάσκαλος έχει ανάγκη από πλούσια βιβλιοθήκη και από παρακολούθηση των νέων παιδαγωγικών πορισμάτων, μέσω της ανάγνωσης σχετικών περιοδικών. Πώς είναι δυνατό, αναρωτιέται ο αρθρογράφος, να γίνουν όλα αυτά τη στιγμή που οι δάσκαλοι «*να ζήσωσι δε δύνανται*;». Έτσι, η ετεροαπασχόληση ή η ενασχόληση με ιδιωτικά μαθήματα (φροντιστήρια/παραπαιδεία) ήταν μία από τις διεξόδους των εκπαιδευτικών. Αποτέλεσμα, όμως, ήταν η επιδείνωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα σχολεία της χώρας.

2.4. Κατάρτιση νέου προγράμματος μαθημάτων του Διδασκαλείου της Αθήνας, 1886

Η κυβέρνηση Τρικούπη, για να καταστήσει περισσότερο καταρτισμένους τους εκπαιδευτικούς, προχώρησε στην κατάρτιση νέου προγράμματος μαθημάτων του Διδασκαλείου της Αθήνας που αφορούσε και τα προγράμματα των υπολοίπων Διδασκαλείων με το σκεπτικό ότι το παλαιό πρόγραμμα δεν ικανοποιούσε τις αυξημένες μορφωτικές ανάγκες και προσδοκίες του πνευματικού κόσμου και της κοινωνίας γενικότερα. Κυρίαρχο λόγο στη διαμόρφωση του νέου προγράμματος είχε ο διευθυντής του Διδασκαλείου της Αθήνας, ο Χ. Παπαμάρκου. Πρόκειται για το Β. Δ/μα «*Περί κατανομής των μαθημάτων και των ωρών της διδασκαλίας εν τοις Διδασκαλείοις*». *Εφημερίς της Κυβέρνησης*, αρ. 247/8 Σεπτ. 1886. Σύμφωνα με το Διάταγμα δεσπόζουσα θέση μεταξύ των διδασκόμενων μαθημάτων κατείχε το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, το οποίο διδασκόταν 6 ώρες εβδομαδιαίως, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα μαθήματα που διδασκόταν από 2 έως 3 ώρες την εβδομάδα.

Ανάλογη ήταν η κατάσταση και με τη θέσπιση νέου προγράμματος με το Β. Δ/μα «*Περί κατανομής των μαθημάτων και ωρών της διδασκαλίας εν τοις Διδασκαλείοις*». *Εφημερίς της Κυβέρνησης*, αρ. 242/17 Σεπτ. 1888, με τις υπογραφές των μελών του υπουργικού συμβουλίου και του υπ. Παιδείας Π. Μανέτα. Σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα, τα Αρχαία Ελληνικά παρέμειναν στην πρώτη θέση των ωρών διδασκαλίας. Το νέο πρόγραμμα ενείχε έναν εξισορροπητικό χαρακτήρα ανάμεσα στο πρώτο πρόγραμμα μαθημάτων του 1878 και σε αυτό του 1886. Αναμφισβήτητα, παρ' όλο που δίνεται βαρύτητα στην παιδαγωγική, θεωρητική και πρακτική, κατάρτιση των

σπουδαστών, ο κλασικιστικός χαρακτήρας του είναι κάτι παραπάνω από εμφανής. Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών καταλαμβάνει την πρωτοκαθεδρία στις διδακτικές ώρες και στην ποσότητα της διδακτέας ύλης, γεγονός που φανερώνει την εμμονή και των τρικουπικών συντακτών στην αντίληψη ότι μέσω των αρχαίων προγόνων θα προχωρήσει η Ελλάδα στην πρόοδο και τον εκσυγχρονισμό. Ακριβώς σε αυτό το σημείο ο Παπαμάρκου και κατ' επέκτασιν η κυβέρνηση Τρικούπη δέχτηκε αμειλικτη κριτική, προεξάρχοντας του παιδαγωγού Θ. Μιχαλόπουλου που σε υπόμνημά του προς το υπουργείο Παιδείας στηλίτευε τη βαρύτητα των αρχαίων ελληνικών στα προγράμματα του 1886 και 1888, με το σκεπτικό ότι ο μελλοντικός δάσκαλος έχει ανάγκη από παιδαγωγική, διδακτική και ψυχολογική μόρφωση και όχι από αρχαία ελληνομάθεια.

2.5. Η διδασκαλική 'διαρροή'

Ένα άλλο σοβαρό πρόβλημα που αντιμετώπισε η δημοτική εκπαίδευση σε σχέση με τους λειτουργούς της ήταν και η συνήθης πρακτική πολλών νεοδιοριζόμενων δασκάλων να μην παρουσιάζονται στο σχολείο στο οποίο είχαν τοποθετηθεί. Αυτό συνέβαινε γιατί πολλοί εκπαιδευτικοί τοποθετούνταν σε σχολεία μακριά από τον τόπο καταγωγής τους και θεωρούσαν μη συμφέρουσα της αποδοχή της θέσης αυτής. Σύμφωνα με πίνακα, που παραθέτει ο Ι. Πυργιωτάκης, οι δάσκαλοι που δεν μετέβησαν στη θέση τους, και απολύθηκαν, ήταν: 1882: 8, 7,3% (του συνόλου των απολυθέντων), 1884: 27, 26,2%, 1886: 87, 42,2%, 1888: 29, 23,0%, 1890: 46, 39,7%, 1892: 108, 17,5% (Πυργιωτάκης, 1992: 58-59). Σε σχετική δε επερώτηση στη Βουλή «*διατί το σχολείον εις το Δήμον Νηρητίων σχολιάζει;*» ο υπουργός Παιδείας απάντησε ότι διόρισε δάσκαλο στο δήμο αυτό, «*αν όμως ούτος δεν μετέβη ακόμη εις την θέσιν του, περί τούτου ουδεμίαν δύναται να δώση πληροφορίαν*» (Πρακτικά Συνεδριάσεων της Βουλής, 1882: 36). Επιπροσθέτως μεγάλο ποσοστό δασκάλων, λόγω του χαμηλού ύψους του μισθού τους, ετεροαπασχολούνταν, δηλ. εξασκούσαν και μια δεύτερη εργασία, εις βάρος, όμως, της διδασκαλικής και πολλές φορές εγκατέλειπαν τις θέσεις τους χωρίς να ειδοποιούν καν τις αρμόδιες υπηρεσίες. Για παράδειγμα, ο επιθεωρητής Ν. Σπάθης, επιθεωρώντας τα σχολεία του νομού Τρικάλων ανέφερε ότι από τους 59 εκπαιδευτικούς που διέθετε ο νομός, μπόρεσε να επιθεωρήσει μόνο τους 19, ενώ οι υπόλοιποι «*36 απουσίαζαν, ενώ 4 δεν είχαν παρουσιαστεί καθόλου στη θέση τους*» (Πυργιωτάκης, 1992: 58-59). Όλα αυτά συνέβαιναν παρ' όλο που οι κείμενες διατάξεις προέβλεπαν ότι ο δάσκαλος με το διορισμό ή τη μετάθεσή του «*οφείλει ευθύς να μεταβή εις την θέσιν του, διότι αν μετά 8 ημέρας μετά τον διορισμόν του ή μετά 15 (δία τους δια θαλάσσης μεταβαίνοντας) δεν ευρεθί εις την θέσιν του, θεωρείται πεπταυμένος*» (Σπαθιάκης, 1888).

Η ιδιότυπη αυτή διδασκαλική διαρροή από τα σχολεία της δημοτικής εκπαίδευσης οδήγησε μεγάλα στρώματα μαθητικού πληθυσμού στην ελλιπή φοίτηση, με αποτέ-

λεσμα το επίπεδο σχολικού γραμματισμού να είναι εξαιρετικά χαμηλό. Ας σημειωθεί ότι το φαινόμενο αυτό λάμβανε χώρα σε απομακρυσμένα και δυσπρόσιτα μέρη της Ελλάδας και είχε ως αποτέλεσμα τη μη παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση σε σχέση με τους μαθητές των αστικών και ημιαστικών περιοχών, αν και η υποχρεωτική εκπαίδευση και φοίτηση των παιδιών της ελληνικής επικράτειας στο σχολείο, σε σχέση και με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες που καθυστέρησαν πολύ, είχε προηγηθεί χρονικά, δηλαδή ήδη από την περίοδο των Βαυαρών (1834).

3. Συμπέρασμα: Η σύνδεση του κοινωνικού και του θρησκευτικού γραμματισμού στον εκσυγχρονισμό του αστικού σχολείου της Τρικουπικής περιόδου

Με τον όρο “γραμματισμός” αποδίδεται ο αγγλικός όρος *literacy*. Οι σύγχρονες χρήσεις του όρου δεν αναφέρονται απλά σε ικανότητες γραφής και ανάγνωσης, αλλά στην εξοικείωση του ατόμου με συνθετότερα συστήματα επικοινωνίας και κώδικες, όπως μπορεί να είναι και ο κοινωνικός ή ο θρησκευτικός κώδικας ή γραμματισμός.

Έτσι, από τη μελέτη των πηγών, αναζητώντας το σχολικό γραμματισμό της τρικουπικής περιόδου, συνάγεται ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στα χρόνια αυτά χαρακτηριζόταν από α) θρησκευτικό, β) πατριωτικό/εθνικιστικό και γ) ηθικοπλαστικό γραμματισμό και προσανατολισμό. Όλα αυτά διανθίζονταν κι εμπλουτίζονταν με τις αστικοδημοκρατικές αντιλήψεις για τη δημιουργία του νέου τύπου πολίτη που θα συμμετέχει ενεργά στις πολιτικές διαδικασίες, καθήκοντα και δράσεις, που θα είναι όσο γίνεται εγγράμματος, που θα κατέχει μια αναγκαία γνώση για βιοπορισμό και ένταξη στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, που θα ενημερώνεται για τα φλέγοντα ζητήματα και θα συμβάλλει ουσιαστικά στη στερέωση και ενδυνάμωση του αστικού κράτους.

Αλλά ας δούμε λεπτομερέστερα την ιδιότυπη αυτή εκπαιδευτική φιλοσοφία και πρακτική, όσον αφορά στο ζήτημα της καλλιέργειας και ανάπτυξης της θρησκευτικότητας, η οποία αποτελούσε έναν από τους σκοπούς του δημοτικού σχολείου και συμβάδιζε με τις κοινωνικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις της εποχής.

Η έναρξη και η λήξη των μαθημάτων στα δημοτικά σχολεία άρχιζε με προσευχή και τελείωνε με προσευχή: *«Κατά μεν την πρωϊνήν έναρξιν ανισταμένων πάντων των μαθητών, και ποιούντων τρις το σημείον του Σταυρού, απαγγέλλεται υπό του διδασκάλου ή υπό τινος των μαθητών ευκρινώς και εν κατανύξει το ‘Εις το Όνομα του Πατρός [...] Κατά την μετά μεσημβρίαν έναρξιν ‘Δόξα σοι ο Θεός ημών’ [...] Και κατά την λήξιν ‘Δεύτε προκυνήσωμεν’ [...]»* (Λέφας, 1942: 65-66). Ακόμα και οι ετήσιες εξετάσεις στα σχολεία περιείχαν στο τελετουργικό τους την προσευχή: *«Αρχίζωμεν δια της προσευχής. Απαγγέλλει αυτήν ο μικρότερος ευκρινώς, βραδέως, αξιοπρεπώς,*

τα μεν νύτα στρέφων προς ημάς το δε πρόσωπον προς τους μικρούς συμμαθητάς του, οίτινες όρθιοι, με τας χείρας εσταυρωμένας, ακροούνται ευλαβώς και επιλέγουσι ψαλμωδούντες το αμίν. Εύγε διδάσκαλε αγαθέ. Αρχή σοφίας φόβος Κυρίου» (Βικέλας, 1890, 95). Κάθε Κυριακή δε, ο δάσκαλος συνόδευε τους μαθητές στο ναό για την παρακολούθηση της θείας λειτουργίας. Οι Έλληνες δάσκαλοι της εποχής ήταν απολύτως σύμφωνοι με τη θρησκευτική διάσταση της εκπαίδευσης, αφού οι ίδιοι θεωρούσαν ότι η χριστιανική διδασκαλία είναι «η πρώτη και κυριωτάτη βάσις της αναμορφώσεως της κοινωνίας, ης άνευ ουδέν καλόν προελεύσεται εις την παιδείαν. Διότι εάν μη χριστιανικώς ο παις μορφωθή εξ απαλών ονύχων, αδύνατον είναι εις τον μετά ταύτα βίον του να ηθικοποιηθή», ενώ πρότειναν, από το 1877, την έκδοση μικρού βιβλίου που να περιέχει προσευχές με ερμηνευτικές σημειώσεις και ανθολογημένα κείμενα από τα ιερά βιβλία, όπως φαίνεται πολύ καθαρά στην εισήγηση του επαρχιακού δασκάλου Αθ. Βίκου (Πρακτικά των Γενικών και Ειδικών Συνελεύσεων του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου του έτους 1876-1877, 1878: 83). Επίσης, το μέλος του Διδασκαλικού Συλλόγου Μωραΐτης τόνιζε ότι η χριστιανική διδασκαλία θα βγάλει τον ελληνικό λαό από την αμάθεια και την «ανηθικότητα» που του κληροδότησε η περίοδος της τουρκοκρατίας. Δίνει δε ιδιαίτερη βαρύτητα στο ρόλο των ιερέων και των δασκάλων όσον αφορά στην εκπαίδευση: «[...] οι ιερείς από του ιερού άμβωνος καθαρίζοντες τον αγρόν και απείργοντες τα βλαβερά φυτά, οι διδάσκαλοι εν τω σχολείω τρέφοντες, ποτίζοντες, περιθάλλποντες και εξευγενίζοντες τα τρυφερά φυτάρια. Αφ' ου δε κακή μοίρα ο άμβων παρ' ημίν σιγά, τόσω μείζον είναι το έργον των δημοτικών σχολείων» (Πρακτικά των Γενικών και Ειδικών Συνελεύσεων του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου του έτους 1876-1877, 1878: 113). Οι ίδιοι οι δάσκαλοι, δηλαδή, επιφυλάσσουν στο δημοτικό σχολείο το ρόλο του αντικαταστάτη της εκκλησίας ως προς τη θρησκευτική και ηθική μόρφωση των παιδιών. Στα ίδια χρόνια, άλλωστε, και στο πλαίσιο του ελληνοχριστιανισμού, η βιβλιογραφία της εποχής τονίζει την «έξοχον και διακεκριμένην σχέσιν των Ελλήνων μετά του Ιησού Χριστού, και του ελληνισμού μετά της Ορθοδόξου Χριστιανικής Πίστεως!...». Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη συνάντηση του Χριστού με τους Έλληνες στα Ιεροσόλυμα και στο κήρυγμα του αποστόλου Παύλου στην Κόρινθο (Ιγγλέσης, 1897: 5-7).

Έλληνας σημαίνει ταυτόχρονα και χριστιανός ορθόδοξος. Τα δύο αυτά ονόματα «συνηνώθησαν και συνεταυτίσθησαν εις μίαν και την αυτήν ουσίαν» και «αμοιβαίως συνυπακούονται». Άρα, στο χώρο της εκπαίδευσης, την τρικουπική περίοδο, οι αντιλήψεις αυτές μετουσιώνονται σε διδακτικούς σκοπούς, που κατέχουν ξεχωριστή θέση στη σχετική ιεράρχηση σκοπών της ελληνικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Δεν είναι τυχαίο και το γεγονός ότι η σύνδεση ελληνισμού και χριστιανισμού τονίζεται συνεχώς και σε κάθε περίπτωση, όχι μόνο στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στην πανεπιστημιακή: «Μη λησμονείτε ότι αι χριστιανικά ιδέα διατυπωθείσαι εις την ημετέραν γλώσσαν συνετέλεσαν όπως αυτή διασωθή ζώσα

εκ του κατακλυσμού της βαρβαρότητας και συν τη διασώσει αυτής διασώθη και ο εθνισμός μας. Και δια τούτο πάς Έλλην οφείλει, υπέρ πάντα άλλον χριστιανόν, να ευγνωμονή εις την σωτήριον του Χριστού διδασκαλίαν» (Παυλίδης, 1894: 34).

Δεν συμφωνούσαν μόνο οι εκπαιδευτικοί με το χριστιανικό προσανατολισμό της διδασκαλίας, αλλά και οι θεωρητικοί παιδαγωγοί της εποχής. Ο Βλ. Σκορδέλης τονίζει ότι ο άνθρωπος πρέπει να υποτάσσεται πάντα στη θεϊκή βούληση και είναι ανάγκη εξ απαλών ονύχων να εθίζεται σε αυτό: «Επειδή δε κατά την μικράν ηλικίαν δεν είναι έτι ανεπτυγμένος ο νους του παιδός, δια να οδηγή την βούλησιν και τας πράξεις του, δια τούτο κατ' αυτήν πρέπει να υποτάσση την βούλησίν του εις την βούλησιν του παιδαγωγού. Προς τούτο δε αναγκαία είναι η τελεία αυτού υπακοή εις την προσταγήν του διδασκάλου». Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος των παιδιών μετουσιώνεται ως ο επίγειος «θεός» των μαθητών. Μέσω της υπακοής στο δάσκαλο, οι μετέπειτα ενήλικες πολίτες θα μάθουν να υποτάσσονται «εις τον ορθόν λόγον, εις τα παραγγέλματα της θρησκείας, εις τους νόμους της πατρίδος» (Σκορδέλης, 1890: 30-31). Μέσα στην πρόταση αυτή του Σκορδέλη, βρίσκουμε το σκοπό της εκπαίδευσης στα χρόνια που εξετάζουμε: πατριωτισμός, χριστιανική ηθική και ορθός λόγος.

Σχετικά με τον τελευταίο, τον ορθό λόγο, παρατηρούμε ότι είναι περίεργη η ανάμιξη σκοπών και αξιών στην οποία προβαίνει η ελληνική εκπαιδευτική φιλοσοφία των χρόνων αυτών, συνδυάζοντας την καθαρά διαφωτιστική αντίληψη του «ορθού λόγου» με τα θρησκευτικά δόγματα. Ενδεικτικό, από την άποψη αυτή, είναι και το κύριο άρθρο της εφημ. «Δυτική Ελλάς», της οποίας ο συντάκτης επισκεπτόμενος το δημοτικό σχολείο του Μεσολογγίου διαπιστώνει ότι «επαισθητότατη ήνε η πρόοδος των μικρών μαθητών, καθόσον και οι της μικροτέρας τάξεως μαθηταί εκτός των διαφόρων άλλων μαθημάτων απαγγέλουσιν εκ μνήμης τεμάχια της αγίας γραφής και εξηγούσιν αυτά, ασμάτια ηθικότητα και λίαν διδακτικά και πλείστα άλλα συντελούντα εις την ενίσχυσιν της μνήμης και την ηθικήν μόρφωσιν. [...] Έχομεν δι' ελπίδος ότι του χρόνου προϊόντος το κάλλιστον τούτο δημοτικόν σχολείον θα αποφέρει γενναίους καρπούς αφορώντες εις την φιλότιμον εργασίαν των κ. δασκάλων και την πανσθενή δύναμιν του νέου τούτου συστήματος [εννοεί το συνδιδασκτικό] ούτινος τα μεγάλα ευεργετήματα σύμπας ο πεπολιτισμένος κόσμος αναγνώρισε και πανταχού την λειτουργίαν καθιέρωσε» (Ανώνυμο, 1882α: 1). Η σύγχρονη συνδιδασκτική μέθοδος που αντιπροσωπεύει τον ορθό λόγο της επιστήμης, συμπλέκεται αρμονικά –στη σκέψη του αρθρογράφου– με την καλλιέργεια της αποστηθιστικής ικανότητας, την ηθικότητα και την Ιερά Ιστορία. Πρόκειται για μια ιδιοτυπία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Είναι χρήσιμο να γίνει και η εξής επισήμανση, το ότι δηλαδή ο Σκορδέλης ήταν τρικουπικός και αφιέρωσε αυτονόητα το σύγγραμμά του Διδασκαλικός Οδηγός στο Χαρίλαο Τρικούπη (Σκορδέλης, 1890: β'). Ο Τρικούπης αποδεχόμενος την αφιέρωση τονίζει ότι «μηδόλως αμφιβάλλων ότι μεγίστη έσται η εκ της εκδόσεως του έργου τούτου ωφέλεια». Ο «ορθός λόγος», μεταφερόμενος στο πεδίο της πολιτικής, μπορεί

κάλλιστα να μετονομασθεί σε έναν άλλο όρο: τον «εκσυγχρονισμό». Ορθός λόγος και εκσυγχρονισμός, στα χρόνια που εξετάζουμε, όχι μόνο αλληλοσυμπληρώνονται, αλλά και ταυτίζονται. Έτσι, δεν θα αποτελούσε υπερβολή να ισχυριστεί κανείς ότι ο φορέας του ορθού λόγου στο σχολείο, στον οποίο οφείλει υπακοή ο μαθητής, δηλ. ο δάσκαλος, θα αντικατασταθεί στην ενήλικη ζωή του μαθητή από το φορέα του εκσυγχρονισμού, δηλ. του πολιτικού προσώπου που θα εμφορείται από νέες ιδέες, εκσυγχρονιστικές και προοδευτικές. Έτσι, ο πολιτικός φορέας του εκσυγχρονισμού -που μπορεί να είναι ένα πρόσωπο, ένα κόμμα- μαζί με τον, κατά τέτοιο τρόπο, διαμορφωμένο πολίτη θα οδηγήσουν τη χώρα προς την ανάπτυξη και την πρόοδο, σπάζοντας τις παραδοσιακές δομές του παρελθόντος.

Επίσης, κατά το νόμο της «ευσεβείας», οι δάσκαλοι οφείλουν να μεταδώσουν στα παιδιά το θρησκευτικό συναίσθημα και να τους καλλιεργήσουν «τον φόβον του Θεού». Ο φόβος του Θεού «είναι ο ασφαλέστατος φύλαξ και προστάτης κατά πάσης κακίας». Στην καλλιέργεια του θρησκευτικού συναισθήματος, τονίζει ο Σκορδέλης, ότι δεν πρέπει να δίνεται έμφαση στους τύπους, αλλά στην ουσία. Ο δάσκαλος, για παράδειγμα, δεν πρέπει να απαγγέλλει με κατάνυξη μόνο τις συνηθισμένες προσευχές, αλλά και να αυτοσχεδιάζει φτιάχνοντας δικές του, ανάλογα με την περίπτωση. Στην ανάπτυξη και στερέωση του φόβου του Θεού θα συμβάλει ο εκκλησιασμός των μαθητών και η διδασκαλία «*εκκλησιαστικών τινων ασμάτων, τροπαρίων, απολυτικών, ως επίσης το κανοναρχείν εν τη εκκλησία, το αναγιγνώσκειν τον Απόστολον [...]*». Επίσης ο δάσκαλος πρέπει να διδάξει το μαθητή «*να δώση μικράν ελεημοσύνην εις αόμματον επαίτην, να παράσχει χήρα βοήθειάν εις υποτρέμουσαν γραίαν, να ρίψη ένα οβολόν εις το εν τω ναώ κιβώτιον του νοσοκομείου ή των πτωχών, τότε ο παις αποξέεται την αγριότητα και θηριωδίαν, καθίσταται ήμερος, αγαθός, συμπαθής, οικειόμων*» (Σκορδέλης, 1890: 46-48). Δεν υπάρχει απαισιότερο θέαμα, λέει ο Σκορδέλης, από έναν μαθητή άγριο, αυθάδη, υβριστή, ανυπάκουο, ακατάστατο να απαγγέλλει χωρία της Αγίας Γραφής. Η θρησκευτικότητα, κατά τη διδακτική πράξη, οδηγεί στο φόβο του Θεού, γιατί αυτός ο φόβος θα απαλλάξει τους μαθητές από τη θηριωδία και την αγριότητα.

Είναι, λοιπόν, καταληκτικά η ηθικοποιητική δύναμη του σχολείου που θα μορφώσει πολίτες, καλούς χριστιανούς που θα φοβούνται την ισχύ του Θεού και που όπως οφείλουν να σέβονται και να υπακούουν τα παιδιά τις εντολές του δασκάλου, έτσι θα οφείλουν το ίδιο να πράξουν με τις εντολές του Θεού και αργότερα, ως ενήλικες, στις επιταγές των κυβερνώντων που θέλουν να βγάλουν τη χώρα από την οπισθοδρόμηση και να την οδηγήσουν στην υλική και εθνική ευμάρεια. Ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ένα «*άγριο και θηριώδες*» πλάσμα που πρέπει να ηθικοποιηθεί και να καταστεί ο αυριανός πολίτης που θα εμφορείται από τις χριστιανικές, ηθικές και πατριωτικές αξίες. Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό η θρησκευτική διδασκαλία πρέπει να είναι πρακτική και όχι θεωρητική. Εδώ στο σημείο αυτό γίνεται

μια πρώτη προσπάθεια παιδαγωγικού εκσυγχρονισμού του παραδοσιακού σχολείου, που από μια θεωρητική, απομνημονευτική, μη ενεργητική κουλτούρα οδηγείται σε μια κατεύθυνση περισσότερο πρακτική και ενεργητική, αλλά παραμένουσα συνάμα άκρατα δασκαλοκεντρική.

Βιβλιογραφία

- Treu (ψευδ.) (1883) Ανατροφή ή διαστροφή. *Πλάτων (περιοδικό του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου)*, τ. Ε', τεύχ. Γ', Ιανουάριος 1883. Εν Αθήναις: Εκ του τυπογραφείου Χ. Φιλαδελφέως.
- Ανώνυμο (1882α) Εφημ. *Δυτική Ελλάς*, έτος Θ', αρ. φ. 53, Εν Μεσολογγίω τη 13η Νοεμβρίου 1882.
- Ανώνυμο (1882β) Εφημ. *Μη Χάνεσαι*, έτος Γ', αρ. φ. 385, Τρίτη 7 Δεκεμβρίου 1882.
- Ανώνυμο (1883) Εφημ. *Ακρόπολις*, έτος Δ', αρ. φ. 641, Παρασκευή 16 Δεκεμβρίου 1883.
- Β. Δ/μα 'Περί κατανομής των μαθημάτων και των ωρών της διδασκαλίας εν τοις Διδασκαλείοις' (1886). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, αρ. 247/8 Σεπτ. 1886.
- Β. Δ/μα 'Περί κατανομής των μαθημάτων και ωρών της διδασκαλίας εν τοις Διδασκαλείοις' (1888). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, αρ. 242/17 Σεπτ. 1888
- Β. Δ/μα 'Περί προγραμμάτων των μαθημάτων των τετραταξίων δημοτικών σχολείων των αρρένων'. (1894). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, αρ. 28/21 Μαρτίου 1894, σ. 61-74.
- Βικέλας, Δ. (1890) Το σχολείον του χωριού. *Ετήσιον Ημερολόγιον Σκόκου*. Εν Αθήναις: Αν. Κωνσταντινίδης.
- Δημαράς, Α. & Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (2008) *Από το κοντύλι στον υπολογιστή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Διάταξις 'Περί αποστολής επιθεωρητών δημοτικών σχολείων' (1883) *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, αρ. 261/5-7-1883.
- Διάταξις 'Περί διορισμού επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων' (1883) *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, αρ. 263/6-7-1883.
- Διάταξις 'Περί προγραμμάτων των μαθημάτων των τετραταξίων δημοτικών σχολείων των αρρένων' (1894) *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, αρ. 28/21 Μαρτίου 1894.
- Εγκύκλ. 'Περί εκτελέσεως του από 3 Σεπτ. 1880 Β. Διατάγματος' (1879). αρ. 7876/4 Σεπτ. 1879.

- Ζιάκης, Κ. (2003) Οι παιδαγωγικές απόψεις και οι θέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής του Χ. Παπαμάρκου. Στο *Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας 'Ο παιδαγωγός Χ. Παπαμάρκου (1844-1906)'*. Βελβεντό-Κοζάνη: Εκδόσεις Δήμου Βελβεντού.
- Ιγγλέσης, Χ. (1897) *Περί αναδιοργάνωσης της θρησκευτικής και θεολογικής εκπαίδευσης*. Εν Αθήναις: Αν. Κωνσταντινίδης.
- Λέφας, Χ. (1942) *Ιστορία της Εκπαιδευσεως*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
- Λούβη, Λ. (2002) *Περιγέλωτος Βασιλείον*. Αθήνα: Εστία.
- Μακρυγιώτη, Δ. (1986) *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία*. Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.
- Μοσκόφ, Κ. (1974) *Η εθνική και κοινωνική συνείδηση στην Ελλάδα (β' έκδ.)*. Αθήνα: Ολκός.
- Οικονόμου, Π. (1881) Ολίγα λέξεις επί του προγράμματος σχολείου. *Πλάτων (περιοδικό του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου)*, τόμος Γ', τεύχος Ε και Στ', Μάρτιος και Απρίλιος 1881. Εν Αθήναις: Εκ του τυπογραφείου Χ. Φιλαδελφέως.
- Οικονόμου, Π. (1894) *Εκπαίδευσις Π. Π. Οικονόμου 1892-1895* (ηλεκτρονικό περιοδικό), τομ. Β., τ.χ. Οκτωβρίου του 1894. Αθήνα: ΕΛΙΑ. Ανάκτηση στις 15-2-2015 από το δικτυακό τόπο: <http://library.ucy.ac.cy/el/sources/e-journals/elia/ekpaideysis>
- Παπαμάρκου, Χ. (1893) *Ύθλοι και Πράγματα*. Αθήνησιν: Εκ του τυπογραφείου Αφών Περρή.
- Παυλίδης, Π. (1894) *Λόγος εκφωνηθείς εν τω Εθνικώ Πανεπιστημίω*. Εν Αθήναις: Π. Σακελλαρίου.
- Πρακτικά Συνεδριάσεων της Βουλής (1882) Σύνοδος Β', Βουλ. Περίοδος Θ' (18/10/1882-24/3/1883), Συνεδρίασις ΙΑ'/7 Νοεμβρ. 1882.
- Πρακτικά των Γενικών και Ειδικών Συνελεύσεων του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου του έτους 1876-1877 (1878). Αθήνησιν: Εκ του τυπογραφείου της Φιλοκαλίας.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992) *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σκορδέλης, Β. (1884) *Ημερολόγιον Δημοδιδασκάλου, Ήτοι η παιδαγωγία εν τη πράξει*. Εν Αθήναις: Παρά τω εκδότη Ανέστη Κωνσταντινίδη.
- Σκορδέλης, Β. (1890) *Διδασκαλικός Οδηγός, Ήτοι θεωρητικός και πρακτικός οδηγός των δημοτικών σχολείων και παρθεναγωγείων*. Εν Αθήναις: Εκ του τυπογραφείου των καταστημάτων Ανέστη Κωνσταντινίδου.
- Σπαθάκης, Α. (1888) *Ιστορία της Παιδαγωγικής (έκδ. Δευτέρα)*. Εν Αθήναις: Τυπογραφείον και Βιβλιοπωλείον Σπ. Κασουλίνου.

- Τζήκας, Χ. (2003) Ο Χ. Παπαμάρκου και η εκπαίδευση των δασκάλων στο ελληνικό κράτος. Στο *Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας 'Ο παιδαγωγός Χ. Παπαμάρκου (1844-1906)'*. Βελβεντό-Κοζάνη: Εκδόσεις Δήμου Βελβεντού.
- Τζόκας, Σ. (1999) *Ο Χ. Τρικούπης και η συγκρότηση του νεοελληνικού κράτους*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ BROWN & MACATANGAY (2002)

Αθηνά Βαρσαμίδου
Εκπαιδευτικός
Δρ. Παν/μίου Κρήτης

Résumé

La recherche action comme outil méthodologique des enquêtes qualificatives incite les Enseignants à améliorer leurs pratiques didactiques et à réfléchir sur les stratégies choisies. La recherche action permet en même temps aux enseignants d'apprendre à identifier leurs besoins, ainsi que les besoins particuliers de leurs élèves en proposant des moyens thérapeutiques dans des cadres pathogènes et en aboutissant au changement éducatif sur plusieurs niveaux. Cet article vise à mettre l'accent sur le rôle majeur de la recherche action au développement professionnel des enseignants et sur le développement personnel des élèves en ayant comme appui le modèle de développement professionnel de Brown & Macatangay (2002).

Λέξεις κλειδιά

Έρευνα δράση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού, προσωπική ανάπτυξη μαθητή, αξιολόγηση αυτοαξιολόγηση.

0. Εισαγωγικά

Η έρευνα δράση ως στρατηγική της ποιοτικής έρευνας είναι μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εν των έσω εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης. Στην έρευνα δράση δεν υπάρχουν συγκεκριμένες μέθοδοι και στρατηγικές, καθώς χαρακτηρίζεται από μια διαρκή προσπάθεια σύνδεσης, συσχέτισης και αντιπαράθεσης της πρακτικής και του προβληματισμού πάνω στο τι κάνει ο εκπαιδευτικός, συνειδητά ή ασυνειδητά, μέσα στην τάξη του, με στόχο να βελτιώσει την πρακτική του και να δρα σκεπτόμενος, αναπτύσσοντας τη γνώση του. Έτσι, το κέρδος είναι διπλό: αφενός, η σκέψη ανοίγει νέες προοπτικές δράσης, αφετέρου ερμηνεύεται μέσα από την πρακτική εφαρμογή

της. Η έρευνα δράση, επίσης, εκλαμβάνεται ως ένα εργαλείο εκδημοκρατισμού του σχολείου, συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών. Ο πιο επιγραμματικός και σαφής ορισμός για την *έρευνα δράση* (action research) δίνεται από τον άγγλο ερευνητή Elliott (1991: 69): η έρευνα δράση είναι η «μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης». Ο ορισμός αυτός εστιάζει την προσοχή μας σε ένα από τα πιο ουσιαστικά κίνητρα για να ασχοληθεί κάποιος με την έρευνα δράση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Εννοούμε τη βούληση του να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στο σχολείο. Η έρευνα δράση έχει ως στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα ή σε ομάδες, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και να υλοποιήσουν καινοτομίες, μετά από προβληματισμό και συζήτηση. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής στην έρευνα δράση βρίσκεται διαρκώς στο κοινωνικό πεδίο που μελετά. Συμμετέχοντας ενεργά, αντιπαρατίθεται με προβληματικές καταστάσεις και προκειμένου να τις κατανοήσει συνολικά και ολιστικά και να τις αντιμετωπίσει, υποχρεούται να καθιερώσει μια προβληματική, να διατυπώσει υποθέσεις και να αναπτύξει την κατάλληλη δράση για να τις υπερκεράσει, συνδέοντας με τον τρόπο αυτό τη θεωρία με την πράξη, προβάλλοντας παράλληλα την υποκειμενικότητα, το όλο, τη μη-γραμμικότητα (Kemmis et al., 1988: 234-236). Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου θα εστιάσουμε στη συμβολή της έρευνας δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών μελετώντας ένα συγκεκριμένο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, που προτείνεται στη συναφή βιβλιογραφία.

1. Η έρευνα δράση ως μοχλός βελτίωσης εκπαιδευτικών & μαθητών

Οι Marie Brown και Ana Macatangay (2002: 35-45), ερευνήτριες στο Πανεπιστήμιο του Manchester, υποστηρίζουν πως, καθώς η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο Ηνωμένο Βασίλειο αναγνωρίζεται ως εθνική πολιτική προτεραιότητα που συνδέεται με τη βελτίωση των δεικτών της σχολικής αποτελεσματικότητας, απαιτούνται διαρκώς νέες προσεγγίσεις της έννοιας, προκειμένου να εξασφαλιστεί ρεαλιστική και ουσιαστική βελτίωση εκπαιδευτικών και μαθητών. Το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που προτείνουν προήλθε από την έρευνα που πραγματοποίησαν σε τρεις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα North West Consortium for the Study of Effectiveness in Urban Schools (NWCSEUS). Επρόκειτο, ουσιαστικά, για μια συνεργασία των σχολείων Manchester και Salford και των Πανεπιστημίων του Manchester και του Manchester Metropolitan, με σκοπό να εδραιωθεί μια κουλτούρα έρευνας στις σχολικές μονάδες, προκειμένου να βελτιωθούν οι

καθημερινές πρακτικές και οι δείκτες διδασκαλίας. Ως γενικός σκοπός ορίστηκε η κριτική ανάλυση του αντίκτυπου του προγράμματος έρευνας δράσης NWCSEUS στην επαγγελματική ανάπτυξη τριών συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από τα δύο προαναφερθέντα σχολεία, έτσι ώστε να προκύψουν ασφαλείς και δόκιμες πληροφορίες, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν μελλοντικά σε παρόμοιες προσπάθειες.

Είναι σημαντικό να εξετάσουμε, καταρχάς, τη θέση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών του Ηνωμένου Βασιλείου στη σχετική βιβλιογραφία. Οι O'Brien & Mac Beath (1999: 69-83) τοποθετούν τη συνεχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μεταξύ των εθνικών στόχων των κυβερνήσεων του Ηνωμένου Βασιλείου. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με τη σχολική αποτελεσματικότητα αλλά και τη βελτίωση των προτύπων επίδοσης των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, ο σχεδιασμός της επαγγελματικής ανάπτυξης απαιτεί σύνεση και προσοχή. Δεν αρκεί να μάθουν οι εκπαιδευτικοί νέες δεξιότητες ή γνώση περιεχομένου, αλλά αυτό που κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό είναι να έρθουν όλοι σε επαφή και στη συνέχεια να υιοθετήσουν επινοητικούς και αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας. Ο Fullan (1991: 123) γράφει: *«Η συνεχής ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της βελτίωσης και της οποιασδήποτε μεταρρύθμισης. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας»*. Στο Green Paper (Department for Education and Employment, 2000) υπάρχουν συγκεκριμένες προτάσεις για την υποστήριξη της ατομικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αλλά και τη σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας στο σχολείο. Ο Bolam (2000: 267-280) προτείνει τρόπους ένταξης της έρευνας στη καθημερινή διδακτική πράξη. Μεταξύ αυτών, είναι και η παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, να διεξάγουν έρευνα στις τάξεις τους και στα σχολεία τους είτε ανεξάρτητοι είτε σε συνεργασία με εξωτερικούς ερευνητές και να αποκτήσουν έτσι μια πιο διευρυμένη οπτική στη συλλογή, ανάλυση και χρήση ερευνητικών δεδομένων για την εργασία τους. Οι Sebba (1997: 19-20) και Joyce et al., (1999: 45) υποστηρίζουν πως η εισαγωγή της έρευνας στα σχολεία μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα και αξίζει την ενεργή υποστήριξη των φορέων ως στοιχείου προώθησης τόσο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού όσο και της ανάπτυξης της ίδιας της σχολικής μονάδας όπου θα διεξαχθεί η έρευνα. Στην κατεύθυνση αυτή, η έρευνα δράση αποτελεί μια μεθοδολογική προσέγγιση που στοχεύει στην παροχή πρακτικών μεθόδων στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βελτιώσουν τις γνώσεις τους μέσα από την ίδια την εμπειρία τους, αλλά και να μοιραστούν αυτές τις γνώσεις με συναδέλφους (Altrichter et al., 2001: 45). Οι Lytle και Cochran-Smith (1994: 2-11) θεωρούν πως η έρευνα δράση παρέχει μια μεθοδολογία στους εκπαιδευτικούς για να ερευνήσουν και να βελτιώσουν παράλληλα τις καθημερινές πρακτικές τους στην τάξη, καθώς αποτελεί ένα μοναδικό εργαλείο που τους επιτρέπει «να γνωρίσουν τη γνώση τους». Θα μπορούσε ακόμα να θεωρηθεί ως μια

διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τρεις ρόλους: το ρόλο του ερευνητή, το ρόλο αυτού που εντοπίζει το πρόβλημα και το ρόλο αυτού που το χειρίζεται. Κατά τη διαδικασία χειρισμού του προβλήματος οι νέες ιδέες ή οι προσωπικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού μπορούν να ενισχύσουν τη διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Mc Niff et al., (1996: 76) η έρευνα δράση εμπεριέχει στοχασμό και αυτοαξιολόγηση και μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή εδραιωμένων πρακτικών ή ακόμα και την επαγγελματική ανάπτυξη. Σε ένα ευρύ πλαίσιο, η έρευνα δράση μπορεί να γεφυρώσει το κενό μεταξύ θεωρίας και πράξης προκειμένου να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στην εφαρμογή εκπαιδευτικών αρχών. Πολλοί ερευνητές (Mc Niff, 1988: 32' Elliott, 1989: 81-101' Whitehead, 1989: 41-52' Elliott, 1991: 81-101' Lomax, 1994: 34) υποστηρίζουν πως η βαθιά κατανόηση της διδασκαλίας πρέπει να βασίζεται στη θεωρία που προέρχεται από έρευνα και πως όταν οι εκπαιδευτικοί ερευνούν τις πρακτικές τους, διαμορφώνουν μια νέα προοπτική ανάπτυξης της γνώσης. Ορισμένα από τα αποτελέσματα της έρευνας δράσης θεωρούνται η καλύτερη κατανόηση και εκτίμηση της έρευνας στο χώρο του σχολείου, η αύξηση της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού των εκπαιδευτικών, ο στοχασμός και η ευρύτερη κατανόηση του κοινωνικού και θεσμικού πλαισίου της σχολικής μονάδας (Stevenson, 1991: 277-292).

Το προτεινόμενο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των Brown και Macatangay (2002: 35-45), προήλθε από τη διερεύνηση του αντίκτυπου της έρευνας δράσης σε τρεις εκπαιδευτικούς που ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα NWCSEUS, ένα πρόγραμμα που φιλοδοξούσε να στηρίξει τη βελτίωση των σχολείων της περιοχής δια μέσου της έρευνας δράσης. Πιο συγκεκριμένα: ο σκοπός της συνεργασίας των σχολείων Manchester & Salford LEAs και των Πανεπιστημίων Manchester & Manchester Metropolitan ήταν να εδραιωθεί μια ερευνητική κουλτούρα στις εκπαιδευτικές μονάδες, έτσι ώστε να βελτιωθούν οι πρακτικές και οι δείκτες διδασκαλίας, προωθώντας συγχρόνως την έρευνα δράση ως ένα πλαίσιο συστηματικού, αυστηρού και στοχαστικού ελέγχου και αξιολόγησης, όπου οι εκπαιδευτικοί θα κατέχουν κεντρικό ρόλο. Εξάλλου, σύμφωνα με σχετικές αναφορές του OFSTED (Government's Office For Standards in Education) σε αρκετά σχολεία της περιοχής απουσίαζαν οι διαδικασίες συστηματικού ελέγχου και αξιολόγησης. Το πρόγραμμα ξεκίνησε το 1995 και ήταν πολλοί οι εκπαιδευτικοί που εκδήλωσαν την επιθυμία να λάβουν μέρος. Τελικά συμμετείχαν τρεις εκπαιδευτικοί από τα δύο προαναφερθέντα σχολεία, οι οποίοι ενθαρρύνθηκαν να αναλάβουν την έρευνα των πρακτικών τους σε στενή συνεργασία, τόσο με τις διοικούσες επιτροπές των σχολείων (Local Education Authorities) όσο και με τα δύο ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα που αναφέρθηκαν (Higher Education Institutions). Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα παρείχαν ακαδημαϊκή στήριξη, ενώ από τις διοικούσες επιτροπές κλήθηκαν οι επιθεωρητές του προγράμματος. Ο πρωταρχικός στόχος αυτού του εγχειρήματος, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ήταν να πραγματοποιηθεί μια κριτική ανάλυση

του αντίκτυπου της έρευνας δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Επίσης, θεωρήθηκε πολύ σημαντικό να μελετηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με την έρευνα δράση και μπορεί να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τις Brown και Macatangay (2002: 35-45), ο σχεδιασμός του μοντέλου που προέκυψε από την εφαρμογή της έρευνας δράσης στα προαναφερθέντα σχολεία, στηρίχτηκε σε πολλά σημεία στις μελέτες των Carter & Halsall (1998: 73) για τους οποίους η έρευνα με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών έχει ορισμένα θεμελιώδη χαρακτηριστικά: **α)** στηρίζεται στη συστηματική συλλογή ερευνητικών δεδομένων που αναλύονται για κάποιο σαφώς οριοθετημένο σκοπό, **β)** αναλαμβάνεται από εκπαιδευτικούς και συχνά υποστηρίζεται από «κριτικούς φίλους»¹, **γ)** εστιάζει στην επαγγελματική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα στον εργασιακό χώρο, **δ)** φωτίζει πτυχές αυτής της επαγγελματικής δραστηριότητας με πρόθεση να επιφέρει θετικές αλλαγές και να βελτιώσει την πρόοδο και τις επιδόσεις των μαθητών, **ε)** επικεντρώνεται τόσο στη διδασκαλία όσο και στη μάθηση. Γενικά, ο σκοπός της είναι διττός: αφενός να κατανοήσουν και να βελτιώσουν οι εκπαιδευτικοί τις πρακτικές τους, αφετέρου να συνειδητοποιήσουν την επιστημολογική βάση της γνώσης τους.

Το πρώτο σχολείο που συμμετείχε ήταν ένα σχολείο στοιχειώδους εκπαίδευσης, το οποίο είχε κατά το παρελθόν ελάχιστες ευκαιρίες πρόσβασης σε προγράμματα σχεδιασμού σχολικής ανάπτυξης και για το λόγο αυτό αποφασίστηκε να επικεντρώσει το NWCSEUS πρόγραμμά του στην ανάπτυξη του ρόλου του συντονιστή του αναλυτικού προγράμματος, προκειμένου να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών που θα συμμετείχαν στις προαγωγικές εξετάσεις, εξασφαλίζοντας, ωστόσο, παράλληλη βελτίωση του ίδιου. Τελικά ορίστηκαν δύο συντονιστές εκπαιδευτικοί από το σχολείο (ένας εκπαιδευτικός μαθηματικών και ένας θρησκευτικών) οι οποίοι, με τη βοήθεια των εξωτερικών εμπυχωτών από τα Πανεπιστήμια αλλά και με τη στήριξη της διοικούσας επιτροπής, ανέλαβαν την έρευνα δράση για το σχολείο τους.

Το πρόγραμμα διαρθρώθηκε σε τέσσερα στάδια: **α)** προγραμματισμός, **β)** δράση, **γ)** παρατήρηση και **δ)** αξιολόγηση. Άρχισε το 1995 και η συνολική του διάρκεια ξεπέρασε τους δεκαοχτώ μήνες. Καταρχάς, ο προγραμματισμός του αναλυτικού προγράμματος ενισχύθηκε με την υιοθέτηση ενός προτύπου σχεδιασμού, προκειμένου να διευκολυνθούν οι ερευνητές. Οι δύο συντονιστές ανέλυσαν εργασίες των μαθητών, πήραν συνεντεύξεις, ενώ ο εκπαιδευτικός των μαθηματικών ανέλυσε αποτελέσματα αξιολογικών δοκιμασιών των μαθητών. Στη συνέχεια οι ερευνητές-εκπαιδευτικοί έπρεπε να σχεδιάσουν ένα σύστημα παρατήρησης των τάξεων και τέλος να εφαρμόσουν στην πράξη αυτό το σύστημα. Κατά το επόμενο στάδιο, αυτό της παρατήρησης, οι ερευνητές κατεύθυναν την παρατήρηση των τάξεων και των εκπαιδευτικών και κλήθηκαν να αναλύσουν τα δεδομένα που προέκυψαν από τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να «ανοίξουν τις τάξεις τους» μαζί με άλλους συναδέλφους μέσα

από συζητήσεις και ειλικρινείς διαλόγους. Το τελευταίο στάδιο της διαδικασίας ήταν αυτό της αξιολόγησης. Καθώς κανένας από τους δύο συντονιστές δεν είχε προηγούμενη εμπειρία από συμμετοχή σε έρευνα, μεθοδολογικά καθοδηγήθηκαν αποκλειστικά από τους πανεπιστημιακούς βοηθούς. Να επισημάνουμε πως οι «δευκολυντές» αρχικά προσπάθησαν να εξοικειώσουν τους εκπαιδευτικούς με τις αρχές της έρευνας δράσης και τις προεκτάσεις της στον εκπαιδευτικό χώρο.

Το δεύτερο σχολείο ήταν ένα σχολείο παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε μαθητές, οι οποίοι μετά από κάποιο διάστημα νοσηλείας, παρουσιάζουν προβλήματα επανένταξης στο σχολείο τους (hospital school). Το πρόγραμμα ξεκίνησε το 1995 και διήρκεσε συνολικά δύο έτη. Επικεντρώθηκε στην παροχή συναισθηματικής στήριξης σε μαθητές που ήταν ευάλωτοι λόγω προσωπικών προβλημάτων. Ο ειδικότερος στόχος της εκπαιδευτικού που ανέλαβε το ρόλο της ερευνήτριας, στην περίπτωση αυτή ήταν να εξετάσει το βαθμό στον οποίο ένα τέτοιο σχολείο (hospital school) μπορεί να παρέχει εκπαίδευση στους μαθητές, βοηθώντας τους συγχρόνως να επανενταχθούν ομαλά στο κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για να το πετύχει αυτό η εκπαιδευτικός έδρασε με ποικίλους τρόπους, καθώς διένυε τα στάδια που ήδη έχουν αναφερθεί: ενθάρρυνε την οικογένεια, συζήτησε με τα παιδιά τους προσωπικούς τους στόχους, συνεργάστηκε με διεπιστημονικές ομάδες εκπαιδευτικών, ανέπτυξε κριτήρια αποδοχής και παρείχε τις κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές που θα εγγυόταν την απόλυτη επανένταξή τους. Η εκπαιδευτικός αυτού του σχολείου είχε προηγούμενη εμπειρία στην έρευνα δράση, αλλά παρόλα αυτά οι μεθοδολογικές παρατηρήσεις του πανεπιστημιακού διευκολυντή ήταν πολύτιμες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, στο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των Βρετανίδων ερευνητριών, είναι να εστιάσουμε σε τέσσερα στοιχεία της έρευνας δράσης, τα οποία προέκυψαν από τη μελέτη περίπτωσης των τριών εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα² και τα οποία, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες σχετίζονται απόλυτα με την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Τα τέσσερα αυτά στοιχεία είναι: **α)** το ημερολόγιο, **β)** ο στοχασμός στην πράξη, **γ)** η συνεργασία και **δ)** η βαθμιαία ανάπτυξη.

Ημερολόγιο: Και οι τρεις συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως το ημερολόγιο είναι ένα ουσιώδες στοιχείο της έρευνας δράσης. Αν και όλοι παραδέχτηκαν πως η διατήρησή του είναι εξαιρετικά χρονοβόρα, εντούτοις κατέληξαν πως το ημερολόγιο διευκολύνει το στοχασμό, βοηθά στον καθορισμό των στόχων και στην εξεύρεση μελλοντικών δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως το ημερολόγιο ήταν για αυτούς μια εξαιρετική πηγή στοιχείων για υποστήριξη αποφάσεων στην πράξη, καθώς παρείχε πληροφορίες που τους επέτρεπαν να φτάσουν σε αιτιολογημένα συμπεράσματα. Τα ημερολόγια χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα δράση ως

μέσα συλλογής δεδομένων και ως εργαλεία αξιολόγησης της εξέλιξης του προγράμματος. Τα αρχικά κείμενα των ημερολογίων συζητήθηκαν με τους πανεπιστημιακούς βοηθούς και, αφού εμπλουτίστηκαν με επιπλέον πληροφορίες, αποτέλεσαν εναύσματα στοχασμού, αξιολόγησης και καθορισμού μελλοντικών στόχων.

Στοχασμός στην πράξη: Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ως ερευνητές στην πρόγραμμα υποστήριξαν πως ο στοχασμός συμβαδίζει με την τήρηση ημερολογίου, καθώς με τον τρόπο αυτό αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοενισχύονται. Ο στοχασμός εκλήφθηκε ως ουσιώδες συστατικό της έρευνας δράσης, το οποίο βοήθησε πολύ τους εκπαιδευτικούς στην οργάνωση και αξιολόγηση των σκέψεων τους, καθώς τους διευκόλυνε στην ανάλυση προβλημάτων και τους κράτησε επικεντρωμένους στα ερευνητικά ερωτήματα. Ο στοχασμός αποτέλεσε, επίσης, ένα στοιχείο διευκόλυνσης των συζητήσεων και του διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εξωτερικών συντονιστών.

Συνεργασία: Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας (Cohen & Manion, 2000: 258· Altrichter et al., 2001: 45), αλλά και από την εξέλιξη του προγράμματος αυτού προκύπτει πως η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων αποτελεί το θεμέλιο λίθο της έρευνας δράσης. Στα δύο σχολεία όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετείχε ενεργά και σε εθελοντική βάση στο πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές υποστήριξαν πως χάρη στις ομάδες εργασίας που δημιουργήθηκαν μεταξύ συναδελφών μπόρεσαν να αποκτήσουν μια ευρύτερη οπτική του ερευνητικού προβλήματος. Αξίζει να αναφέρουμε πως οι δύο εκπαιδευτικοί του πρώτου σχολείου, αρχικά, δήλωσαν πως η προοπτική της συνεργασίας και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης τούς προκαλούσε άγχος, αλλά στη συνέχεια υποστήριξαν πως η συνεργασία μπορεί να στηριχθεί σε στέρεες βάσεις όταν οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές κερδίσουν την εμπιστοσύνη του υπόλοιπου προσωπικού – και αυτή είναι μια προσπάθεια που απαιτεί λεπτούς χειρισμούς. Ο εκπαιδευτικός που θα «ανοίξει την τάξη του» και δεχθεί να γίνει αντικείμενο παρατήρησης, δεν θα πρέπει σε καμιά περίπτωση να αισθανθεί πως απειλείται. Αν ο εκπαιδευτικός-ερευνητής δεν κερδίσει την εμπιστοσύνη των συναδελφών και δεν αποδειχθεί αξιόπιστος τότε είναι πολύ πιθανό το υπόλοιπο προσωπικό να μην προθυμοποιηθεί να λάβει μέρος στην έρευνα. Οι «κριτικές φιλίες» στην έρευνα δράση αποτελούν ένα βασικό στοιχείο. Ο Day (1999: 78-82) πολύ χαρακτηριστικά τονίζει πως όταν ο εκπαιδευτικός έχει την τύχη να συζητά και να συνεργάζεται με τους άλλους, τότε βελτιώνεται ο ίδιος, η εκπαιδευτική μονάδα, αλλά και οι μαθητές.

Βαθμιαία ανάπτυξη-Αλλαγή: Η έρευνα δράση είχε τελικά θετικό αντίκτυπο και στους τρεις συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, όπως προέκυψε από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων που δόθηκαν, καθώς συντελέστηκαν πολλές αλλαγές και σε πολλά επίπεδα. Και οι τρεις δήλωσαν στις συνεντεύξεις πως βοηθήθηκαν

πολύ στην καθημερινή εργασία τους και βελτιώθηκαν επαγγελματικά, καθώς μπορούσαν πλέον να αντιμετωπίζουν προβλήματα με πιο κριτικό και συστηματικό τρόπο. Η εμπειρία τους μέσα από την έρευνα δράση, η οποία απαιτεί προγραμματισμό, εφαρμογή, παρατήρηση και αξιολόγηση, τους δίδαξε να εργάζονται διαφορετικά, θέτοντας ως βασική προτεραιότητα τη βελτίωση των μαθητών τους μέσα από τη δική τους συνεχή ενδυνάμωση. Απέκτησαν μια πιο θετική στάση ως προς την εργασία τους και έγιναν πιο δεκτικοί στις αλλαγές. Η διαδικασία μάθησης, όπως είναι φανερό, ήταν για τους συμμετέχοντες υποκειμενική, αφού ο καθένας ερμήνευσε τα γεγονότα και εκτίμησε το βαθμό αλλαγών του βάσει των δικών του κριτηρίων. Απέκτησαν σταδιακά καλύτερη κατανόηση του ρόλου τους, τόσο μέσα στο σχολείο όσο και στο κοινωνικό σύνολο. Επίσης, κάτι πολύ σημαντικό είναι πως οι δύο εκπαιδευτικοί του πρώτου σχολείου δήλωσαν πως ανέπτυξαν ηγετικές δεξιότητες αλλά και δεξιότητες επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, όλοι υποστήριξαν πως αυξήθηκε η αυτοεκτίμηση τους και άλλαξε η αντίληψή τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Έχοντας στη συνέχεια την ευκαιρία να παρουσιάσουν τη δουλειά τους σε εκπαιδευτικά συνέδρια, αντιλήφθηκαν με ικανοποίηση πως το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να χαίρει εκτίμησης από το κοινωνικό σύνολο.

Συμπερασματικά, μπορούμε να διαπιστώσουμε πως η έρευνα δράση μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική δραστηριότητα, καθώς μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν πιο υπεύθυνοι για την επαγγελματική ανάπτυξή τους, καθώς μπορούν να τη βιώσουν ως μια βαθιά προσωπική υπόθεση. Τους δίνεται η δυνατότητα να εργαστούν σε ένα οικείο περιβάλλον (στο δικό τους εργασιακό χώρο) και, επειδή αισθάνονται «υπόλογοι» για τα αποτελέσματα, αντλούν ικανοποίηση από τη διαδικασία. Η αλληλεξάρτηση από το σχολείο είναι προφανής, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμβαδίζει με αυτή του σχολείου. Η συνεργασία με πανεπιστημιακούς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν πως η τεχνογνωσία τους αναγνωρίζεται από την ακαδημαϊκή κοινότητα, κάτι που συμβάλλει, επίσης, στην επαγγελματική ανάπτυξή τους. Η έρευνα δράση παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης σε όλο το προσωπικό της εκπαιδευτικής μονάδας. Μέσα από τη συνεργατική κουλτούρα που διαμορφώνεται, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αποδέχονται αλλαγές και προκλήσεις, στοχάζονται και αυτοαξιολογούνται. Γενικά, ενθαρρύνεται η υιοθέτηση αλλαγών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το πρόγραμμα αυτό βασίστηκε εξ ολοκλήρου στη συνεργασία (μεταξύ σχολείων, διοικούσας επιτροπής και ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων) και σύμφωνα με το Green Paper (2000) η επαγγελματική ανάπτυξη είναι πρωτίστως μια συνεργατική διαδικασία, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναλάβουν την οικοδόμηση της.

Συγκρίνοντας την εφαρμογή της έρευνας δράσης που έγινε στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου με αντίστοιχη που έλαβε χώρα στην Αυστραλία (Perret, 2003: 1-4)³, μπορούμε να εντοπίσουμε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά τα οποία διατρέχουν τη

συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση: καταρχάς, και στις δύο περιπτώσεις ήταν μια διαδικασία συνεργατική, όπου ομάδες ερευνητών και εκπαιδευτικών της πράξης εργάστηκαν μαζί σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα. Επίσης, ήταν μια διαδικασία συμμετοχική, καθώς τα ίδια τα μέλη της ομάδας έλαβαν μέρος άμεσα ή έμμεσα στην υλοποίηση της έρευνας. Επιπρόσθετα, επρόκειτο για μια διαδικασία αυτοαξιολογική όπου οι τυχόν τροποποιήσεις αξιολογούνταν συνεχώς μέσα στο πλαίσιο της τρέχουσας κατάστασης, επειδή ο τελικός στόχος ήταν η βελτίωση της πρακτικής με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο. Στην πρακτική έρευνα δράση, όπως δηλαδή στις δύο περιπτώσεις που αναφέραμε, οι συμμετέχοντες διερευνήσαν τις ίδιες τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους έχοντας ως άμεσο στόχο την ανάπτυξη της πρακτικής τους κρίσης ως άτομα και την περαιτέρω ενίσχυσή τους. Ο ρόλος του διευκολυντή ήταν σημαντικός και στις δύο περιπτώσεις, καθώς επιχειρούσε πάντα να προσφέρει μια επιφάνεια αντήχησης πάνω στην οποία οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να δοκιμάζουν τις ιδέες τους και να μαθαίνουν περισσότερα για τα αίτια των πράξεων τους, καθώς και για τη διαδικασία αναλογισμού (Cohen & Manion, 2000: 263). Κάτι επίσης πολύ σημαντικό που απορρέει από τις δύο εφαρμογές είναι το στοιχείο της αλλαγής και της βελτίωσης που εμπεριέχει η έρευνα δράση: Οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογήθηκαν και προσπάθησαν, στο πλαίσιο του εφικτού, να εξετάσουν το βαθμό αλλαγής των στάσεων και της συμπεριφοράς τους. Το κυριότερο επιχείρημα υπέρ της έρευνας δράσης στο σχολείο είναι η βελτίωση της πρακτικής μέσα από την ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και αυτός ακριβώς ήταν ο σκοπός και των δύο προγραμμάτων. Τέλος, η έρευνα δράση βασίζεται κυρίως στην παρατήρηση και σε δεδομένα συμπεριφοράς, πρόκειται δηλαδή για μια εμπειρική μέθοδο. Αυτό διαφάνηκε στα δύο προγράμματα, καθώς συλλέχθηκαν πληροφορίες, οι οποίες στη συνέχεια αποτέλεσαν αντικείμενο συζητήσεων, καταγράφηκαν και αξιολογήθηκαν. Αυτό που είναι πολύ σημαντικό και αξίζει να επισημάνουμε είναι πως οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί της πράξης και στα δύο προγράμματα δήλωσαν πως άλλαξαν, πως ενδυναμώθηκαν επαγγελματικά, πως αυτοαξιολογήθηκαν και αυξήθηκε η αυτοεκτίμησή τους και πως, τελικά, αυτή η συμμετοχή τους είχε θετικό αντίκτυπο στους μαθητές, αλλά και στην εκπαιδευτική μονάδα, όπου εργάζονταν.

Στο διάγραμμα 1 που ακολουθεί, το μοντέλο των Brown & Macatangay (2002: 35-45) αναπαρίσταται σχηματικά.

Διάγραμμα 1: Το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης
των Marie Brown και Ana Macatangay (2002: 35-45)
Η έρευνα δράση στην πράξη

Η έρευνα δράση στη σχολική μονάδα	
Φάσεις	Στοιχεία της έρευνας δράσης που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού-ερευνητή
α) Προγραμματισμός	α) Ημερολόγιο
β) Δράση	β) Στοχασμός στην πράξη
γ) Παρατήρηση	γ) Συνεργασία
δ) Αξιολόγηση	δ) Βαθμιαία ανάπτυξη-Αλλαγή

2. Καταληκτικές επισημάνσεις

Το να δεσμεύεται κανείς να συμμετέχει ενεργά στην προσωπική ανάπτυξή του σε όλη τη διάρκεια μιας σχεδόν σαραντάχρονης καριέρας εκπαιδευτικού είναι σχέδιο φιλόδοξο. Σημαίνει να θέτει και να διατηρεί υψηλούς στόχους διδασκαλίας, να αλληλεπιδρά με διαφορετικούς τρόπους με ένα σύνολο μαθητών, των οποίων οι ανάγκες, τα κίνητρα, οι συνθήκες ζωής και οι δυνατότητες θα διαφέρουν, όμως οι προσδοκίες για επιδόσεις εκ μέρους τους (των μαθητών) πρέπει να είναι και δόκιμες και υψηλές. Αποτελεί πλέον κοινή παραδοχή ότι θέματα όπως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε νέες δεξιότητες διαχείρισης της τάξης μαθητών, στην ενεργό μάθηση και τη συνεργατική διαδικασία, ακόμα και στην αυτοαξιολόγησή τους, είναι το ίδιο σημαντικά με τη συνειδητοποίηση ότι αυτό που συμβαίνει μέσα στην αίθουσα συνδέεται στενά με ό,τι συμβαίνει έξω απ' αυτήν. Η ποιότητα, η ευρύτητα και η ευελιξία του έργου των εκπαιδευτικών στην τάξη είναι στενά συνδεδεμένες με την επαγγελματική ανάπτυξή τους με τον τρόπο που εξελίσσονται ως άνθρωποι και ως επαγγελματίες. Το πλέγμα αυτό συνθέτει τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ενώ ο κεντρικός στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν σε αυτό το ρόλο, στα μεταβαλλόμενα πλαίσια όπου εργάζονται και στα οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση (Day, 2003: 54).

Το έργο των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να γίνει κατανοητό, εάν δεν γίνουν αντιληπτές, πρωτίστως, οι προσωπικές αντιλήψεις τους σχετικά με αυτό. Με άλλα λόγια, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού κρίνεται ως η πλέον σημαντική πρακτική, προκειμένου να διαμορφωθεί μια σαφής εικόνα για το έργο που επιτελεί. Στην πλειοψηφία τους τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως και το υπό ανάλυση μοντέλο,

στηρίζονται στην προσωπική εκτίμηση του εκπαιδευτικού και προωθούν άμεσα ή έμμεσα την ιδέα της συμμετοχής του ίδιου του εκπαιδευτικού στην ακολουθούμενη αξιολογική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, όταν χρησιμοποιείται η έρευνα δράση ως βασική μεθοδολογική προσέγγιση στην εφαρμογή ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η αυτοαξιολόγηση εκλαμβάνεται ως μια πορεία εσωτερικής συγκέντρωσης πληροφοριών, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα σε όσους εμπλέκονται να συμμετέχουν σε συνεχείς και συστηματικές συζητήσεις που αφορούν, πρωτίστως, στους ίδιους και στο βαθμό ανάπτυξής τους αλλά και στις προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ορισμένα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, όπως η εμπλοκή σε κοινωνική βάση και η βελτίωση σε εκπαιδευτική βάση, καθώς επίσης και η διαλεκτική λογική στη διερεύνηση για την παραγωγή γνώσεων, θεωρείται πως συγγενεύουν στενά με εκείνα της αξιολόγησης, οπότε σε πολλά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης η πορεία της αξιολόγησης γενικά και της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού ειδικότερα, ταυτίζεται με εκείνη της έρευνας δράσης.

Σημειώσεις

1. O Day (2003: 91) αναφέρει πως ο κριτικός φίλος (critical friend) είναι ένας συνάδελφος ή ένας εκπαιδευτής, ο οποίος ασκεί καλοπροαίρετη κριτική στην πρακτική του εκπαιδευτικού, ενώ πολλές φορές αναλαμβάνει να βοηθήσει έμπρακτα τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του. Στην έρευνα δράση απαιτείται η αρωγή κριτικών φίλων που να έχουν τη δυνατότητα να εμπλέκονται σε, σε όχι πάντοτε, ευχάριστες συνεργασίες.
2. Τα ερευνητικά δεδομένα για τη δόμηση του μοντέλου προήλθαν σύμφωνα με τις ερευνήτριες με τρεις τρόπους: α) Με ημι-δομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών-ερευνητών που ανέλαβαν την έρευνα δράση στις εκπαιδευτικές μονάδες τους και παρείχαν πληροφορίες για την πορεία της διαδικασίας, β) με ημι-δομημένες συνεντεύξεις των ακαδημαϊκών που συνεργάστηκαν με τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την απόκτηση συμπληρωματικών πληροφοριών για τις συνθήκες και τους παράγοντες που επηρέασαν την έρευνα, αλλά και για να επικυρωθούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και γ) από την επισκόπηση υλικών των σχολείων (π.χ. γραπτά μαθητών ή αναφορές μαθητών, ηγεσίας, εκπαιδευτικών) που προέκυψαν από την έρευνα. Η ανάλυση των δεδομένων επιχείρησε να δείξει την πιθανή σχέση της έρευνας δράσης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.
3. O Gillian Perret (2003: 1-14), ερευνητής στο Πανεπιστήμιο του Sydney στην Αυστραλία, προτείνει ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην έρευνα δράση και το οποίο εφαρμόστηκε με επιτυχία στο πλαίσιο ενός προγράμματος ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας με τίτλο: «Η έρευνα δράση στο επίκεντρο της επαγγελματικής ανάπτυξης». Από το πρόγραμμα αυτό ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης, βάσει ενός μοντέλου που στηρίζεται στην ένταξη της έρευνας δράσης στη σχολική πραγματικότητα, ωφελήθηκαν, καταρχάς, οι μαθητές, οι οποίοι βελτίωσαν τα αγγλικά τους και τις στρατηγικές τους για το πώς να μαθαίνουν τη γλώσσα, στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέπτυξαν νέους τρόπους σκέψης για την ενίσχυση των μαθητών τους και τέλος, οι εκπαιδευτές, οι οποίοι είχαν την ευκαιρία να εφαρμόσουν και να πειραματιστούν με ένα νέο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Το γεγονός πως το πρόγραμμα επεκτάθηκε σε διάστημα

πολλών εβδομάδων εκλήφθηκε ως μεγάλη επιτυχία. Έγινε κατανοητό πως η έρευνα δράση μπορεί να ενταχθεί σε προγράμματα υπηρεσιακής εκπαίδευσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν την εισαγωγή καινοτομιών στη διδασκαλία τους και φάνηκαν πρόθυμοι να τις εντάξουν στην καθημερινή διδακτική πράξη τους, αν υπάρχει ανάλογη θεσμική στήριξη.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bolam, R. (2000) Emerging policy trends: some implications for continuing professional development, *Journal of in- service Education*, 26, pp 267-280.
- Brown, M. & Macatangay A. (2002) The impact of action research for professional development: Case studies in two Manchester schools. *Westminster Studies in Education*, Vo. 25 (1), pp. 35-45.
- Carter, K. & Halsall, R. (1998). Teacher research for school improvement, in: Halsall, R. (Ed.) *Teacher Research and School Improvement opening the doors from the inside*. Milton Keynes: Open University Press.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετάφρ. Α. Κυριακίδου) Αθήνα: Έκφραση.
- Day, C. (1999) *Developing teachers: the challenges of lifelong learning* (pp. 28-31). London: Falmer-Press.
- Day, C. (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Δαρδανός.
- Elliot, J. (1989) Educational Theory and the professional learning of teachers: on overview, *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), pp. 81-101.
- Elliot, J. (1991) *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes: Open University Press.
- Fullan, M. (1991) *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Green Paper on teacher education in Europe (2000). High Quality teacher education for high quality education and training.
- Joyce, B., Calhoun, E. & Hopkins, D. (1999) *The new structures of school improvement: inquiring schools and achieving students.*, p.45, Milton Keynes: Open University Press.

- Kemmis, S., McTaggart, R. (1988) *The action research planner*, Victoria: Deakin University Press, Geelong.
- Lomax, P. (1994) The narrative of an educational journey of crossing track, paper based on an inaugural address as *Professor of Educational Research* in the School of Teacher Training at Kingston University.
- Lytle, S. & Cochran-Smith, M. (1994) Research on teaching and teacher research: The issues that divide, *Educational Researcher*, 19 (2), pp. 2-11.
- Mac Niff, J. (1988) *Action Research: Principles and practice*. London: Routledge.
- Mac Niff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996) *You and your action research project*. London: Routledge.
- O' Brien, J. & Mac Beath, J. (1999) Co-ordinating staff development: The training and development of staff development co-ordinators, *Journal of in-Service Education*, 25, pp. 69-83.
- Perret, G. (2003) Teacher development through action research: A case study in focused action research. *Australian Journal of Teacher Education*, 27 (2) pp. 1-10.
- Sebba, J. (1997) Educational research developing and implementing the government's action plan, *Research Intelligence*, 67, pp. 19-20.
- Stevenson, R. (1991) Action research as professional development in a US case study of inquiry-oriented in-service education, *Journal of Education for Teaching*, 17, pp. 277-292.
- Whitehead, J. (1989) Creating a living educational theory from questions of the kind «how do I improve my practice? » *Cambridge Journal of Education*, 19, pp. 41-52.

ΑΣΚΗΣΗ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Δρ. Ταλιαδώρου Νικολέττα
Εκπαιδευτικός
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Δρ. Πασιαρδής Πέτρος
Καθηγητής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Abstract

Emotional intelligence, political skill, exercising leadership of primary school Principals and job satisfaction of teachers, are research areas which for many decades, continue to have great interest in the field of educational management and leadership. Through the development of a dynamic model an attempt was made towards coupling and co-examining these areas. This research, investigates whether emotional intelligence and political capacity of school Principals influence the way of exercising leadership and of the job satisfaction of his/her teachers. Finally, this research will provide important feedback to those organizations interested in educational leadership and reform, as it can illuminate (unknown until now) abilities that an effective Principal must have.

Λέξεις κλειδιά

Συναισθηματική Νοημοσύνη, Πολιτική Ικανότητα, Ακτίνα Δράσης Διευθυντή, Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών.

0. Εισαγωγή

Η ηγεσία είναι μία κανονιστική, συσχετιστική και συλλογική κοινωνική πράξη (Blackmore, 1999), η οποία στηρίζεται σε αξίες, πολιτικές και σκληρή δουλειά, για να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές σε έναν οργανισμό. Πρόσθετα, η ηγεσία είναι μία κοινωνική διαδικασία, η οποία στηρίζεται σε σχέσεις που είναι τόσο εξουθενωτικές όσο και ανακουφιστικές και απαιτείται από τον ηγέτη ρύθμιση των συναισθημάτων των άλλων αλλά και του εαυτού του (Blackmore, 1996 1999).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας εστιάστηκε αποκλειστικά στις κοινωνικές ικανότητες του ηγέτη, όπως είναι η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα σε σχέση με την άσκηση ηγεσίας του διευθυντή¹ σχολείου και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Έτσι, επιχείρησε να διερευνήσει τις σχέσεις που ενδεχομένως αναπτύσσονται μεταξύ τους ξεκινώντας από την παραδοχή ότι οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες του ηγέτη παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά του, καθώς τα σχολεία στη σημερινή εποχή αποτελούν ανταγωνιστικά και πολύπλοκα περιβάλλοντα, τα οποία απαιτούν από τον εκπαιδευτικό ηγέτη να είναι ευέλικτος στις εξωτερικές και εσωτερικές απαιτήσεις, να είναι οργανωτικός και να εξισορροπεί την ανάγκη για αλλαγή με την εξασφάλιση σταθερότητας (Dougherty, 1996 Lewis, Welsh, Dehler & Green, 2002).

Η απουσία ερευνών που να εξετάζουν τις συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης ως παράγοντες διαμόρφωσης αποτελεσματικού ηγετικού στυλ αποτέλεσε το έναυσμα για την παρούσα έρευνα.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο της Έρευνας

1.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη

Στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης υπάρχουν σκέψεις για εκπαιδευτική αλλαγή με βάση την καρδιά και το μυαλό (Hargreaves, 1997), διότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και οι μαθησιακές διαδικασίες είναι «πηγές» συναισθημάτων (Harris 2007: 3). Η πιο πάνω θέση ενισχύεται από εμπειρικές έρευνες που έδειξαν ότι τα συναισθήματα είναι δυναμικές πηγές για τη ζωή των σχολικών διευθυντών και χρήζουν προσοχής (Beatty, 2000 2002 2005 Beatty & Brew, 2004 Blackmore, 1996 2004 Revell, 1996 Sachs & Blackmore, 1998).

Έτσι, κατανοώντας τη δυναμική των συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο, στην εν λόγω έρευνα μελετήσαμε τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) του διευθυντή σχολείου, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο συσχετίζεται με την ακτίνα δράσης του, όπως αυτή περιγράφεται από τους Pashiardis και Brauckmann (Pashiardis, 2014). Συγκεκριμένα, για τη ΣΝ υιοθετήσαμε τον ορισμό των Mayer, Salovey και Caruso (1997) οι οποίοι την ορίζουν ως «μία μορφή κοινωνικής ευφυΐας η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer, Salovey & Caruso, 1993: 433). Βέβαια, οι συγκεκριμένοι ερευνητές (Mayer et al., 1999 2000 Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001), παρόλο που πιστεύουν στην ενιαία λειτουργία της ΣΝ, εντούτοις θεωρούν ότι εμπεριέχει τέσσερις ικανότητες: α) την Αυτοεπίγνωση, β) την Ενσυναίσθηση, γ) την Αυτορρύθμιση και δ) την Κινητοποίηση Εαυτού.

Οι ισχυρισμοί για την επίδραση της ΣΝ στον εργασιακό χώρο ενισχύονται σημαντικά από τα αποτελέσματα ερευνών που δείχνουν ότι η ΣΝ των ηγετών επιδρά στην ικανότητά τους να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των υφισταμένων για την ηγετική εικόνα τους (Ashkanasy & Tse, 2000 George, 2000). Έρευνες στον επιχειρηματικό χώρο έχουν καταδείξει ότι η ΣΝ και η αποτελεσματική ηγεσία σχετίζονται (Boyatzi, 1999), επομένως γιατί όχι και στον εκπαιδευτικό τομέα;

Ακόμη, η Beatty (2000: 354) ερευνήσε πώς η συναισθηματική νοημοσύνη εμπλέκεται στην εκπαιδευτική ηγεσία ως ένα ακόμη παραγωγικό εργαλείο επιρροής και επίτευξης στόχων (Goleman, 2002). Ωστόσο, η παρούσα μελέτη υποθέτει, ως πιθανότερο, η συναισθηματική νοημοσύνη, σε συνδυασμό με την πολιτική διάσταση των συναισθημάτων, να συσχετίζεται με την υιοθέτηση αποτελεσματικών ηγετικών στυλ από τους διευθυντές σχολείων. Η υπόθεση αυτή στηρίζεται στην άποψη του Layder (2004: 17) ότι τα συναισθήματα συνδέονται με την κοινωνική υπεροχή του ατόμου και αυτή η πτυχή αφορά την πολιτική διάσταση των συναισθημάτων. Με βάση το πιο πάνω σκεπτικό, τα συναισθήματα ίσως αποτελούν ουσιαστικό στοιχείο για την κατανόηση των δυναμικών σχέσεων που αναπτύσσονται κατά την άσκηση της ηγετικής διαδικασίας και τον αντίκτυπό τους στο σχολικό οργανισμό.

Έτσι, έχοντας υπόψη την πολιτική διάσταση των συναισθημάτων στην άσκηση ηγεσίας, μία ακόμη μεταβλητή που μελετήσαμε είναι η πολιτική ικανότητα και στην οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια. Στο επίκεντρο της προσοχής αυτής της μελέτης βρίσκεται η αναζήτηση πιθανών σχέσεων που συνδέουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και την πολιτική ικανότητα του διευθυντή σχολείου με την άσκηση ηγεσίας από μέρους του, αλλά και με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

1.2. Πολιτική Ικανότητα

Ο Mintzberg Mintzberg (1983 1985) υποστηρίζει ότι οι εργασιακοί οργανισμοί μπορούν να χαρακτηριστούν ως πολιτικές αρένες και πρόσθεσε ότι προκειμένου κάποιος να είναι αποτελεσματικός σε τέτοιους χώρους θα πρέπει να επιδεικνύει όχι μόνο την επιθυμία να εφαρμόσει πολιτικές τακτικές αλλά και να έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί αυτές τις ικανότητες αποτελεσματικά. Έτσι, σύμφωνα με τον Mintzberg, η πολιτική ικανότητα στον εργασιακό χώρο είναι «η ικανότητα να κατανοείς αποτελεσματικά τους άλλους στο χώρο εργασίας και να χρησιμοποιείς αυτή τη γνώση για να επηρεάσεις τους άλλους προκειμένου να ενεργήσουν με τέτοιο τρόπο που ενισχύει τους προσωπικούς ή και τους οργανωσιακούς στόχους» (Ahearn et al., 2004: 311). Ακολούθως, ο Ferris με τους συνεργάτες του (2005) υποστήριξε ότι τα άτομα με πολιτική ικανότητα συνδυάζουν την κοινωνική επίγνωση με την ικανότητά τους να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σε διαφορετικές και μεταβαλλόμενες περιστασιακές απαιτήσεις με τρόπο που φαίνονται να είναι ειλικρινείς, να

εμπνέουν υποστήριξη, εμπιστοσύνη, να επηρεάζουν και να ελέγχουν αποτελεσματικά τις αντιδράσεις των άλλων. Επομένως, οι πολιτικές ικανότητες που απαιτούνται σύμφωνα με τον Ferris και τους συνεργάτες του (2005) είναι:

- α) *Κοινωνική και προσωπική επήγνωση*: Τα άτομα που επιδεικνύουν πολιτική ικανότητα είναι ικανοί παρατηρητές των άλλων και προσαρμόζονται σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις.
- β) *Διαπροσωπική επιρροή και έλεγχος*: Τα άτομα που είναι πολιτικά ικανά, έχουν ένα δυναμικό και πειστικό προσωπικό στυλ, το οποίο ασκεί ισχυρή επιρροή σε αυτούς που είναι γύρω τους.
- γ) *Κοινωνική δικτύωση (Network building/social capital)*: Τα άτομα με ισχυρές πολιτικές ικανότητες είναι ικανά να δημιουργούν και να χρησιμοποιούν διάφορα κοινωνικά δίκτυα, αφού δημιουργούν με ευκολία φιλίες και κτίζουν επωφελείς συμμαχίες και συνασπισμούς.
- δ) *Αυθεντικότητα και ειλικρίνεια*: Οι τακτικές που χρησιμοποιούν τα πολιτικά ικανά άτομα φαίνονται να είναι ευφρείς και τα κίνητρά τους να μην εξυπηρετούν προσωπικούς στόχους. Έτσι φαίνονται στους άλλους λογικές, ειλικρινείς και έξυπνες.

Μάλιστα, ο Pashiardis (2009) υποστήριξε ότι οι διευθυντές σχολείων είναι επιθυμητό να ενδιαφέρονται για τον αντίκτυπο της δημόσιας εικόνας τους και ισχυρίστηκε ότι θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από πολιτικές ικανότητες. Επίσης, υποστήριξε ότι αν οι ηγέτες γίνουν επιδέξιοι σε τρία 'f's: forming, facing and feeling public opinion (σ.5) αυτό θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά τους. Συγκεκριμένα, η πολιτική ικανότητα των ηγετών περιλαμβάνει την υπέρβαση των εφικτών και τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης έτσι ώστε να μεταχειρίζονται με δεξιοτεχνία αυτές τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, με τέτοιο τρόπο που να οδηγούν τα άτομα στη γρήγορη επίτευξη των προσωπικών και ομαδικών στόχων του οργανισμού (Luthans, Hodgetts & Rosenkrantz, 1988 Peled, 2000 Perrewé et al., 2002). Ωστόσο σχεδόν καμία έρευνα στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν έχει ερευνήσει την επίδραση των πολιτικών ικανοτήτων στην αποτελεσματική συμπεριφορά των διευθυντών σχολείων, αλλά και πώς σχετίζονται με την αντίληψη των υφισταμένων για την αποτελεσματική συμπεριφορά του προϊσταμένου τους, κάτι που καταδεικνύει τη σπουδαιότητα και πρωτοτυπία αυτής της έρευνας.

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό τομέα, η θετική δημόσια εικόνα του διευθυντή σχολείου είναι πολύ σημαντική, γιατί η εικόνα που έχουν οι άλλοι για το διευθυντή είναι άμεσα συνυφασμένη με την εικόνα που έχουν οι άλλοι για το σχολείο. Ο διευθυντής είναι ο καθρέφτης του σχολείου. Αυτή η θετική δημόσια εικόνα του διευθυντή και κατ' επέκταση του σχολείου βοηθάει στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αφού σύμφωνα με το τριπαραγοντικό μοντέλο (Dinham & Scott, 2000) το

κοινωνικό στάτους των εκπαιδευτικών είναι ένας ακόμη παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης. Ως αποτέλεσμα της θετικής δημόσιας εικόνας του διευθυντή που είναι απόρροια των πολιτικών ικανοτήτων του, είναι να αναπτύσσει επωφελείς κοινωνικές σχέσεις με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι οι γονείς, η κοινότητα και η εκκλησία. Μέσα από την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας όλων των πιο πάνω φορέων βοηθάει στην πραγμάτωση των στόχων που θέτουν από κοινού το σχολείο και η κοινωνία και ενισχύεται η κοινωνική αναγνώριση και εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου.

Πεποίθησή μας είναι ότι ο διευθυντής σχολείου αξιοποιώντας τις συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητές θα επιλέγει το κατάλληλο ηγετικό στυλ, που θα τον βοηθήσει να αναπτύσσει θετικές εργασιακές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Άλλωστε, σύμφωνα με τη Fineman (1993: 31) οι εργασιακοί χώροι είναι «συναισθηματικές αρένες» και όταν διοικείς τέτοιους οργανισμούς είναι αναπόφευκτα μία «συναισθηματικά φορτισμένη» διαδικασία (George, 2000: 1046). Επιπρόσθετα, ο Stater (2005) υποστήριξε ότι αρκετές ηγετικές συμπεριφορές (π.χ. οικοδόμηση εμπιστοσύνης) έχουν συναισθηματικές καταβολές. Επομένως, ακόμη μία έννοια η οποία αποτέλεσε βασική μεταβλητή της έρευνάς μας και θα αναλυθεί στη συνέχεια, είναι τα αποτελεσματικά ηγετικά στυλ του διευθυντή σχολείου, τα οποία εμπερικλείουν τις ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές που υιοθετεί καθημερινά.

1.3. Αποτελεσματικά Ηγετικά Στυλ

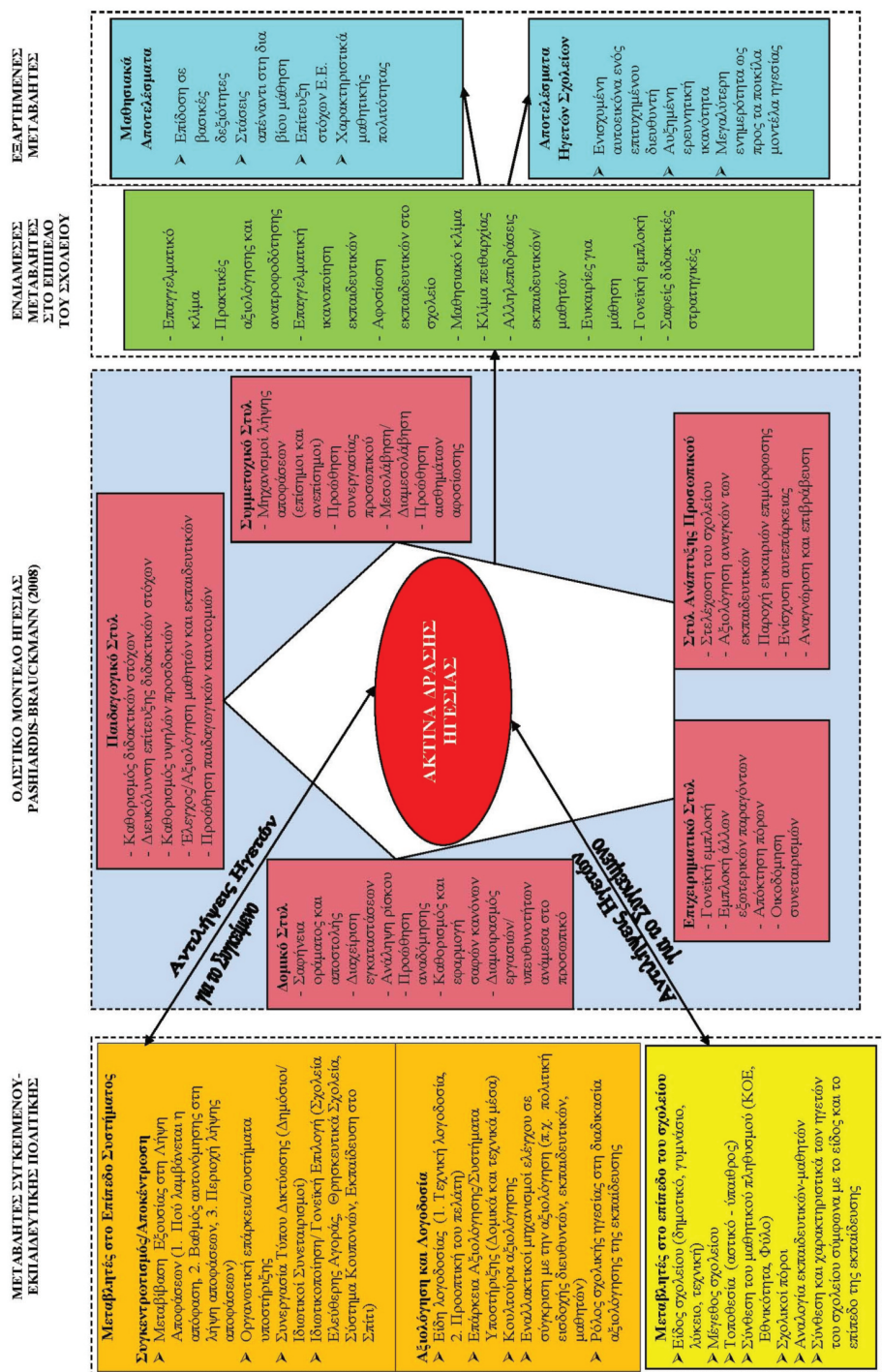
Μία ακόμη παράμετρος που εξετάσαμε είναι τα αποτελεσματικά ηγετικά στυλ των διευθυντών, καθώς ο διευθυντής που χαρακτηρίζεται από ευελιξία στις ηγετικές συμπεριφορές του μπορεί να αξιολογεί καλύτερα τις εκάστοτε περιστάσεις και τα πρόσωπα που έχει να αντιμετωπίσει. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Σαββίδης, Στυλιανίδης και Τσιάκκικος (2002) το πολύπλοκο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, επιβάρυνε τους διευθυντές σχολείων με περαιτέρω ευθύνες και προκλήσεις για σωστή διαχείριση των πόρων και διοίκηση, προκειμένου να ανταποκριθούν στις προσδοκίες της κοινωνίας και να είναι πιο αποτελεσματική η εκπαίδευση. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι οι σχολικοί διευθυντές να χειρίζονται με διπλωματία τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους, προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί και συλλογικοί στόχοι της σχολικής μονάδας.

Στην έρευνά μας υιοθετήσαμε το ολιστικό μοντέλο αποτελεσματικής ηγεσίας των Pashardis και Brauckmann (2008), το οποίο προέκυψε μέσα από μία εις βάθος μελέτη όλης της βιβλιογραφίας των τελευταίων δύο δεκαετιών σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας, εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, κατέληξαν σε πέντε αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας τα οποία εμπερικλείουν ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς διευθυντές. Ένα από τα αξιοσημείωτα συμπεράσματα της έρευνας των πιο πάνω

μελετητών είναι ότι το θεωρητικό μοντέλο των Pashiardis και Brauckmann (2008 2009) περιέχει τα βασικά στοιχεία αλλά όχι τη δοσολογία. Σε πρόσφατο βιβλίο του ο Πασιαρδής (2012) αναφέρει ότι «οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να αναγνωρίζουν και να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν περισσότερα και ποικίλα στυλ ηγεσίας, ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο διευθυντής και το σχολείο του» (σ.30). Τα πέντε αποτελεσματικά ηγετικά στυλ σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Pashiardis και Brauckmann (2008 Brauckmann & Pashiardis, 2011 Pashiardis, 2014) είναι:

- α) *Παιδαγωγικό στυλ* (Instructional style), το οποίο αντιπροσωπεύει ηγετικές συμπεριφορές, οι οποίες καθιστούν δυνατή την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων,
- β) *Συμμετοχικό στυλ* (Participative style), αντιπροσωπεύει ηγετικές συμπεριφορές που προάγουν τη συνεργασία και την αφοσίωση,
- γ) *Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού* (Personnel Development style), αντιπροσωπεύει ηγετικές πρακτικές οι οποίες προάγουν την εκπαίδευση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών,
- δ) *Επιχειρηματικό στυλ* (Entrepreneurial style), αντιπροσωπεύει ηγετικές πρακτικές οι οποίες προάγουν τη δημιουργία σχέσεων και συμμαχιών με εξωτερικούς παράγοντες (π.χ., σχολείο, εκκλησία, άλλοι φορείς) και, τέλος
- ε) το *Δομικό στυλ* (Structuring style), αντιπροσωπεύει ηγετικές συμπεριφορές που προάγουν τη σαφή διατύπωση και εφαρμογή ρόλων, κανόνων και κανονισμών. Ολόκληρο το μοντέλο εμφανίζεται στο Διάγραμμα 1 που ακολουθεί.

Διάγραμμα 1: Ολιστικό Μοντέλο Αποτελεσματικής Ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann (2008)



Στην έρευνά μας υιοθετήσαμε την πιο πάνω παραδοχή, καθώς θεωρούμε ότι το ηγετικό στυλ επηρεάζει περισσότερο από κάθε άλλη μεταβλητή την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του (Glisson & Durick, 1988) και αποτελεί δείκτη της αποτελεσματικότητας του διευθυντή (Scheerens, 2000). Ακόμη, σύμφωνα με τους Zembylas και Papanastasiou (2004) η επαγγελματική δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη μειωμένη παραγωγικότητα, επομένως εμείς χρειαζόμαστε διευθυντές που θα διατηρούν επαγγελματικά ικανοποιημένους τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να έχουμε τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στην τελευταία μεταβλητή της έρευνάς μας, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η οποία προστέθηκε όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, διότι αποτελεί ένα από τους τρόπους μέτρησης της αποτελεσματικότητας του διευθυντή (Scheerens, 2000). Συνοψίζοντας, στην εν λόγω μελέτη η αποτελεσματικότητα του διευθυντή προκύπτει από την υιοθέτηση αποτελεσματικών ηγετικών στυλ και το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του.

1.4. Επαγγελματική Ικανοποίηση

Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση, ο Baron (1986) υποστηρίζει ότι «αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και τη σχολική αποτελεσματικότητα και θεωρείται ως μια στάση του ατόμου προς την εργασία του» (σ. 172). Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία προστέθηκε στην έρευνά μας διότι θεωρούμε ότι είναι ένας ακόμη παράγοντας που σχετίζεται αλλά και επιβεβαιώνει την υιοθέτηση αποτελεσματικών ηγετικών συμπεριφορών εκ μέρους των διευθυντών. Σύμφωνα με τη «Θεωρία των Ανθρώπινων Σχέσεων» η μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης αποτελεί ένδειξη αποτελεσματικότητας. Μάλιστα, ο Mintzberg (1979) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα του οργανισμού εξαρτάται από τα εργασιακά συναισθήματα των εργαζομένων, τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς επίσης από την υποκίνηση και επαγγελματική ανάπτυξη.

Συνοψίζοντας, διαφαίνεται ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο πρέπει να εφοδιαστούν με εκείνες τις ηγετικές συμπεριφορές και ικανότητες (συναισθηματικές και πολιτικές) που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις για ποιοτική εκπαίδευση. Η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί από τους σχολικούς διευθυντές την εκδήλωση αποτελεσματικής ηγεσίας, δράσης και ικανοτήτων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι έννοιες της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα, αφού μέχρι τώρα η έρευνα κυρίως στον επιχειρηματικό τομέα έχει αναδείξει τη σημασία τους στην ηγεσία και τη δημιουργία συνθηκών για αυξημένα επίπεδα παραγωγικότητας. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την εκπαιδευτική ηγεσία, έχει διαφανεί ερευνητικό κενό σχετικά με τις πιο πάνω έννοιες, καθώς δεν είναι επαρκώς και επιστημονικά διερευνημένες στον εκπαιδευτικό τομέα.

Ελάχιστες έρευνες ασχολήθηκαν με τα συναισθήματα (Beatty, 2000a 2000b 2000c, 2002a 2002b Blackmore, 1996 Hargreaves, 2000 2001 2004 Hargreaves & Fink, 2006 Hochschild, 1983 Loader, 1997) και σχεδόν καθόλου με τις πολιτικές ικανότητες στα σχολεία. Βάσει της παραδοχής ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα των διευθυντών είναι σημαντικές τόσο για την επίδραση που μπορούν να ασκήσουν στην αποτελεσματική ηγεσία όσο και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό η ΣΝ και η πολιτική ικανότητα συσχετίζονται με τα ηγετικά στυλ των διευθυντών και κατ' επέκταση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους.

2. Σκοπός της έρευνας

Σύμφωνα με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, και κατανοώντας ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) (Côté et al., 2006 Grandley, 2000 Mayer et al., 2000) και η πολιτική ικανότητα των ηγετών (Ahearn et al., 2004 Ferris, Treadway et al., 2005 Ferris, Witt & Hochwarter, 2001 Hignis, Judge & Ferris, 2003 Perrewé et al., 2004) επηρεάζουν σημαντικά την οργανωσιακή συμπεριφορά τους, ο σκοπός της έρευνας είναι να διαπιστώσει κατά πόσο οι *Συναισθηματικές Ικανότητες* (αυτοεπίγνωση, ενσυναίσθηση, αυτορρύθμιση και κινητοποίηση του εαυτού) και οι *Πολιτικές Ικανότητες* (κοινωνική επίγνωση, διαπροσωπική επιρροή, ικανότητα δικτύωσης και φαινομενική ειλικρίνεια) των κυπρίων διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης της *Ακτίνας Δράσης* τους, μέσα από την υιοθέτηση αποτελεσματικού ηγετικού στυλ (Παιδαγωγικού, Συμμετοχικού, Δομικού, Επιχειρηματικού, Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού) το οποίο έχει άμεσο αντίκτυπο στην *Επαγγελματική Ικανοποίηση* των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας.

3. Βασικά Ερευνητικά Ερωτήματα της Έρευνας

Με βάση τα πιο πάνω, η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

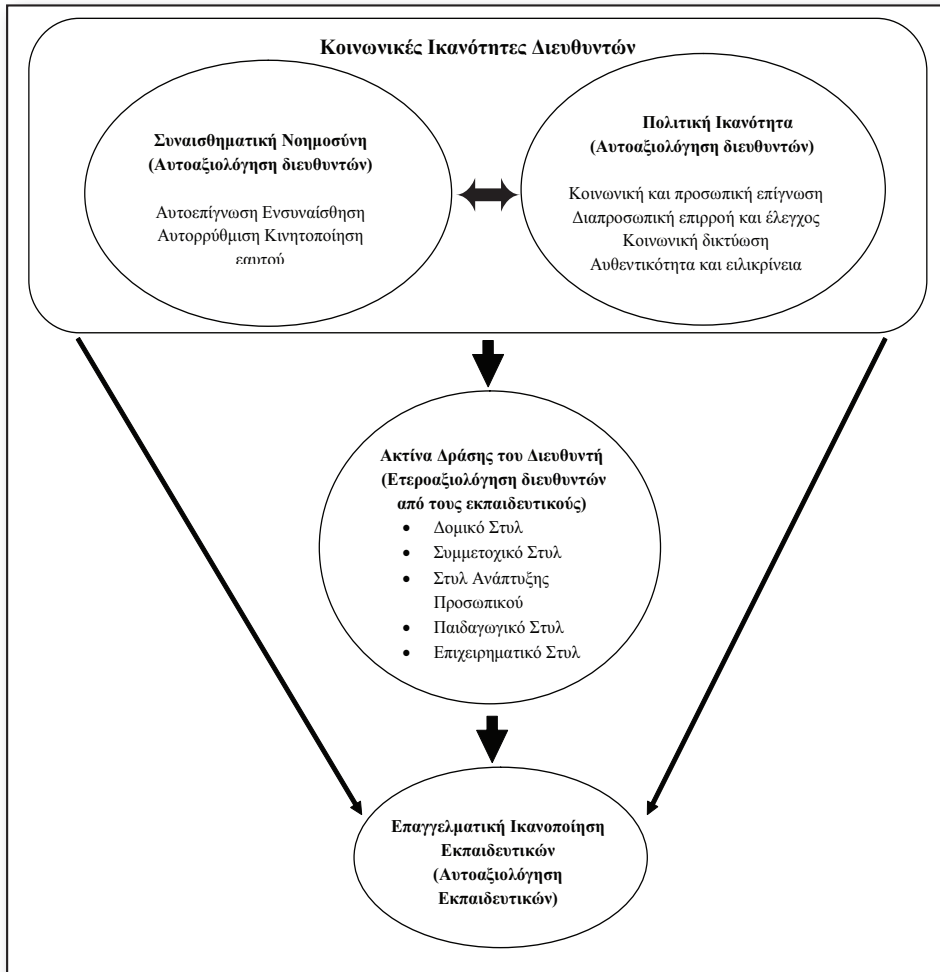
- 1) Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών συσχετίζονται με την ακτίνα δράσης του (Παιδαγωγικό, Συμμετοχικό, Δομικό, Επιχειρηματικό, Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού);
- 2) Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους;
- 3) Σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές ικανότητες του διευθυντή (π.χ. η ικανότητά του να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων) σχετίζονται με τις πολιτικές ικανότητες του (κοινωνική επίγνωση, διαπροσωπική επιρροή, ικανότητα δικτύωσης και φαινομενική ειλικρίνεια), αλλά και το αντίστροφο;

- 4) Σε ποιο βαθμό η ακτίνα δράσης του διευθυντή συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;

4. Μεθοδολογία

Το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης και ιδιαίτερα η ανάγκη για μέτρηση της *Ακτίνας Δράσης - Ηγετικό Στυλ* του διευθυντή, της *Συναισθηματικής Νοημοσύνης*, της *Πολιτικής Ικανότητας* και της *Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών* οδήγησε στη βιβλιογραφική αναζήτηση των κατάλληλων εργαλείων μέτρησης αλλά και των κατάλληλων τεχνικών, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι, έγινε χρήση τεχνικών της ποσοτικής έρευνας. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS και του προγράμματος EQS για την εξέταση του μοντέλου δομικών εξισώσεων.

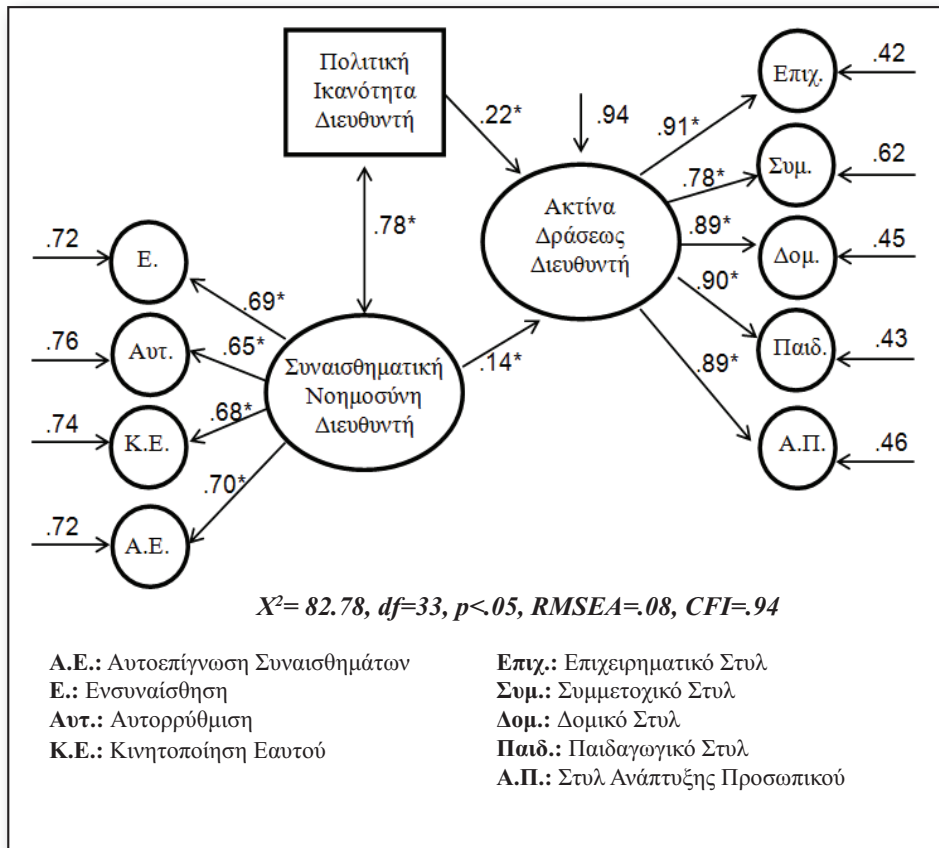
Η έρευνα προγραμματίστηκε και πραγματοποιήθηκε σε δύο διαδοχικές φάσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2010-2011 σε δημόσια σχολεία της Δημοτικής Εκπαίδευσης της Κύπρου. Μετά από σκόπιμη δειγματοληψία, αφού επιλέχθηκαν οι διευθυντές που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία που στελεχώνονται από περισσότερους από έξι εκπαιδευτικούς, έγινε χορήγηση των ερωτηματολογίων. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 182 διευθυντές δημοτικής εκπαίδευσης και 910 εκπαιδευτικοί. Για κάθε διευθυντή αντιστοιχούσαν πέντε εκπαιδευτικοί που εργάζονταν τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά μαζί του. Οι διευθυντές συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείτο από δύο κλίμακες που μετρούσαν: α) τη συναισθηματική νοημοσύνη (WLEIS, Wong & Law, 2002: in Greek, Kafetsios & Zampetakis, 2008) και β) την πολιτική ικανότητα (Political skill item pool, Ferris et al, 2005). Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείτο από δύο κλίμακες που μετρούσαν: α) την άσκηση ηγεσίας (School Leadership Questionnaire, Pashiardis & Brauckmann, 2009) και β) την επαγγελματική ικανοποίηση (Brayfield, A. & Rothe, H., 1951: An index of job satisfaction).

Διάγραμμα 2: Θεωρητικό Μοντέλο της Έρευνας

5. Αποτελέσματα-Συζήτηση

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα πιο ενδιαφέροντα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Πρώτο αξιοσημείωτο αποτέλεσμα είναι η ισχυρή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την πολιτική ικανότητα, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 3, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μίας νέας έννοιας, της *Συναισθηματικοπολιτικής Ικανότητας*, η οποία είναι ο συνδυασμός συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων που περιγράφουν καλύτερα τις κοινωνικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής προκειμένου να ενεργεί αποτελεσματικά και να επιτυγχάνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του.

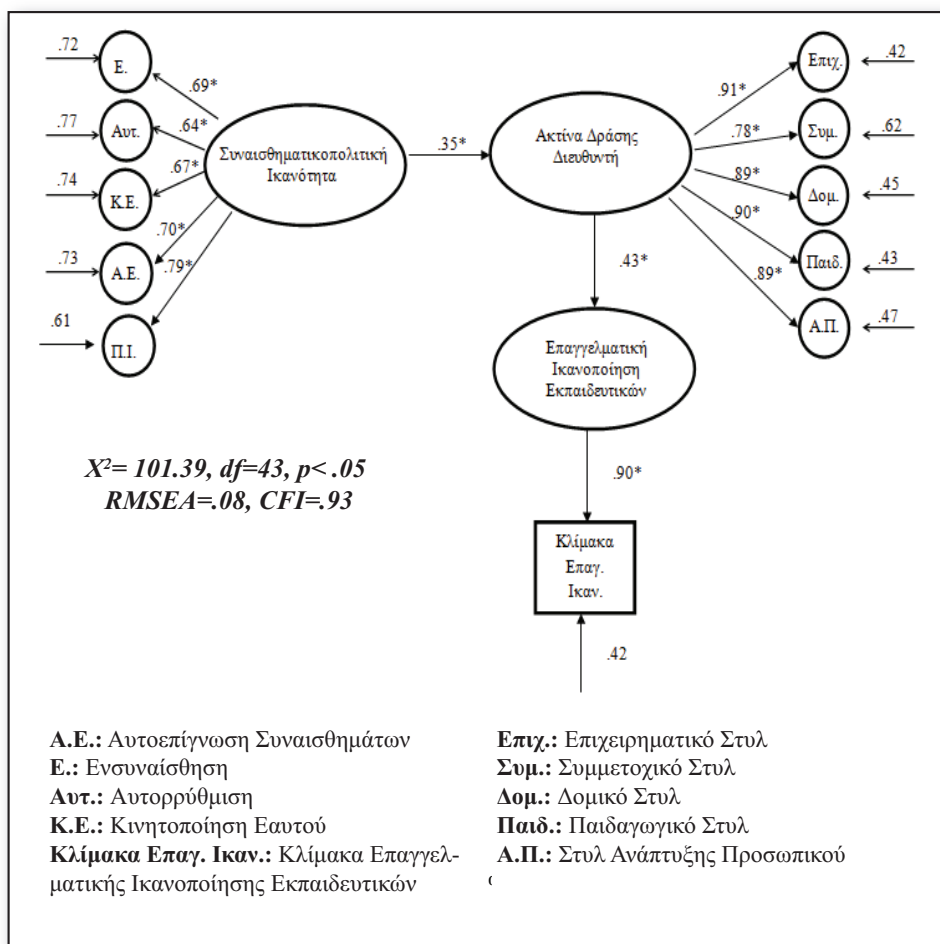
Διάγραμμα 3: Δομικό Μοντέλο που διερευνά σε ποιο βαθμό η συναισθηματική νοημοσύνη του διευθυντή συσχετίζεται με την πολιτική ικανότητά του αλλά και το αντίστροφο. Επίσης, σε ποιο βαθμό οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης συσχετίζονται με την ακτίνα δράσης τους στο σχολικό χώρο



Η Συναισθηματικοπολιτική ικανότητα ίσως να μπορεί να θεωρηθεί ως ένας σημαντικός παράγοντας που θα συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή και κατ' επέκταση αυτές οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες να τον καταστήσουν πιο ικανό να επιτύχει τη δέσμευση των υφισταμένων του. Οι διευθυντές οι οποίοι όχι μόνο επιδεικνύουν επιθυμία για να εφαρμόσουν συναισθηματικοπολιτικές ικανότητες, αλλά και χρησιμοποιούν αυτές τις ικανότητες αποτελεσματικά, ίσως μπορούν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί, καθώς έχει προκύψει από την έρευνά μας ότι οι συγκεκριμένες ικανότητες σχετίζονται άμεσα με την ακτίνα δράσης του

διευθυντή και ιδιαίτερα με το Επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη θετική δημόσια εικόνα του και στις σχέσεις με εξωτερικούς (προς το σχολείο) παράγοντες. Επιπρόσθετα, η Συναισθηματικοπολιτική ικανότητα των διευθυντών συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ίσως αυτό οφείλεται στο ότι αφιερώνουν αρκετό χρόνο και προσπάθεια για τη δημιουργία θετικών κοινωνικών σχέσεων στο χώρο εργασίας τους, προσπαθούν να δείχνουν γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους, κατανοούν τι νιώθουν οι άλλοι πολύ καλά και είναι καλοί στη δημιουργία σχέσεων με σημαντικούς ανθρώπους του εργασιακού περιβάλλοντος.

Διάγραμμα 4: Μοντέλο Δομικής Εξίσωσης για την εξέταση της επίδρασης της Συναισθηματικοπολιτικής Ικανότητας στην Ακτίνα Δράσεως του διευθυντή και στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

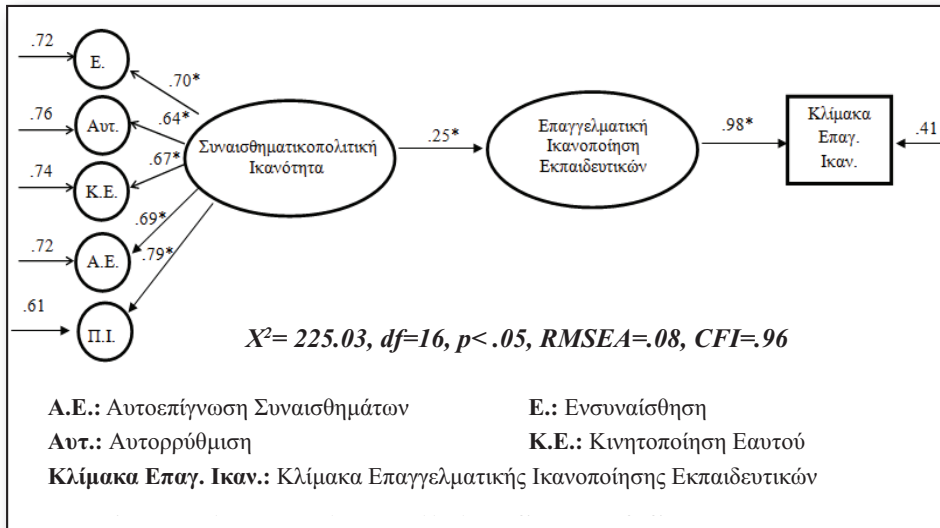


Ταυτόχρονα, από την εξέταση του μοντέλου δομικών εξισώσεων, εξακριβώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα του διευθυντή έχουν θετική συσχέτιση με την ακτίνα δράσης του. Αυτό το αξιοσημείωτο αποτέλεσμα δίνει το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη εκείνων των συναισθηματικοπολιτικών ικανοτήτων που θα ήταν επιθυμητό να διαθέτει ένας διευθυντής σχολείου, προκειμένου να επιλέγει αποτελεσματικές συμπεριφορές διοίκησης ανάλογα με την περίπτωση. Το εύρημα αυτό έχει πρακτική εκπαιδευτική αξία, διότι μέσα από τη χρήση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας οι διευθυντές θα μεταχειρίζονται με δεξιότητες τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τέτοιο τρόπο που να οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη γρήγορη επίτευξη των συλλογικών στόχων του σχολείου. Άλλωστε, αποτελεσματικοί ηγέτες θεωρούνται όσοι είναι επιδέξιοι σε τρία 'f's: forming, facing and feeling public opinion (Pashiardis, 2009). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από τη δεξιότητα να μετασχηματίζουν, να αντιμετωπίζουν αλλά και να συναισθάνονται τη δημόσια γνώμη, προκειμένου να άγουν και όχι να άγονται από τη μάζα. Όλες αυτές οι δεξιότητες εμπερικλείονται στη συναισθηματική νοημοσύνη και την πολιτική ικανότητα. Αποτέλεσμα των ικανοτήτων αυτών είναι ο διευθυντής να αποτελεί πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς και να δημιουργεί κοινωνικά δίκτυα συνεργασίας, που προάγουν την αποτελεσματικότητα των υφισταμένων. Τα ευρήματα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η οργανωσιακή συμπεριφορά του διευθυντή σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης ίσως παίζει σπουδαίο ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, επομένως θα έπρεπε να γίνεται η κατάλληλη επιμόρφωση των ατόμων που θα προαχθούν στη θέση αυτή.

Την ίδια στιγμή σε ότι αφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη, την πολιτική ικανότητα του διευθυντή και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τα ευρήματα από την ανάλυση υποδηλούν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση των δύο πρώτων ικανοτήτων με την επαγγελματική ικανοποίηση. Επίσης, όταν η ακτίνα δράσης του διευθυντή λειτουργεί ως ενδιάμεση μεταβλητή, η θετική συσχέτιση των πιο πάνω μεταβλητών με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αυξάνεται. Η σημαντικότητα των αποτελεσμάτων μας έγκειται στο γεγονός ότι ο διευθυντής αποτελεί σύμφωνα με τους Norton και Kelly (1997) αλλά και Shann (1998), μία σημαντική πηγή ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας. Συνεπώς, καταδεικνύεται η ανάγκη οι διευθυντές σχολείων να έχουν αναπτυγμένες και να χρησιμοποιούν τόσο τη συναισθηματική νοημοσύνη όσο και την πολιτική ικανότητά τους. Όπως προκύπτει από τα πιο πάνω, η σπουδαιότητα των ευρημάτων του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος έγκειται στο ότι είναι πολύ σημαντική η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διότι συνδέεται με την ποιότητα και τη σταθερότητα του διδακτικού τους έργου (Perie et al., 1997). Επομένως, από τη στιγμή που η συμπεριφορά των διευθυντών αποτελεί σημαντική πηγή επαγγελματικής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών

του, θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη η συναισθηματική νοημοσύνη και πολιτική ικανότητά του για να κριθεί η αποτελεσματικότητά του ως διευθυντή.

Διάγραμμα 5: Μοντέλο Δομικής Εξίσωσης για την εξέταση της επίδρασης της Συναισθηματικοπολιτικής Ικανότητας του διευθυντή στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών



Είναι επίσης αξιοσημείωτο να αναφερθεί ότι μέσω της έρευνας αυτής έγινε η προσαρμογή και μετάφραση της κλίμακας Political skill item pool (Ferris et al, 2005) στο κυπριακό συγκείμενο. Είναι το μοναδικό εργαλείο μέτρησης της πολιτικής ικανότητας που βρέθηκε στη διεθνή βιβλιογραφία και δεδομένου ότι βρέθηκε η πολιτική ικανότητα να έχει θετική συσχέτιση με την ακτίνα δράσης του διευθυντή και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των διευθυντών, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών και κατ' επέκταση της σχολικής μονάδας.

6. Επιπτώσεις και εισηγήσεις

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας συνοψίζεται στο ότι είναι η πρώτη στο είδος της η οποία να συσχετίζει τα αποτελεσματικά εκπαιδευτικά ηγετικά στυλ που πρότειναν οι Pashiardis και Brauckmann (2009) και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους με τις συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών. Η σημασία της παρούσας έρευνας, αλλά και η συμβολή της στην επιστήμη, καταδεικνύεται ακόμα από το γεγονός ότι πρόκειται για την πρώτη ερευνητική

προσπάθεια που αναλαμβάνεται και η οποία επισημαίνει ότι οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες διαμόρφωσης αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ηγετικών στυλ. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι μέσα από τη θεματολογία και τη μεθοδολογία της παρουσιάζει σε βάθος τις κοινωνικές ικανότητες (συναισθηματικές και πολιτικές) που ίσως πρέπει να διαθέτουν οι κύπριοι διευθυντές.

Όπως διαφάνηκε μέσα από την έρευνα αυτή, οι συναισθηματικές και πολιτικές ικανότητες των διευθυντών συσχετίζονται με τα αποτελεσματικά εκπαιδευτικά ηγετικά στυλ. Έτσι μπορούμε να πούμε, έστω με επιφύλαξη, ότι μπορούν να ενταχθούν στην γκάμα των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών κύπριων διευθυντών δημοτικών σχολείων. Μια τέτοια σχέση αναδεικνύει τις κοινωνικές ικανότητες των διευθυντών ως ένα σημαντικό τομέα προς περαιτέρω διερεύνηση και θα μπορούν μελλοντικά να σχεδιαστούν πειραματικές ή και παρεμβατικές διαδικασίες για περαιτέρω εξέταση της γνωστικής αυτής περιοχής. Ακόμα, η σχέση των συναισθηματικών και πολιτικών ικανοτήτων των διευθυντών με τα αποτελεσματικά ηγετικά στυλ, όπως αυτή παρουσιάζεται με τις πολλαπλές μεθόδους συλλογής δεδομένων, αποκαλύπτει παράλληλα τις ανάγκες και τις πιθανές αδυναμίες των διευθυντών στον τομέα των κοινωνικών ικανοτήτων, ώστε να αναπτυχθούν ανάλογα προγράμματα επιμόρφωσης και ανάπτυξης των διευθυντικών στελεχών. Κάτι τέτοιο θα ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, διότι όταν τα άτομα είναι γνώστες των συναισθημάτων τους είναι πιο ικανά να τα διαχειρίζονται και να τα χρησιμοποιούν για να επηρεάσουν επιθυμητές αντιδράσεις των άλλων. Παράλληλα η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) ευνοεί τις θετικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Argyle & Lu, 1990 Herkenhoff, 2004). Η ρύθμιση των συναισθημάτων μπορεί να προάγει ή να διευκολύνει την υιοθέτηση θετικών κοινωνικών στρατηγικών αλληλεπίδρασης (Cunningham, 1988 Furr & Funder, 1998 Langston & Cantor, 1989), όπως ευελιξία στον τρόπο σκέψης, θετική λήψη αποφάσεων κάτω από στρεσογόνες καταστάσεις και γενικά αποτελεσματικές κοινωνικές συμπεριφορές οι οποίες είναι απαραίτητες σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.

Τέλος, η έρευνα αυτή μπορεί να αποτελέσει σημαντική ανατροφοδότηση για όσους φορείς ενδιαφέρονται για την εκπαιδευτική ηγεσία και μεταρρύθμιση, γιατί μπορεί να φωτίσει άγνωστες ως τώρα ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας αποτελεσματικός διευθυντής. Μια τέτοια γνώση είναι σημαντική γιατί, μέσα στα πλαίσια της επιχειρούμενης Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού, αναμένεται ότι στο εγγύς μέλλον ο ρόλος του διευθυντή θα γίνει ακόμα πιο απαιτητικός και ο ίδιος θα επιφορτίζεται με περισσότερες ευθύνες και καθήκοντα. Οι συνεχείς αλλαγές στους οργανισμούς υποδηλούν ότι οι κοινωνικές ικανότητες γίνονται όλο και πιο αναγκαίες ενώ, αντίθετα, φαίνεται ότι οι οργανισμοί όλο και λιγότερο θα πρέπει να στηρίζονται σε γραφειοκρατικές και ιεραρχικές δομές.

Ολοκληρώνοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μας βοηθούν να επισημάνουμε ότι δύο σχετικά καινούριες έννοιες όπως η συναισθηματική νοημοσύνη και η πολιτική ικανότητα του διευθυντή θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης, καθώς μέσα από τη δική μας έρευνα έχουν αναδειχθεί ως δύο πολύ σημαντικές μεταβλητές, οι οποίες έχουν άμεση επίδραση στην ακτίνα δράσης του διευθυντή και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επομένως, οι θεωρίες για την αποτελεσματική ηγεσία ίσως χρειάζεται να αναθεωρηθούν και να εμπλουτιστούν, αφού λάβουν υπόψη τους και τις δύο πιο πάνω ικανότητες των ηγετών.

Σημείωση

1. Όλοι οι όροι που χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα αναφέρονται σε άτομα και των δύο φύλων.

Βιβλιογραφία

- Ahearn, K. K., Ferris, G. R., Hochwarter, W. A., Douglas, C. & Ammeter, A. P. (2004) Leader political skill and team performance. *Journal of Management*, 30, 309-327.
- Argyle, M. & Lu, L. (1990) Happiness and social skills. *Personality and Individual Differences*, 11, 1255-1261.
- Ashkanasy, N. M. & Tse, B. (2000) Transformational leadership as management of emotion: A conceptual review. In N. Ashkanasy, C.E.J. Härtel & W.J. Zerbe. (Eds.). *Emotions in the Workplace: Research, Theory, and Practice*, (221-235). Westport, CT: Quorum Books.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986) The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Beatty, B. R. (2000a) Emotional matters in educational leadership, paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education Annual Conference, Sydney, Australia, 3-7 December.
- Beatty, B. R. (2000b) The emotions of educational leadership: breaking the silence. *International Journal of Leadership in Education*, 3 (4), 331-357.
- Beatty, B. (2000c December) *Emotions matters in educational leadership*. In Australian Association for Research in Education Annual Conference, Sydney, Australia.
- Beatty, B. (2002a April) Emotional epistemologies and educational leadership: a

- conceptual framework, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Beatty, B. (2002b) *Emotion Matters in Educational Leadership: Examining the Unexamined*. Ph.D. thesis, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Beatty, B. R. & Brew, C. R. (2004) Trusting relationships and emotional epistemologies: a foundational leadership issue. *School Leadership and Management*, 24(3), 329-356.
- Beatty, B. (2005). Emotional leadership. In Davies, B. (Ed.), *The Essentials of School Leadership* (pp. 122-44). London.
- Blackmore, J. (1996) Doing emotional labour in the educational market place: stories from the field of women in management. *Discourse*, 17(3), 337-50.
- Blackmore, J. (1999) *Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational Change*. Open University Press, Buckingham.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. (1999) Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). Bar-On, R. & Parker, D. A. (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011) A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
- Brayfield, A. & Rothe, H. (1951) An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 301-311.
- Côté, S., Miners, C. T. H. & Moon, S. (2006) Emotional intelligence and wise emotion regulation in the workplace', in Zerbe, W.J. and Ashkanasy, N. M. (Eds.), *Research on Emotion in Organizations*, (pp.1-24). Elsevier, Oxford, UK.
- Cunningham, M. R. (1988) What do you do when you're happy or blue? Mood, expectancies, and behavioral interest. *Motivation and Emotion*, 12(4), 309-331.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000) Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-96.
- Dougherty, D. (1996) Organizing for innovation. In S. R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 424-439). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ferris, G. R., Kolodinsky, R. W., Hochwarter, W. A. & Frink, D. D. (2001) Conceptualization, measurement, and validation of the political skill construct. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, Washington, D.C.

- Ferris, G. R., Blass, R., Douglas, C., Kolodinsky, R. W. & Treadway, D. C. (2003) Personal reputation in organizations. In J. Greenberg (Ed.), *Organizational behavior: The state of the science* (2nd ed.) (pp. 211-246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferris, G. R., Davidson, S. L. & Perrewé, P. L. (2005) *Political skill at work: Impact on work effectiveness*. Mountain View, CA: Davies-Black.
- Furr, R. M. & Funder, D. C. (1998) A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1580-1591.
- George, J. M. (2000) Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027-1055.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002) *Primal leadership*. Boston: HBS Press.
- Grandley, A.A. (2000) Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotion labour. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.
- Hargreaves, A. (1997) Positive Change for School Success: The 1997 ASCD Yearbook, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Hargreaves, A. (2000) Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with student. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hargreaves, A. (2001) *Emotional geographies of teaching*. Teachers' College Record.
- Hargreaves, A. (2004) Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(2), 287-309.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006) *Sustainable Leadership*. San Francisco: CA Jossey-Bass.
- Herkenhoff, L. (2004) *Culturally tuned emotional intelligence: an effective change management tool?*. *Strategic Change*, 13(2), 73-81.
- Hochschild, A. (1983) *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: The University of California Press.
- Kafetsios, K. & Zampetakis, L. (2008) Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 710-720.
- Langston, C. A. & Cantor, N. (1989) Social anxiety and social constraint: When making friends is hard. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 649-661.
- Lewis, M. W., Welsh, M. A., Dehler, G. E. & Green, S. G. (2002) Product development tensions: Exploring contrasting styles of product management. *The Academy of Management Journal*, 45, 546-564.
- Loader, D. (1997) *The Inner Principal*. London: Falmer Press.
- Luthans, F., Hodgetts, R. M. & Rosenkrantz, S. A. (1988) *Real managers*. Cambridge, MA: Ballinger.

- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993) The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? In D. J. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books, Inc.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999) Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000) As zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Wiley.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2001) Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Mintzberg, H. (1979) *The Structuring of Organization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1983) *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1985) The organization as a political arena. *Journal of Management Studies*, 22, 133-154.
- Norton, M. S. & Kelly, L. K. (1997) *Resource Allocation: Managing Money and Peoples Eye on Education*, New York: Larchmont.
- Pashiardis, P., (2009) Educational leadership and management: blending Greek philosophy, myth and current thinking. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 1-12.
- Pashiardis, P. (2014) (Ed.) *Modeling School Leadership Across Europe: In Search of New Frontiers*. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.
- Πασιαρδής, Π. (2012) *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων. Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις & η Ελληνική Πραγματικότητα*, εκδόσεις Ίων.
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2008) Evaluation of school principals. In G. Crow, J. Lumby, and P. Pashiardis, eds. *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders* (pp. 263-79). New York: Routledge.
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S., (2009, April) *New Educational Governance and School Leadership - Exploring the foundation of a new relationship in an international context*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego.
- Peled, A. (2000) Politicking for success: The missing skill. *Leadership and Organization Development Journal*, 21, 20-29.

- Perie, M., Baker, D. P. & Whitener, S. (1997) Job satisfaction among America's teachers: Effects on workplace conditions, background characteristics and teacher compensation (NCES 97-471). Washington, DC: U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement, national Center of Education Statistics.
- Perrewé, P. L. & Spector, P. E. (2002) Personality research in the organizational sciences. In G. R. Ferris & J. J. Martocchio (Eds.), *Research in personnel and human resources management*, 21, 1-63. Oxford, UK: JAI/Elsevier Science.
- Perrewé, P. L., Zellars, K. L., Ferris, G. R., Rossi, A. M., Kacmar, C. J. & Ralston, D. A. (2004) Neutralizing job stressors: Political skill as an antidote to the dysfunctional consequences of role conflict stressors. *Academy of Management Journal*, 47, 141-152.
- Revell, R. (1996) Realities and Feelings in the Work of Primary Heads. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 391-400.
- Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ. & Τσιάκκικος, Α. (2002) Η κατανομή του χρόνου των διευθυντών: Μια ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση. Στους Α. Γαγάτση, Λ. Κυριακίδη, Ν. Τσαγγαρίδου, Ε. Φτιάκα & Μ. Κουτσούλη (Επιμ. Έκδ.), Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Πρακτικά – Τόμος Α' VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 251-262). Λευκωσία.
- Sachs, J. & Blackmore, J. (1998) You never show you can't cope: women in school leadership roles managing their emotions. *Gender and Education*, 10 (3), 265-80.
- Scheerens, J. (2000) *Improving School Effectiveness*. Published by the United Nations Educational, Scientific and cultural Organization, Paris, UNESCO.
- Shann, M. (1998) Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92, 67-73.
- Wong, C.S. & Law, K. S. (2002) The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An expolatory study. *The Leadership Quarterly*, 13,243-274.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004) Job Satisfaction among School Teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
- Zigarelli, M.A. (1996) An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-109.

ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ ΕΔΡΑΝΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ: ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ¹

Χριστίνα Νόβα-Καλτσούνη
Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου
Εντεταλμένη Διδασκαλίας
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Abstract

Professional socialization is a process that extends beyond the educational period and the stage of preparation for choosing a profession (socialization for profession) and involves the entire professional career of a person (socialization in profession). In the case of the school teachers, socialization for profession begins while studying at the University. On the other hand, socialization in profession begins when a person starts teaching at school. This is the moment when one transitions from the anonymity of the student status to a position of responsibility, and more specifically to a position that is controlled not only by the school management but also by the state, the family and the society. This is a role that newly appointed teachers are very little prepared for. This often results in changing the perception they had as students about their future role and mission. Another important factor for this change is the conditions in the workplace and especially the “work culture”.

In the case of Greek teachers, the present study shows that there is a significant difference between teachers and students (studying in teacher education departments) with regard to their perceptions on several aspects on the role of the teaching professional.

Λέξεις κλειδιά/ έννοιες κλειδιά

Επαγγελματική κοινωνικοποίηση, επαγγελματική κουλτούρα, ρόλος “λειτουργήμα” - ρόλος “επάγγελμα”, παραδοσιακός/μοντέρνος εκπαιδευτικός, συναπτόφραση μαθητών, συνεργασία εκπαιδευτικών γονέων.

0. Εισαγωγή

Οι εμπειρίες στο χώρο της εργασίας επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις αντιλήψεις, τους προσανατολισμούς, τα πρότυπα συμπεριφοράς και γενικότερα την

προσωπικότητα του υποκειμένου. Με την έννοια αυτή αποτελούν τμήμα της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης και συνιστούν μια μορφή δια βίου κοινωνικοποίησης. Με τον όρο “επαγγελματική κοινωνικοποίηση” αποδίδεται τόσο η κοινωνικοποίηση για το επάγγελμα (προετοιμασία για την επαγγελματική σταδιοδρομία) όσο και η κοινωνικοποίηση στο επάγγελμα (εμπειρίες και βιώματα στο χώρο της εργασίας). Αυτό σημαίνει ότι η επαγγελματική κοινωνικοποίηση έχει δύο διαστάσεις: α) την απόκτηση γνώσεων και την καλλιέργεια συγκεκριμένων προσανατολισμών, ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων χρήσιμων για την επιλογή και άσκηση ενός επαγγέλματος και β) τις εμπειρίες που κάποιος αποκτά κατά τη διάρκεια άσκησης ενός επαγγέλματος και οι οποίες επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις του ατόμου απέναντι σε ορισμένα ζητήματα επαγγελματικά ή γενικότερα κοινωνικά (Heinz, 1991· Hartley/Whitehead, 2006).

Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού για πραγματική επαγγελματική κοινωνικοποίηση μπορεί να γίνεται λόγος με την έναρξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης (πανεπιστημιακή εκπαίδευση), περίοδος η οποία μπορεί και να χαρακτηριστεί ως η πρώτη φάση της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης (Diener 1976: 106 επ.). Στη φάση αυτή ο μελλοντικός εκπαιδευτικός δεν αποκτά μόνο γνώση και δεξιότητες, αλλά σφυρηλατεί συγκεκριμένη επαγγελματική συνείδηση, διαμορφώνει πρότυπα συμπεριφοράς και χαρακτηριστικά που συνάδουν με τον συγκεκριμένο επαγγελματικό ρόλο (Heinz, 1991: 515). Πρόκειται για τμήμα της επαγγελματικής του κοινωνικοποίησης που θα μπορούσε να αποδοθεί και με τον όρο κοινωνικοποίηση για το επάγγελμα. Με τον όρο κοινωνικοποίηση στο επάγγελμα αποδίδεται η ανάπτυξη διαστάσεων της προσωπικότητας στο πλαίσιο άσκησης του επαγγέλματος. Θα μπορούσε να ισχυρισθεί κανείς ότι πρόκειται για το αποτέλεσμα μιας αντιπαράθεσης του ατόμου με τις συνθήκες και τις απαιτήσεις του επαγγελματικού του ρόλου (Bamme et al. 1983: 9). Με τον τρόπο αυτό, το άτομο αναπτύσσει το “επαγγελματικό είναι” του. Πρόκειται για διαδικασία διαρκή με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως υιοθέτηση αξιών και προτύπων συμπεριφοράς, εκμάθηση κανόνων, ανάπτυξη στρατηγικών διάδρασης και χειρισμού θεμάτων συνδεδεμένων με την άσκηση του επαγγέλματός του κ.λπ. (Day et al., 2006). Για τον εκπαιδευτικό, η πραγματική κοινωνικοποίηση στο επάγγελμα ξεκινά από τη στιγμή που αυτός θα αρχίσει να διδάσκει στο σχολείο αυτοδύναμα. Τη στιγμή αυτή ο εκπαιδευτικός μεταβαίνει από την ανωνυμία του φοιτητικού ρόλου σε μια θέση ευθύνης και επιπλέον σε μια θέση που ελέγχεται όχι μόνο από τη διοίκηση του σχολείου αλλά και την πολιτεία, την οικογένεια και την κοινωνία ολόκληρη. Αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως “δάσκαλο” και ταυτόχρονα ως τμήμα του συστήματος “σχολείο” (Tanner, 1993: 44. Welte, 2009). Τα μικρά ή μεγάλα προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος καθημερινά είτε τα αγνοούσε στη διάρκεια των σπουδών του είτε τα γνώριζε σε μια καθαρά θεωρητική βάση. Επίσης, σε μεγάλο βαθμό αγνοεί μια συγκεκριμένη επαγγελματική

κουλτούρα που διαμορφώνεται στο σχολείο, όπως και σε κάθε επαγγελματικό χώρο. Πρόκειται για “άτυπη κουλτούρα” που συνίσταται σε καθημερινές συνήθειες του προσωπικού του σχολείου, άτυπες συμφωνίες και συνεννοήσεις κ.λπ. και η οποία μπορεί να αποδειχθεί ισχυρότερη και από την επίσημη κουλτούρα (Mueller et al., 1978. Cloetta/Hedinger 1981). Πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές αποκαλούν τις εμπειρίες του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού “βάπτισμα του πυρός” (Eberhard, Reinhardt & Stottlmyer, 2000. Breusch, 2004) και υποστηρίζουν ότι ενδέχεται να τον θέσουν σε “κατάσταση επιβίωσης” (survival mode) (Fuller & Brown, 1975, Smethem, 2007).

Για την κατάσταση αυτή ο νέος εκπαιδευτικός είναι πολύ λίγο έως σχεδόν καθόλου προετοιμασμένος (Eurydice, 2002, Shoffner, 2011, Ξωχέλλης, 2005). Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του επαγγελματικού του περιβάλλοντος θα πρέπει να τροποποιήσει στοιχεία που είχαν αποκτηθεί σε προηγούμενες φάσεις της κοινωνικοποίησής του, όπως γνώσεις, στάσεις, αντιλήψεις, πρότυπα συμπεριφοράς και στρατηγικές διάδρασης και επίλυσης προβλημάτων (Liebhart, 1970. Tanner, 1993. Woods, 2002. Woods/Jeffrey, 2002, Shoffner, 2011).

Οι νέοι εκπαιδευτικοί κάτω από την πίεση των πρώτων δυσκολιών που συναντούν με την είσοδό τους στο επάγγελμα, δεν αλλάζουν μόνο συμπεριφορά (Fenwick, 2011), αλλά αναθεωρούν και αξίες και αντιλήψεις αναφορικά με το τι είναι “καλό σχολείο” ή “καλή διδακτική μέθοδος” (Koch/Cloetta/Mueller-Fohrbrodt 1972, Mueller-Fohrbrodt et al, 1978, Niessen 1974, Hinsh 1979· Zeichner/Gore, 2008).

Οι αλλαγές αυτές αποδίδονται συχνά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα και οι οποίες οφείλονται τόσο στις ελλείψεις στη θεωρητική τους κατάρτιση, όσο και στην απουσία σύνδεσης μεταξύ θεωρίας και πράξης (Ulich, 1976, Giesecke, 1973, Ξωχέλλης, 2000, Eurydice, 2006). Συνήθως οι θεωρητικές γνώσεις που αποκτούν οι φοιτητές των τμημάτων εκπαίδευσης είναι πάρα πολλές, δεν αποδεικνύονται όμως ιδιαίτερα χρήσιμες στην επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων στρατηγικών για την επίλυσή τους. Η απόσταση μεταξύ των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί στη διάρκεια των σπουδών και της πραγματικής σχολικής ζωής και των δυσκολιών που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει όταν εισέρχεται στο επάγγελμα οδηγεί πολλές φορές σε αναθεώρηση αντιλήψεων και προτύπων συμπεριφοράς από τη πλευρά των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της νέας κατάστασης (Woods/Jeffrey, 2002). Παράλληλα, η ανάγκη για αποδοχή και αναγνώριση από τον διευθυντή και τους συναδέλφους οδηγεί τους νέους εκπαιδευτικούς σε προσαρμογή σε μια ήδη διαμορφωμένη κουλτούρα που τις περισσότερες φορές έχει ως κύριο στοιχείο της την αυστηρότητα με στόχο τον έλεγχο της τάξης (Haendel 1998). Σημαντικό ρόλο στην αλλαγή αντιλήψεων και πρακτικών μπορεί να παίξει, ακόμη, ο χαμηλός βαθμός ικανοποίησης από το επάγγελμα (job satisfaction) (Κάντας, 1992), καθώς και η επαγγελματική εξουθένωση (burn out) (Κάντας, 1996 και 1998).

1. Το επίπεδο της έρευνας

Ήδη από τη δεκαετία του 1950 η εκπαιδευτική έρευνα είχε ασχοληθεί με το θέμα της κοινωνικοποίησης του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα. Ειδικότερα, μια σειρά από τέτοιες έρευνες είχαν ως στόχο τη μελέτη των θέσεων και αντιλήψεων των φοιτητών (μελλοντικών εκπαιδευτικών) και εκπαιδευτικών εν ενεργεία αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, τις σχέσεις τους με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τη διοίκηση, την οικογένεια, την κοινωνία (Sandgren/ Schmidt 1956, Dutton 1962, Butscher 1965, Morrison/Mcintyre 1967, Lagana 1970, Bauer 1973, Coch 1972, Hofacher/Hutter/Tanner 1976, Hinsch, 1979, Zeichner, 1980, Tanner 1993, Whitaker 2000, Woods/Jeffrey 2002, Zeichner 2008, Meijer/de Graaf/Meirink, 2011 κ.ά.). Πολλές από τις έρευνες αυτές εστιάζουν στην αλλαγή αυτών των αντιλήψεων μετά την επαφή των φοιτητών με τη διδακτική πράξη, είτε η επαφή αυτή συντελείται στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης είτε στο πλαίσιο της άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Οι έρευνες αυτές αφορούν κυρίως τον αγγλοσαξωνικό και τον γερμανόφωνο χώρο. Στην Ελλάδα υπάρχει πλήθος ερευνών με θέμα την εκπαίδευση, τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών (Πυργιωτάκης, 1992α και 1992β, Ξωχέλλης, 2000 και 2005, Κάντας, 1996, Καζαμίας, 2011, Μπουζάκης, 2012), καθώς και την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση (Κάντας, 1996 και 1998). Σε ό,τι αφορά την εξουθένωση φαίνεται πως στους Έλληνες εκπαιδευτικούς κυμαίνεται σε μέτρια και χαμηλά επίπεδα σε σύγκριση με άλλες χώρες (Αβερτισιάν-Παγουροπούλου/ Κουμπιάς/ Γιαβρίμης, 2002, Παπαστυλιανού/ Πολυχρονόπουλος, 2007). Με την έννοια αυτή, ενδεχομένως, παίζει μικρότερο ρόλο σε μια αλλαγή αντιλήψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Στην έρευνα των Γκότοβου/Μαυρογιώργου/ Παπακωνσταντίνου (2000), στο πνεύμα της οποίας κινείται και η παρούσα εργασία, διαπιστώνεται μια τάση συμμόρφωσης και προσαρμογής των νέων εκπαιδευτικών στην παγιωμένη κουλτούρα του σχολείου. Η συμμόρφωση αυτή, την οποία οι συγκεκριμένοι ερευνητές αποκαλούν “στρατηγική του νεοδιόριστου”, αποδίδεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στις ισχυρές πιέσεις που δέχονται για προσαρμογή στην κουλτούρα του εργασιακού περιβάλλοντος.

2. Μεθοδολογία

2.1. Στόχος της έρευνας

Η απουσία στη χώρα μας ερευνών σχετικών με τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους, ως συνέπεια της κοινωνικοποίησής τους στο επάγγελμα, και ειδικότερα της προσαρμογής τους σε μια διαμορφωμένη κουλτούρα του σχολείου, αποτέλεσε και το κίνητρο για τη συγκεκριμένη έρευνα. Ειδικότερα, στόχος της έρευνας αυτής ήταν η σύγκριση των αντιλήψεων και των προσανατολισμών των εκπαιδευτικών και των μελλοντικών εκπαιδευτικών (φοιτητών) αναφορικά με ορισμένες διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Όπως έχουν δείξει παλαιότερες έρευνες σε σπουδαστές Παιδαγωγικών Τμημάτων διαφόρων εξαμήνων (μελλοντικούς εκπαιδευτικούς), οι αντιλήψεις τους διαφοροποιούνται καθώς οι φοιτητές έρχονται πιο κοντά στην εκπαιδευτική πράξη. Για παράδειγμα, οι σπουδαστές των πρώτων εξαμήνων έχουν σαφώς μια περισσότερο θετική εικόνα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και γενικά τους εκπαιδευτικούς της πράξης. Αυτή η θετική εικόνα αρχίζει να αμβλύνεται όσο οι φοιτητές πλησιάζουν προς το τέλος των σπουδών τους και έχουν ήδη έρθει σε επαφή με το επάγγελμα μέσω της πρακτικής άσκησης, για να καταλήξουν σε μια σχεδόν αρνητική εικόνα όταν αρχίζουν να απασχολούνται κανονικά ως εκπαιδευτικοί (Merz/Madjaric, 1976).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το τμήμα της έρευνας που διερευνά ενδεχόμενη διαφοροποίηση των δύο ομάδων (εκπαιδευτικών – φοιτητών) αναφορικά με: α) τις αντιλήψεις τους για το ρόλο του εκπαιδευτικού, αν δηλαδή αυτό γίνεται αντιληπτό ως “λειτουργημα” ή ως απλό “επάγγελμα βιοπορισμού” β) τις αντιλήψεις τους για θέματα διδασκαλίας και μάθησης (“μοντέρνος”-“παραδοσιακός” εκπαιδευτικός) γ) τις αντιλήψεις τους αναφορικά με την εμπλοκή των μαθητών σε θέματα του σχολείου, και δ) αντιλήψεις τους για τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια.

Κάθε μία από τις έννοιες που χρησιμοποιούνται στην παρούσα εργασία διαμορφώθηκαν με βάση την εννοιολόγηση των Cloetta et al (1975) και Tanner (1993) και αποδίδουν το περιεχόμενο παραγόντων που προέκυψαν στην παραγοντική ανάλυση των δεδομένων.

2.2. Διαδικασία πραγματοποίησης της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα 2007 μέχρι 2010. Ως βάση για τη δημιουργία του ερευνητικού εργαλείου της (ερωτηματολογίου) χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια των Cloetta et al (1975) και Tanner (1993) με τα οποία διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών βασικής εκπαίδευσης σε θέματα σχετικά με τον ρόλο τους.

Στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους 2007 έγινε η πρώτη πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου με στόχο να ελεγχθεί αν το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε μπορούσε να έχει εφαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μετά τις απαραίτητες συντηρήσεις και βελτιώσεις διεξήχθη η δεύτερη πιλοτική έρευνα (εαρινό εξάμηνο 2008), τα αποτελέσματα της οποίας συμφωνούσαν στις βασικές ενότητες με τα στοιχεία αντίστοιχων ερευνών που αποτέλεσαν και τη βάση της παρούσας. Η συλλογή των στοιχείων στο τρίτο και τελευταίο επίπεδο πραγματοποιήθηκε στις αρχές του ακαδημαϊκού έτους 2008-9 και ολοκληρώθηκε στο τέλος του ίδιου έτους.

2.3. Συμμετέχοντες στην έρευνα

Στην έρευνα πήραν μέρος συνολικά 1097 άτομα: α) 346 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι 236 υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία και οι 110 σε Γυμνάσια της Αττικής, β) 751 φοιτητές όλων των Τμημάτων των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της Αττικής που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιορίστηκε στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, επειδή τα ερευνητικά εργαλεία που αποτέλεσαν τη βάση για τη δόμηση του εργαλείου της παρούσας έρευνας αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς της βασικής εκπαίδευσης. Το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην ετήσια συνέλευση του συλλόγου τους και εκπαιδευτικοί σχολείων της Αττικής επιλεγμένων με τυχαία δειγματοληψία. Στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί των σχολείων είχαν συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο στη διάρκεια της συνέλευσης του συλλόγου τους, εξαιρούνταν από το δείγμα των σχολείων.

Οι φοιτητές επελέγησαν με τυχαία δειγματοληψία από όλα τα τμήματα του Πανεπιστημίου Αθηνών που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Από τους συνολικά 1097 εκπαιδευτικούς οι 172 (49,7%) ήταν άνδρες και οι 174 (50,3%) γυναίκες, ενώ από τους φοιτητές οι 316 (42,1%) ήταν άνδρες και οι 435 (57,9%) γυναίκες. Από τους εκπαιδευτικούς επελέγησαν όσοι είχαν περισσότερα από 1 μέχρι 5 χρόνια υπηρεσίας. Από τους φοιτητές επελέγησαν όσοι φοιτούσαν στο 3^ο και 4^ο εξάμηνο (δηλαδή φοιτητές που δεν είχαν ακόμη έρθει σε επαφή με τη διδακτική πράξη μέσω της πρακτικής άσκησης και δεν τους απασχολούσε ενδεχομένως τόσο έντονα το θέμα της απασχόλησης), καθώς και φοιτητές μετά το 6^ο εξάμηνο, δηλαδή φοιτητές που πλησίαζαν προς το τέλος των σπουδών τους, πολλοί από αυτούς θα είχαν² την εμπειρία της διδακτικής πράξης μέσω της πρακτικής άσκησης και ενδεχομένως να διαφοροποιούνταν ως προς τις αντιλήψεις τους αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού όσο θα πλησίαζαν προς την άσκηση του επαγγέλματος.

3. Τα αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Αντιλήψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού

Οι οκτώ ερωτήσεις αυτής της ενότητας διερευνούν τον τρόπο που οι συμμετέχοντες στην έρευνα αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι ερωτήσεις μετρώνται σε πεντάβαθμη κλίμακα από "συμφωνώ απολύτως" (1) μέχρι "διαφωνώ απολύτως" (5). Από τις ερωτήσεις αυτές εξήχθησαν δύο παράγοντες³. Ο πρώτος παίρνει την ονομασία "λειτουργήμα" και ο δεύτερος την ονομασία "επάγγελμα".

Αν υπολογίσουμε τον Μέσο Όρο των παραγόντων αυτών ξεχωριστά για κάθε ομάδα των συμμετεχόντων στην έρευνα (εκπαιδευτικών εν ενεργεία και φοιτητών) παρατηρούμε ότι στον παράγοντα “λειτουργήμα” η τιμή στους φοιτητές είναι σαφώς μικρότερη από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών (-0,0567294 έναντι 0,1265367)⁴. Η χαμηλή τιμή στον Μ.Ο του παράγοντα “λειτουργήμα” στους φοιτητές φανερώνει ότι οι επιμέρους μεταβλητές από τις οποίες προέκυψε ο παράγοντας αυτός έχουν στους φοιτητές μικρές τιμές (πιο κοντά στις κατηγορίες 1 και 2 “συμφωνώ απολύτως” και “συμφωνώ”). Η μεγαλύτερη τιμή στον Μ.Ο. στους εκπαιδευτικούς σημαίνει ότι στις επιμέρους μεταβλητές που συνθέτουν τον συγκεκριμένο παράγοντα οι εκπαιδευτικοί είχαν δώσει τιμές μεγαλύτερες των φοιτητών, δηλαδή επέλεξαν τιμές που ήταν περισσότερο απομακρυσμένες από τις χαμηλές τιμές (“συμφωνώ απολύτως” και “συμφωνώ”) και πιο κοντά στις επιλογές “διαφωνώ” και “διαφωνώ απόλυτα”.

Στον δεύτερο παράγοντα “επάγγελμα” ο Μ.Ο. για τους φοιτητές είναι 0,1135141, ενώ για τους εκπαιδευτικούς -0,2531965. Δηλαδή, οι φοιτητές επέλεξαν στις επιμέρους μεταβλητές του παράγοντα τιμές που έτειναν προς τις κατηγορίες “διαφωνώ” και “διαφωνώ απολύτως”, ενώ οι επιλογές των εκπαιδευτικών πλησίαζαν περισσότερο στις κατηγορίες “συμφωνώ” και “συμφωνώ απολύτως”.

Θα μπορούσε, λοιπόν, να ισχυρισθεί κάποιος ότι οι φοιτητές εξιδανικεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό το ρόλο του εκπαιδευτικού απ’ ό,τι οι εκπαιδευτικοί της πράξης, δηλαδή το θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ως “λειτουργήμα” και λιγότερο ως “επάγγελμα”.

Ο έλεγχος με το κριτήριο t επιβεβαιώνει αυτόν τον ισχυρισμό. Οι μέσοι όροι των δύο ομάδων διαφέρουν μεταξύ τους: $t(527,7) = -2,56$ $p=0,01$ για τον πρώτο παράγοντα και $t(558,8) = 5,30$ $p=0,00$ για τον δεύτερο.

Στη συνέχεια, θέλοντας να χειριστούμε τους παράγοντες που εξήχθηκαν ως κανονικές μεταβλητές, μετατρέψαμε τις z -τιμές σε τακτικές και δημιουργήσαμε τρεις κατηγορίες με την εντολή Transform/Rank cases από το 1=συμφωνώ μέχρι το 3=διαφωνώ. Οι νέες αυτές μεταβλητές είναι η μεταβλητή “λειτουργήμα” και η μεταβλητή “επάγγελμα”. Στη συνέχεια ελέγξαμε τις δύο μεταβλητές με δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο και ιδιότητα) με το κριτήριο ανεξαρτησίας Chi-Square.

Στον έλεγχο της πρώτης μεταβλητής με το κριτήριο Chi-Square το αποτέλεσμα μάς οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης ότι οι μεταβλητές “λειτουργήμα” και “ιδιότητα” δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Δηλαδή, ο έλεγχος μας έδειξε ότι η θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως λειτουργήματος συνδέεται με την ιδιότητα του ερωτώμενου, δηλαδή αν είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικός ή φοιτητής $\chi^2(6) = 35,42$ $p=0,001$.

Το ίδιο αποτέλεσμα μας έδωσε ο έλεγχος Chi-Square και στην περίπτωση της δεύτερης μεταβλητής "επάγγελμα" με τη μεταβλητή "ιδιότητα". Δηλαδή, η θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως απλού επαγγέλματος συνδέεται με την ιδιότητα του ερωτώμενου, δηλαδή αν είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικός ή φοιτητής: $\chi^2(6) = 37,34$ $p=0,000$.

Στη συνέχεια διακρίναμε τις δύο ομάδες συμμετεχόντων στην έρευνα (φοιτητές και εκπαιδευτικούς) και προσπαθήσαμε να ελέγξουμε ποια στοιχεία –εκτός από την "ιδιότητα"- διαφοροποιούν τη θεώρηση του ρόλου ως λειτουργήματος και επαγγέλματος.

Παρατηρούμε ότι στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ούτε τα χρόνια υπηρεσίας ούτε το φύλο τους συνδέεται με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους (ως λειτουργήμα ή επάγγελμα).

Στην περίπτωση όμως ελέγχου της σχέσης μεταξύ της μεταβλητής "λειτουργήμα" και της μεταβλητής "σειρά επιλογής" των σπουδών τους, διαπιστώθηκε μια σχέση των μεταβλητών αυτών ($\chi^2(8) = 17$, $p= 0,030$). Δηλαδή, το αν ο εκπαιδευτικός έχει τις συγκεκριμένες σπουδές στην εκπαίδευση ως πρώτη ή ως μια από τις πρώτες επιλογές του ή αν οι σπουδές αυτές ήταν μία μεταξύ πολλών επιλογών που είχε, φαίνεται πως παίζει έναν ρόλο στη θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως λειτουργήματος.

Στη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή της θεώρησης του ρόλου του εκπαιδευτικού ως απλού επαγγέλματος, παρατηρούμε ότι κανένας από τους παράγοντες που συσχέτισαμε στον προηγούμενο έλεγχο δεν παίζει ρόλο.

Επίσης, στην περίπτωση των φοιτητών, το εξάμηνο φοίτησης και η σειρά επιλογής των σπουδών δεν συνδέεται με τη θεώρηση του εκπαιδευτικού ρόλου ως λειτουργήματος. Αντίθετα, στους φοιτητές αυτό που διαφοροποιεί τη θεώρηση του ρόλου ως λειτουργήματος είναι το φύλο $\chi^2(4) = 37,33$ $p = 0,000$.

Επίσης, η μεταβλητή "μελλοντική απασχόληση", αν δηλαδή ο φοιτητής θα ήθελε να εργαστεί "μόνο ως εκπαιδευτικός" (1), "κατά προτίμηση ως εκπαιδευτικός" (2) ή "οπουδήποτε" (3), συσχετίζεται με τη θεώρηση του ρόλου ως λειτουργήματος $\chi^2(8) = 37,66$ $p=0,000$. Δηλαδή φοιτητές οι οποίοι θα ήθελαν να εργαστούν μόνον ως εκπαιδευτικοί, αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό το ρόλο του εκπαιδευτικού ως λειτουργήμα.

Το ίδιο αποτέλεσμα προέκυψε και από τον έλεγχο της σχέσης των μεταβλητών "μελλοντική απασχόληση" και "επάγγελμα" $\chi^2(8) = 23,13$ $p=0,000$. Δηλαδή, φοιτητές που θα μπορούσαν να απασχοληθούν οπουδήποτε και όχι μόνο στην εκπαίδευση ή κατά προτίμηση στην εκπαίδευση, βλέπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού περισσότερο ως μέσο βιοπορισμού (επάγγελμα).

3.2. Το πρότυπο του εκπαιδευτικού ("παραδοσιακός" - "μοντέρνος")

Με τη βοήθεια μιας ομάδας δέκα ερωτήσεων πεντάβαθμης κλίμακας⁵ (συμφωνώ απολύτως – διαφωνώ απολύτως) διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις φοιτητών και εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και σε ζητήματα πειθαρχίας των μαθητών στη σχολική τάξη. Οι ερωτήσεις αυτές υποβλήθηκαν στη διαδικασία εξαγωγής παραγόντων⁶ από την οποία προέκυψαν οι δύο παράγοντες-πρότυπα εκπαιδευτικού: το πρότυπο του "παραδοσιακού" και το πρότυπο του "μοντέρνου" εκπαιδευτικού.⁷

Από τον υπολογισμό των Μέσων Όρων των τιμών των δύο παραγόντων ξεχωριστά για κάθε ομάδα των συμμετεχόντων στην έρευνα (εν ενεργεία εκπαιδευτικών και φοιτητών) παρατηρούμε ότι στον παράγοντα "παραδοσιακός" η τιμή του Μ.Ο. στους φοιτητές είναι σαφώς μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών (0,0826751 για τους φοιτητές και -0,1845065 για τους εκπαιδευτικούς)⁸. Η υψηλή τιμή στον Μ.Ο του παράγοντα "παραδοσιακός" στους φοιτητές φανερώνει ότι οι επιμέρους μεταβλητές από τις οποίες προέκυψε ο συγκεκριμένο παράγοντας έχουν στους φοιτητές μεγάλες τιμές (πιο κοντά στις κατηγορίες 4 και 5 "διαφωνώ" και "διαφωνώ απολύτως"). Η μικρότερη τιμή στον Μ.Ο. του πρώτου παράγοντα (παραδοσιακός) στους εκπαιδευτικούς σημαίνει ότι στις επιμέρους μεταβλητές που συνθέτουν τον παράγοντα αυτό, οι εκπαιδευτικοί είχαν δώσει τιμές μικρότερες των φοιτητών, δηλαδή επέλεξαν τιμές που ήταν περισσότερο κοντά στις απαντήσεις ("συμφωνώ απολύτως" και "συμφωνώ") και πιο απομακρυσμένες από τις επιλογές "διαφωνώ" και "διαφωνώ απόλυτα".

Αντίθετα, στον δεύτερο παράγοντα "μοντέρνος" ο Μ.Ο. είναι για τους φοιτητές είναι 0,1024196, ενώ για τους εκπαιδευτικούς 0,2285707. Δηλαδή, οι φοιτητές επέλεξαν στις επιμέρους μεταβλητές που συνθέτουν τον παράγοντα, τιμές που έτειναν προς τις κατηγορίες "συμφωνώ" και "συμφωνώ απολύτως", ενώ οι επιλογές των εκπαιδευτικών πλησίαζαν περισσότερο στις κατηγορίες "διαφωνώ" και "διαφωνώ απολύτως".

Την ίδια τάση δείχνει και ο έλεγχος με το κριτήριο t. Ειδικότερα, για τον πρώτο παράγοντα το αποτέλεσμα ήταν $t(599) = 4,38$ $p=0,000$ και για τον δεύτερο παράγοντα $t(612) = -4,76$ $p=0,000$

Θα μπορούσε, λοιπόν, να λεχθεί ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν σε σχέση με τις αντίστοιχες των φοιτητών σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται με τρόπο που φανερώνει μια περισσότερο παραδοσιακή αντίληψη για τη διδασκαλία και τη μάθηση καθώς και μια διαφορετική θεώρηση της τιμωρίας και της πειθαρχίας ως μέσου αποτελεσματικής μάθησης και επιτυχίας. Αντίθετα, οι φοιτητές ανταποκρίνονται περισσότερο προς αυτό που αποκαλούμε μοντέρνο πρότυπο εκπαιδευτικού.

3.3. Συμμετοχή και συναπόφαση των μαθητών

Στην ενότητα αυτή συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν τη συμμετοχή των μαθητών σε διάφορα θέματα του σχολείου, όπως είναι η έκφραση γνώμης για το μάθημα ή η συναπόφαση στην οργάνωση του μαθήματος, η συναπόφαση σε θέματα πειθαρχίας στο χώρο του σχολείου κλπ. Οι έξι ερωτήσεις της ενότητας αυτής δημιουργούν έναν παράγοντα⁹ που παίρνει την ονομασία "συμμετοχή-συναπόφαση".

Από τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων (εκπαιδευτικών-φοιτητών) με το κριτήριο t προέκυψε: $t(1034) = -4,33$ $p=0,000$.

Το αποτέλεσμα του ελέγχου μας δείχνει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της κάθε ομάδας. Φοιτητές και εκπαιδευτικοί δείχνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις τους αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών σε θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι φοιτητές επιλέγουν απαντήσεις οι οποίες τείνουν προς τις κατηγορίες "συμφωνώ" και "συμφωνώ απολύτως", ενώ οι επιλογές των εκπαιδευτικών τείνουν προς το "διαφωνώ" και "διαφωνώ απολύτως".

3.4. Συνεργασία εκπαιδευτικών με την οικογένεια

Ο στόχος στην ενότητα αυτή ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις φοιτητών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών στο θέμα συνεργασίας οικογένειας-εκπαιδευτικού ή οικογένειας-σχολείου. Οι μεταβλητές περιλαμβάνουν θετικές και αρνητικές αξιολογήσεις στη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων¹⁰. Από την ανάλυση παραγόντων εξήχθηκαν δύο παράγοντες¹¹: ο πρώτος παράγοντας παίρνει την ονομασία "θετική κρίση για συνεργασία" και ο δεύτερος "αρνητική κρίση για συνεργασία".

Από τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο αυτών παραγόντων με το κριτήριο t προέκυψε ότι μόνον ο πρώτος παράγοντας ("θετική κρίση για συνεργασία") δεν επηρεάζεται από την ιδιότητα του ερωτώμενου $t(601)=0,98$ $p=0,328$. Αντίθετα, στον δεύτερο παράγοντα "αρνητική κρίση για συνεργασία" το αποτέλεσμα φανερώνει διαφοροποίηση της ομάδας των φοιτητών από εκείνη των εκπαιδευτικών $t(784) = 2,52$ $p=0,012$.

Δηλαδή, ο έλεγχος του δεύτερου παράγοντα έδειξε ότι επηρεάζεται από την ιδιότητα του ερωτώμενου. Οι απόψεις των φοιτητών διαφοροποιούνται από τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών σε αρνητικές κρίσεις αναφορικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων, αφού οι απαντήσεις που επιλέγουν στις αρνητικές κρίσεις τείνουν προς το "διαφωνώ" και "διαφωνώ απολύτως".

4. Σύνοψη

Από την ανάλυση των στοιχείων προέκυψε μια σαφής διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με αντίστοιχες των φοιτητών σε θέματα που αφορούν το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα:

1. Φοιτητές και μαχόμενοι εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτικού. Θα μπορούσε να ισχυρισθεί κάποιος ότι οι φοιτητές εξιδανικεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό το ρόλο του εκπαιδευτικού απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί της πράξης, δηλαδή το θεωρούν περισσότερο ως "λειτούργημα" και λιγότερο ως "επάγγελμα". Σε περαιτέρω έλεγχο για το αν και άλλοι παράγοντες εκτός από την ιδιότητα διαφοροποιούν τη θεώρηση του επαγγέλματος ως λειτουργήματος και επαγγέλματος προέκυψε ότι:

α) Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, το στοιχείο της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία κάθε εκπαιδευτικός υπηρετεί (Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια) δεν παίζει κανέναν ρόλο στη θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ρόλου ως λειτουργήματος ή επαγγέλματος. Το ίδιο ισχύει και για το φύλο του εκπαιδευτικού, καθώς και για τα έτη υπηρεσίας. Δηλαδή, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ούτε η βαθμίδα ούτε τα χρόνια υπηρεσίας, αλλά ούτε και το φύλο τους συσχετίζονται με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτικού. Στην περίπτωση ελέγχου της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών "επάγγελμα" - "λειτούργημα" και της μεταβλητής "σειρά επιλογής" των σπουδών τους διαπιστώθηκε μια σχέση των μεταβλητών αυτών. Δηλαδή, αν ο εκπαιδευτικός έχει τις συγκεκριμένες σπουδές στην εκπαίδευση ως πρώτη ή ως μια από τις πρώτες επιλογές του ή αν οι σπουδές αυτές ήταν μία μεταξύ πολλών επιλογών που είχε, φαίνεται πως παίζει έναν ρόλο στη θεώρηση του ρόλου του ως λειτουργήματος.

β) Στην περίπτωση των φοιτητών, το εξάμηνο φοίτησης και η σειρά επιλογής των σπουδών δεν συσχετίζονται με τη θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως λειτουργήματος. Αντίθετα, αυτό που διαφοροποιεί τη θεώρηση του ρόλου ως λειτουργήματος είναι το φύλο. Επίσης, ο παράγοντας "μελλοντική απασχόληση", αν δηλαδή ο φοιτητής θα ήθελε να εργαστεί "μόνο ως εκπαιδευτικός" (1), "κατά προτίμηση ως εκπαιδευτικός" (2) ή "οπουδήποτε" (3), συσχετίζεται με τη θεώρηση του εκπαιδευτικού ρόλου ως λειτουργήματος. Δηλαδή φοιτητές οι οποίοι θα ήθελαν να εργαστούν μόνον ως εκπαιδευτικοί, αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό το ρόλο του εκπαιδευτικού ως λειτουργήμα. Το ίδιο προέκυψε για τη σχέση των μεταβλητών "μελλοντική απασχόληση" και "επάγγελμα". Δηλαδή, φοιτητές που θα μπορούσαν να απασχοληθούν οπουδήποτε και όχι μόνο στην εκπαίδευση ή κατά προτίμηση στην εκπαίδευση βλέπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού περισσότερο ως μέσο βιοπορισμού.

2. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ανταποκρίνονται περισσότερο σε αυτό που προσδιορίσαμε ως “παραδοσιακό” πρότυπο εκπαιδευτικού. Αντίθετα, οι απαντήσεις των φοιτητών δείχνουν ότι βρίσκονται πιο κοντά στο πρότυπο του “μοντέρνου” εκπαιδευτικού. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο έχουν μια περισσότερο παραδοσιακή αντίληψη για τα θέματα διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και μια διαφορετική θεώρηση της τιμωρίας και της πειθαρχίας ως μέσου αποτελεσματικής μάθησης και επιτυχίας.
3. Σε ζητήματα που αφορούν τη συμμετοχή των μαθητών σε διάφορα θέματα του σχολείου, όπως είναι η έκφραση γνώμης ή η συναπόφαση στην οργάνωση του μαθήματος, η έκφραση γνώμης ή η συναπόφαση σε θέματα πειθαρχίας στο χώρο του σχολείου, οι θέσεις φοιτητών και εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται. Ειδικότερα, οι φοιτητές δίνουν στα θέματα έκφρασης γνώμης και συναπόφασης των μαθητών, σε ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία και τις τιμωρίες, απαντήσεις οι οποίες τείνουν προς τις επιλογές “συμφωνώ απολύτως” και “συμφωνώ” ενώ οι εκπαιδευτικοί προς το “διαφωνώ” ή “διαφωνώ απολύτως”, δηλαδή θεωρούν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς ότι οι μαθητές πρέπει να εκφέρουν γνώμη και να συναποφασίζουν για την οργάνωση και το περιεχόμενο του μαθήματος, τις τιμωρίες που επιβάλλονται κλπ.
4. Στο θέμα της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια, τόσο οι φοιτητές όσο και οι εκπαιδευτικοί, επιλέγουν τιμές που τείνουν προς τις εκδοχές απαντήσεων “συμφωνώ” και “συμφωνώ απολύτως”, όταν πρόκειται για θετικές αξιολογήσεις αυτής της συνεργασίας. Αντίθετα, στις αρνητικές αξιολογήσεις της συνεργασίας με την οικογένεια (π.χ. οι γονείς ενδιαφέρονται μόνο για τους βαθμούς των παιδιών τους, δεν μπορούν να εκτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού, είναι καχύποπτοι κλπ.) οι τοποθετήσεις διαφοροποιούνται. Οι απαντήσεις των φοιτητών στην περίπτωση αυτή τείνουν προς τις κατηγορίες “διαφωνώ” και “διαφωνώ” απολύτως.

Όπως σχεδόν όλες οι έρευνες έχουν δείξει, οι νέοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εναρμονίσουν γνώσεις, προσωπικές αντιλήψεις, αξίες και κανόνες με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος και γενικότερα με τις απαιτήσεις και προσδοκίες του σχολείου και τις γενικά αποδεκτές και καθιερωμένες πρακτικές αναφορικά με τη διδασκαλία και το χειρισμό θεμάτων της σχολικής τάξης. Είναι μια διαδικασία συμφιλίωσης διαστάσεων της προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας του νέου εκπαιδευτικού (Beijaard et al., 2004. Olsen, 2010). Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας μπορεί να δοκιμάσουν τη σύγκρουση ανάμεσα σε αντιλήψεις και πεποιθήσεις που διαμορφώθηκαν στη διάρκεια των σπουδών τους, αναφορικά με το ρόλο τους και αυτού που απαιτεί το περιεχόμενο του ρόλου τους στην εκπαιδευτική πράξη. Η μετάβαση από τα φοιτητικά έδρανα στη σχολική τάξη μπορεί να χαρακτηριστεί ως “αγώνας επιβίωσης”

του νέου εκπαιδευτικού που έχει επιπτώσεις όχι μόνο σε αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων αναφορικά με το έργο του αλλά προσδιορίζει και τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητάς του (Pillenab et al., 2013).

Οι διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των δύο ομάδων (φοιτητών και εκπαιδευτικών) θα πρέπει να αποδοθούν τόσο στην απουσία σύνδεσης των σπουδών με την πράξη (Καζαμιάς, 2011, Καρράς/Wolhuter, 2012) -στοιχείο που οδηγεί στην εξιδανίκευση του ρόλου του εκπαιδευτικού από τους φοιτητές- όσο και στην απουσία ουσιαστικής στήριξης του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2000 και 2005), με αποτέλεσμα αυτός να οδηγείται στην υιοθέτηση ήδη δοκιμασμένων πρακτικών και μιας εδραιωμένης κουλτούρας στη σχολική μονάδα, προκειμένου να χειριστεί το άγχος και πολλές φορές τον πανικό που του δημιουργεί το άγνωστο.

Σημειώσεις

1. Το κείμενο αποτελεί μέρος ερευνητικής εργασίας που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος "Καποδίστριας" του ΕΚΠΑ με τίτλο: *Κοινωνικοποίηση στο Επάγγελμα: Το παράδειγμα των Ελλήνων Εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2010.
2. Η πρακτική άσκηση είτε δεν είναι υποχρεωτική σε όλα τα πανεπιστημιακά τμήματα είτε είναι σύνομης διάρκειας
3. Το Test Σφαιρικότητας (*KMO and Bartlett's Test*) έδειξε μια ικανοποιητική τιμή (0,7). Η τιμή Chi-Square του συγκεκριμένου test είναι αρκετά υψηλή (1276,418) και η συνάφεια Sig.= 0,000. Οι παράγοντες μεταξύ τους έχουν πολύ μικρή συσχέτιση (0,30).
4. Οι τιμές αυτών των παραγόντων-μεταβλητών εμφανίζονται σε z-τιμές. Στην περίπτωση μας, μια μικρή τιμή στις επιμέρους μεταβλητές που απαρτίζουν κάθε παράγοντα ισούται με πλήρη συμφωνία, ενώ μια μεγάλη τιμή, αντίθετα, με ισχυρή διαφωνία.
5. Τα τελευταία χρόνια είναι κοινή πρακτική στις επιστήμες της συμπεριφοράς να χρησιμοποιείται το κριτήριο t και με πεντάβθμες κλίμακες (Ρούσος/Τσαούσης, 2011: 307).
6. Κάθε μεταβλητή φορτίζει σε έναν μόνο παράγοντα. Το Test Σφαιρικότητας (*KMO and Bartlett's Test*) έδειξε μια ικανοποιητική τιμή (0,772). Η τιμή Chi-Square του συγκεκριμένου test είναι αρκετά υψηλή (1496,919) και η συσχέτιση είναι Sig.=0,000
7. Η έννοια του παραδοσιακού αντιστοιχεί σε στοιχεία όπως πειθαρχία στο σχολείο, αυστηρότητα στην αντιμετώπιση του μαθητή, τιμωρία ως μέσο διαπαιδαγώγησης κλπ., ενώ στην έννοια του μοντέρνου αντιστοιχούν θέσεις όπως η τιμωρία είναι ξεπερασμένο μέσο διαπαιδαγώγησης, η επιδότηση των μαθητών βελτιώνεται με τη βελτίωση του κλίματος του σχολείου, ο τρόπος διδασκαλίας συμβάλλει στην πειθαρχία και όχι η τιμωρία κλπ.
Η έννοια του μοντέρνου εκπαιδευτικού δεν συνδέθηκε με τον προωθούμενο νέο ρόλο του δασκάλου ως διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας, γιατί αυτό δεν συνδέονταν με το ενδιαφέρον και το στόχο της συγκεκριμένης έρευνας.
8. Οι τιμές αυτών των παραγόντων-μεταβλητών εμφανίζονται σε z-τιμές. Στην περίπτωση μας, μια μικρή τιμή στις επιμέρους μεταβλητές που απαρτίζουν κάθε παράγοντα ισούται με πλήρη συμφωνία, ενώ μια μεγάλη τιμή, αντίθετα, με ισχυρή διαφωνία.
9. Το test KMO and Bartlett έδειξε καλή προσαρμογή (KMO=0,70, Chi-Square=1665,6 df=15, Sig.=0,000). Επίσης, η συσχέτιση των παραγόντων μεταξύ τους είναι πολύ μικρή (0,269)

10. Θετικές: εντατικοποίηση της συνεργασίας, σταθερές ώρες συνεργασίας, η γνώμη του πρέπει να έχει βαρύτητα, περιθώριο για πρωτοβουλίες
Αρνητικές: οι γονείς ενδιαφέρονται μόνο για καλούς βαθμούς, οι γονείς δεν έχουν ευθύνη, δεν σέβονται τον εκπαιδευτικό, δεν παίρνουν στα σοβαρά τη συνεργασία, δεν είναι ειλικρινείς, εκλαμβάνουν τη συνεργασία ως έλεγχο.
10. Το test KMO and Bartlett έδειξε καλή προσαρμογή (KMO=0,805, Chi-Square=2770,517 df=55, Sig.=0,000). Επίσης, η συσχέτιση των παραγόντων μεταξύ τους είναι πολύ μικρή (0,269)

Βιβλιογραφία

- Αβερτισιάν-Παγουροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2002) Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας* (5): 103-127.
- Ανδρεαδάκης, Ν./Καλογιαννάκη, Π./Wolhuter, C./ Καρράς, Κ./ Αναστασιάδης, Π. (2012) (επιμ.) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ίων.
- Bamme, A., Eggert, H., Lampert, W. (1983) *Berufliche Sozialisation. Ein einfuehrender Studentext*, Muenchen, Max Heuber.
- Breusch, J. (2004) 'Baptism of fire'. *Australian Educator*, 41: 18-19.
- Cloetta, B/ Hedinger, U. (1981) *Die Berufssituation junger Lehrer. Eine empirische Untersuchung ueber Probleme, Einstellungen, Befinden und Schulsituation von Berufsanfaengern an Primarschulen des Kantons Bern*. Bern, Verlag Paul Haupt.
- Dann, H.-D., Cloetta, B., Mueller-Fohrbrodt, G., Helmreich, R. (1978) *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Laengsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart, Klett-Cotte.
- Day, C., Kin gton, A., Stobart, G., Sammons, P. (2006) The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities, *British Educational Research Journal*, 32 (4): 610-616.
- Daws, R. (1977) *Grundlagen der Einstellungsmessung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Diener, J. (1976) *Verhalten, Konflikt und Berufswechsel des Volksschullehrers*. Bern, Verlag Paul Haupt.
- Eberhard, J., Reinhardt-Mondragon, P., Stottlemeyer, B. (2000) *Strategies for new teacher retation..* ERIC Document Reproduction Service No 450116.
- Eurydice (2002) *The teaching professio in Europe: profile, trends and concerns*. Reprot I "Initial training of techers and transitions to professional life". Brussels: European Commission. Onllin (<http://www.Eurydice.org> (ανάκτηση 20.02.2007).

- Fenwick, A. (2011) The first three years: experience of early career teachers, *Teachers and teaching: theory and practice*, 17(3): 325-343.
- Fuller, F.F., Brown, O.H. (1975) Becoming a teacher. In: K. Ryan (ed.), *Teacher education, the 74th yearbook of the national society for the study of education*. Chicago, IL.: University of Chicago Press.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (2000) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Gutenberg: Αθήνα.
- Giesecke, H. (1973) *Bildungsreform und Emanzipation. Ideologiekritische Skizzen*. Juventa: Muenchen.
- Haendle, C. (1998) *Lehrerinnen in System und Lebenswelt. Erkundungen in der doppelten Sozialisation*. Leske + Budrich: Opladen.
- Habermas, J. (1973) *Kultur und Kritik*. Suhrkamp: Frankfurt/M.
- Haensel, D. (1975) *Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Berufspraxis*. Beltz: Weinheim/Basel.
- Heinz, W. (1991) Berufliche Sozialisation. In, Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz: Weinheim/Basel (499-519).
- Hinsh, R. (1979) *Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern. Eine empirische Laengsschnittuntersuchung*. Beltz,: Weinheim/Basel.
- Holling, E., Bamme, A. (1976) *Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine qualitativ empirische Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Hauptschullehrern in der zweiten Phase ihrer Ausbildung*. Paedagog. Extra-Buchverlag: Frankfurt/M.
- Hoppe, H. (1981) Ueber das Interesse von Lehrern an ihrem Beruf. Eine berufssoziologisch-sozialisations-theoretische Analyse. *Zeitschrift fuer Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1: 241-260.
- Huber, L. (1991) Sozialisation in der Hochschule, στο: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz: Weinheim und Basel (417-442).
- Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.) (1991) *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz: Weinheim/Basel.
- Καζαμίας, Α. (2012) *Συγκριτική παιδαγωγική*, Gutenberg: Αθήνα.
- Κάντας, Α. (1996) Η Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία* (4): 30-43.
- Κάντας, Α. (1998) Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. *Αρέθας- Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών* (1): 91-105.
- Καρράς, Κ. (2011) *Ο εκπαιδευτικός σ' έναν κόσμο που αλλάζει: Μια πρόκληση για την παιδαγωγική σήμερα*. Gutenberg: Αθήνα.

- Καρράς, Κ., Wolhuter, C. (2012) *Η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα. Σύγχρονες τάσεις και προκλήσεις στα συστήματα εκπαίδευσης δασκάλων σε 90 χώρες*. Ίων: Αθήνα.
- Koch, J., Cloetta, B., Mueller-Fohrbrodt, G. (1972) *Konstanzer Fragebogen fuer Schul- und Erziehungseinstellungen*. Beltz: Weinheim.
- Liebhart, E. (1970) Sozialisation im Beruf. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studienreferendaren. In: *Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie*, 22: 715-736.
- Meijer, P., de Graaf, G./Meirink, J. (2011) Key experiences in student teachers' development, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(1): 115-129.
- Merz, J., Madjaric, J. (1976) Unterschiede in der Einstellung zum Lehrerberuf vor und nach Berufsantritt. In: *Zeitschrift fuer Entwicklungspsychologie und paedagogische Psychologie*, 8: 91-98.
- Μπουζάκης, Σ. (2012) *Συγκριτική Παιδαγωγική*. Gutenberg: Αθήνα.
- Mueller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., Dann, H. (1978) *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen*. Klett: Stuttgart.
- Niessen, M. (1974) Berufsbezogene Einstellungen von Lehrerstudenten. *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 4 (118-129).
- Ξωχέλλης, Π. (2000) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005) *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Τυπωθήτω: Αθήνα.
- Olsen, B. (2008) *Teaching what they learn, learning what they live. How teachers' personal histories shape their professional development*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Παπαστυλιανού, Α., Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007) Επαγγελματική εξουθένωση, κατάρτιση, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Ψυχολογία* (14): 295-314.
- Pillenab, M., Beijaarda, D. & Broka den, P. (2013) Professional Identity Tensions of Beginning Teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(6): 660-678.
- Shkedi, A. (1998) Experienced teachers react to a case. *Teacher Educator*, 34: 116-133.
- Shoffner, M. (2011) Considering the first year: reflection as a means to address beginning teachers' concerns, *Teachers and Teaching: theory and practice Aquatic Insects*, Vol. 17(4): 417-433.
- Smethem, L. (2007) Retention and intention in teaching careers: Will the new generation stay? *Teaching and teachers: theory and practice*, 13(5): 518-524.
- Tanner, H. (1993) *Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung*. Deutsche Studien Verlag, Weinheim.

- Ulich, K. (1976) *Sozialisation in der Schule. Elemente einer sozialpsychologischen Theorie*. Ehrenwirth: Muencen.
- Ulich, K. (1978) *Lehrberuf und Schulsystem. Sozialpsychologische Beitrage fuer die Lehrerbildung*. Ehrenwirth: Muenchen.
- Welte, H. (2009) Der Berufseinstieg neuer Mitarbeiter/innen in die Organisation Schule als Prozess organisationaler Sozialisation, *Wissenschaftplus*, H. 1, 2008/2009.
- Weinert, F. (1972) Schule und Beruf als Institutionelle Sozialisationsbedingungen. In: Gottschaldt, K./Thomae, H. (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie in 12 Baenden*. Hogref, Goettinge, Bd. 7: 825-885.
- Whitaker, S. (2000) First-year teachers an retention. Στο: *Teaching Exceptional Children*, 33: 28-36.
- Woods, P., Jeffrey, B. (2002) The recontruction of primary teachers' identities, *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1): 89-106.
- Zeichner, K. (1980) Myths and realites. Field-based experiences in preservice teacher education. Στο: *Journal of Teacher Education*, 31: 45-55.
- Zeichner, K., Gore, J. (2008) Teacher Sozialisation. Houston, W. (Ed). *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan: New York.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗ ΒΑΣΗ ΤΟΥ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΤΗΣ JOYCE EPSTEIN

Δημήτριος Α. Σιδηρόπουλος
Ph.D., M. Ed., M. Th.
Σχολικός Σύμβουλος
Νομού Θεσσαλονίκης

Abstract

This paper presents the findings of a research regarding the educational activities implemented by 18 primary education teachers. These activities aimed both at improving informal as well as formal relations when it comes to cooperation with parents. The participants of the survey attended a distance course with a duration of 40 hours, which was organized by the Institute of Educational Research-Study of Teachers' Federation of Greece (IPEM/DOE) and entitled "Family and School -Management of Problematic Behavior". The course took place in Kozani during February to April 2015. The recording of the mentioned activities was done on the basis of the following 6 activity types of Joyce Epstein's theoretical model: a) supporting parenthood, b) two-way communication channel between teachers and parents, c) strengthening volunteering of parents, d) effective home learning, e) parents' participation in decision making regarding the function of school and f) cooperation of school units (teachers, parents, students) with institutions of the local community. The collection of data was done by a group semi-structured interview between the researcher and teachers and by the individual written essays, which teachers sent to the researcher in the context of the training program. Subsequently teachers' oral references and written statements were categorized according to the type of Epstein's theoretical model. Based on the research findings, teachers need to be supported by the competent authorities of scientific and pedagogical guidance in order to: a) to implement activities aiming at supporting parents' participation in the decision making regarding the function of school and b) to expand the cooperation between school units and institutions of the local community.

Λέξεις κλειδιά

Θεωρητικό μοντέλο της Epstein, συνεργασία εκπαιδευτικών με γονείς, επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

0. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο θεσμικός ρόλος των εκπαιδευτικών είναι αποφασιστικός τόσο στη διασφάλιση και στη βελτίωση της ποιότητας της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων όσο και στη διαμόρφωση των σχολικών μονάδων σε κοινότητες φροντίδας, μάθησης και αλλαγής (Graham-Clay, 2005, Epstein, 1995). Ως προς αυτό το σκοπό χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζονται πολυεπίπεδα και μεθοδικά με σκοπό να καταστούν περισσότερο ικανοί να αναλάβουν θεσμικές πρωτοβουλίες σχεδιασμού και υλοποίησης δράσεων, οι οποίες: α) θα θέσουν τους μαθητές στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, της αναγνώρισης και της προσοχής της οικογένειας, του σχολείου και της τοπικής κοινότητας (Waggoner & Griffith, 1998), β) θα εμπνεύσουν αισθήματα κοινοτισμού, αλληλεγγύης και συνεργασίας στα μέλη των παραπάνω κοινωνικών θεσμών αναφοράς και ένταξης (Fantuzzo et.al., 2000).

Έτσι οι μαθητές έχουν αυξημένες πιθανότητες: α) να εργαστούν επίπονα και συστηματικά για να αναπτυχθούν ως αυτόνομες και κοινωνικές προσωπικότητες και β) να αποκτήσουν θεμελιώδεις λειτουργικές κοινωνικο-γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες για να αναπτύξουν τις φυσικές τους κλίσεις και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα (Bronfenbrenner, 1986). Εδώ χρειάζεται να επισημανθεί ότι η σύμπραξη μεταξύ της οικογένειας, του σχολείου και της τοπικής κοινότητας δεν δύναται να έχει ως μονοδιάστατο στόχο τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών (Hara & Burke, 1998), αλλά να επιδιώκει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε όλες τις περιοχές και εκφάνσεις της προσωπικής, σχολικής και κοινωνικής τους ζωής (Delors, 1996).

1. Το θεωρητικό μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επίδρασης της Epstein

Όπως αναφέρθηκε, η Joyce Epstein υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συνεργάζονται με τους γονείς σε κοινές εκπαιδευτικές δράσεις ώστε σταδιακά οι σχολικές μονάδες να καταστούν «κοινότητες φροντίδας, έγνοιας και υποστήριξης» για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Σύμφωνα με την Epstein η οικογένεια, το σχολείο και η τοπική κοινωνία λειτουργούν ως επικαλυπτόμενες σφαίρες επίδρασης, αφού συναποτελούν το άμεσο και ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον εντός του οποίου τα άτομα μαθαίνουν, κοινωνικοποιούνται, μετασχηματίζουν θετικά δυσλειτουργικές θεωρήσεις και αναπτύσσονται (Parsons, 1959). Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επίδρασης έρχονται εγγύτερα ή απομακρύνονται μεταξύ τους ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, τις προσωπικές στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, το μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας και την ισχύουσα ή επικρατούσα κουλτούρα της τοπικής κοινότητας (Georgiou, 1998, Pelco et.al., 2000).

Το πλαίσιο των έξι τύπων δράσεων του θεωρητικού μοντέλου της Epstein λειτουργεί ως ένας πρότυπος οδηγός υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να υλοποιήσουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δράσεις συνεργασίας με τους γονείς στην βάση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου δομής και λειτουργίας των σχολικών τους μονάδων (Bronfenbrenner, 1989, Mylonakou & Kekes, 2007). Πιο αναλυτικά οι έξι τύποι δράσεων του θεωρητικού μοντέλου της Epstein είναι οι εξής (Epstein & Sheldon, 2002):

- α) η υποστήριξη της γονεϊκότητας, που περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δράσεις που ενισχύουν τους γονείς: i) να αποκτήσουν βασικές γονεϊκές δεξιότητες για την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, ii) να κατανοήσουν τα στάδια της παιδικής και εφηβικής ανάπτυξης και iii) να θέσουν κανόνες και όρια στις καθημερινές συνθήκες λειτουργίας της οικογένειας, ώστε να προάγουν τη μάθηση των παιδιών στο σπίτι (Ferrara & Ferrara, 2005, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005),
- β) η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, που περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δράσεις, που ενισχύουν: i) την περιοδική και ουσιαστική ενημέρωση των γονέων αναφορικά με τη σκοποθεσία, το πρόγραμμα σπουδών, τις δραστηριότητες των σχολικών μονάδων και την πρόοδο των μαθητών και ii) τη λειτουργία εναλλακτικών καναλιών επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μέσω των νέων τεχνολογιών και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Waggoner & Griffith, 1998, Pang & Watkins, 2000),
- γ) η ενίσχυση του εθελοντισμού των γονέων, που περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δράσεις που προάγουν την ενεργότερη εμπλοκή και συνεισφορά τους στις ποικίλες εκπαιδευτικές, κοινωνικο-πολιτισμικές και περιβαλλοντικές εκδηλώσεις των σχολικών μονάδων (Davies, 1988, Coleman & Churchill, 1997),
- δ) η αποτελεσματική κατ' οίκον μάθηση, η οποία περιλαμβάνει τη δημιουργία και την ανάθεση κατ' οίκον εργασιών από γονείς και τους εκπαιδευτικούς προς τα παιδιά, που προάγουν τη συνεργατικότητα, τη διαλεκτική συζήτηση, τη διερευνητική μάθηση και την αυτονομία των μαθητών (Balli et.al., 1998, Spera, 2005),
- ε) η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου, που περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δράσεις όπως είναι: i) η διεύρυνση των αρμοδιοτήτων των σχολικών συμβουλίων και ii) η ενίσχυση του θεσμικού ρόλου του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων σε θέματα σχολικού κανονισμού των τοπικών σχολικών μονάδων (Watkins, 1997, Dunlap-Zuniga & Alatorre-Alva, 1999),
- στ) η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών των σχολικών μονάδων και της τοπικής κοινότητας, που περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δράσεις όπως είναι: i) η αναβάθμιση της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχουν η τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, οι δημόσιοι οργανισμοί,

τα επαγγελματικά σωματεία, οι πολιτιστικές και αστικές οργανώσεις, και τα ποικίλα επιστημονικά και μορφωτικά ιδρύματα προς τις σχολικές μονάδες και ii) η κινητοποίηση και ενεργότερη συμμετοχή των σχολικών κοινοτήτων σε κοινωνικές, πολιτιστικές και περιβαλλοντικές δράσεις, που οργανώνουν οι διάφοροι θεσμοί της τοπικής κοινότητας (Feuerstein, 2000, Kekes & Mylonakou, 2006).

2. Περιγραφή - Δείγμα έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 18 εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης διάρκειας 40 ωρών, το οποίο διοργάνωσε το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΙΠΕΜ/ΔΟΕ, 2015) με θέμα: «Οικογένεια και σχολείο – Διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς». Οι 24 ώρες του προγράμματος επιμόρφωσης έγιναν εξ αποστάσεως και οι 16 ώρες πραγματοποιήθηκαν σε 2 διά ζώσης συναντήσεις. Στην Κοζάνη από το Φεβρουάριο μέχρι τον Απρίλιο 2015. Από τους 18 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα ως προς το φύλο τους οι 17 ήταν γυναίκες και, όσο αφορά την ειδικότητα τους, οι 9 ήταν νηπιαγωγοί, 7 ήταν δάσκαλοι και 1 εκπαιδευτικός ήταν καθηγητής Μουσικής. Τέλος, αναφορικά με την επαγγελματική τους προϋπηρεσία, οι 3 από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς είχαν 1-5 έτη, 5 εκπαιδευτικοί είχαν 1-5 έτη, 4 εκπαιδευτικοί είχαν 11-15 έτη και 6 εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερα από 15 έτη επαγγελματικής προϋπηρεσίας. Συμπερασματικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες, νηπιαγωγοί ως προς την ειδικότητά τους και είχαν περισσότερα από 10 χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας.

3. Ερευνητικά ερωτήματα

Η κύρια υπόθεση εργασίας της έρευνας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχεδιάζουν και υλοποιούν εκπαιδευτικές δράσεις που αντιστοιχούν και στους 6 τύπους εκπαιδευτικών δράσεων του θεωρητικού μοντέλου της Epstein, που είναι η υποστήριξη της γονεϊκότητας, η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, η ενίσχυση του εθελοντισμού των γονέων, η αποτελεσματική κατ' οίκον μάθηση, η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων και η συνεργασία των σχολικών μονάδων με θεσμούς της τοπικής κοινότητας. Με βάση την παραπάνω υπόθεση τέθηκαν 6 επιμέρους ερευνητικά υποερωτήματα αναφορικά με το σε ποιους από τους παραπάνω 6 τύπους αντιστοιχούν οι περισσότερες εκπαιδευτικές δράσεις των εκπαιδευτικών. Αυτό διευκόλυνε σημαντικά τον ερευνητή τόσο στη σύνταξη των ερωτήσεων της ομαδικής ημι-δομημένης συνέντευξης όσο και στη διατύπωση των επεξηγηματικών κατευθύνσεων που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς για τις ατομικές τους γραπτές εργασίες.

4. Μεθοδολογία διενέργειας έρευνας – Εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Η παρούσα εργασία είχε επιστημολογικά και μεθοδολογικά έναν ποιοτικό προσανατολισμό, αφού ο κύριος σκοπός της ήταν η διερεύνηση του τύπου των εκπαιδευτικών δράσεων που οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν με σκοπό να βελτιώσουν την ποιότητα των άτυπων και τυπικών σχέσεων συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών τους. Στην πρώτη φάση ως εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μία ομαδική ημιδομημένη συνέντευξη διάρκειας 90 λεπτών. Στη διάρκεια της συνέντευξης ο ερευνητής έθεσε 7 κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις υπό τη μορφή «χωνιού» (Denscombe, 1995). Η συνέντευξη διεξήχθη σε κλίμα οικειότητας για να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί με έναν αυθόρμητο και ειλικρινή τρόπο (Ιωσηφίδης, 2005) και οι προφορικές αναφορές επιλέχθηκε να καταγραφούν με την κλασική χειρωνακτική μέθοδο με σκοπό να διασφαλιστεί η εμπιστευτικότητα μεταξύ του ερευνητή και της ομάδας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα (Bers, 1989).

Στη δεύτερη φάση συλλογής των δεδομένων της έρευνας οι εκπαιδευτικοί απέστειλαν τις ατομικές γραπτές τους εργασίες στον ερευνητή με θέμα «Σχεδιασμός σχεδίου δράσης για τη βελτίωση της συνεργασίας με τους γονείς» στο πλαίσιο του επιμορφωτικού προγράμματος. Έτσι οι εκπαιδευτικοί είχαν το χρόνο να επιμεληθούν τις πρότερες προφορικές τους αναφορές, που είτε δεν τις είχαν διατύπώσει με ακρίβεια στη διάρκεια της ημι-δομημένης ομαδικής συνέντευξης είτε δεν καταγράφηκαν σωστά από τον ερευνητή στη διαδικασία της μεταγραφής. Μέσω της παραπάνω μεθοδολογίας ικανοποιήθηκε το κριτήριο της εσωτερικής συνέπειας μεταξύ του συλλεγόμενου προφορικού και γραπτού υλικού της έρευνας (Mishler, 1995). Τέλος, στην τρίτη φάση της επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων όλες οι καταγεγραμμένες εκπαιδευτικές δράσεις των εκπαιδευτικών κατηγοριοποιήθηκαν από τον ερευνητή ανά τύπο δράσεων του θεωρητικού μοντέλου της Epstein.

5. Παρουσίαση ευρημάτων έρευνας

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν τα ευρήματα της έρευνας αναφορικά με τις εκπαιδευτικές δράσεις που υλοποίησαν 18 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό να ενισχύσουν τις άτυπες και τυπικές σχέσεις συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε μέσω μίας ομαδικής ημι-δομημένης συνέντευξης μεταξύ του ερευνητή και της ομάδας των εκπαιδευτικών και μέσω των ατομικών γραπτών εργασιών που οι εκπαιδευτικοί κοινοποίησαν στον ερευνητή πλαίσιο του επιμορφωτικού προγράμματος. Ακολούθως οι προφορικές αναφορές και οι γραπτές δηλώσεις κατηγοριοποιήθηκαν ανά τύπο δράσεων του θεωρητικού μοντέλου της Epstein.

Στους επόμενους 6 πίνακες γίνεται παρουσίαση όλων των εκπαιδευτικών δράσεων που είχαν υλοποιηθεί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στο παρελθόν με σκοπό την ενίσχυση και εμβάθυνση της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς. Οι παραπάνω εκπαιδευτικές δράσεις καταγράφηκαν από τον ερευνητή μέσω των προφορικών αναφορών που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της ημι-δομημένης ομαδικής συνέντευξης και των γραπτών ατομικών εργασιών που απέστειλαν στη συνέχεια στον ερευνητή στο πλαίσιο του επιμορφωτικού προγράμματος.

Εδώ χρειάζεται να σημειωθεί ότι παρ' όλο που ενδεχομένως ορισμένες από τις αναφερόμενες εκπαιδευτικές δράσεις μπορούσαν να ενταχθούν σε περισσότερους του ενός τύπους δράσεων, επιλέχθηκε για λόγους μεθοδολογικούς η κάθε επιμέρους δράση, ανεξαρτήτως του φύλου, της ειδικότητας και της επαγγελματικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, να κατηγοριοποιηθεί σε ένα μόνο τύπο δράσεων στη βάση του θεωρητικού μοντέλου της Epstein. Ως αποτέλεσμα, δεν καταγράφηκε ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών δράσεων ανά τύπο δράσεων, ένα πραγματολογικό δεδομένο, που λήφθηκε υπόψη από τον ερευνητή τόσο στην ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας όσο και στη διατύπωση των προτάσεων.

Πίνακας 1: Εκπαιδευτικές δράσεις ανά τύπο: Υποστήριξη της γονεϊκότητας

Τύπος δράσεων	Εκπαιδευτικές δράσεις
Υποστήριξη της γονεϊκότητας	«Συμβουλευτική γονέων στην ανάπτυξη ενδιαφερόντων μαθητών»
	«Υποστήριξη γονέων στην ανάγκη θέσης ορίων και κανόνων στα παιδιά»
	«Οργάνωση σχολής γονέων στο χώρο του σχολείου»
	«Δημιουργία τμημάτων ένταξης, υποδοχής και ενισχυτικής διδασκαλίας»
	«Παρώθηση γονέων για διαμόρφωση μουσικής γωνιάς στο σπίτι»
	«Πληροφόρηση γονέων για δημόσιες ψυχο-κοινωνικές υπηρεσίες»
	«Συνεργασία με την τοπική Ενορία για την παροχή συσσιτίων, φαρμάκων ρούχων και τροφίμων σε φτωχές οικογένειες»
	«Οργάνωση εκδηλώσεων για την πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό»
	«Ενθάρρυνση γονέων στη χρήση της σχολικής δανειστικής βιβλιοθήκης»

	«Συλλογή τροφίμων για άπορους μαθητές τα Χριστούγεννα και το Πάσχα»
--	---

Πίνακας 2: Εκπαιδευτικές δράσεις ανά τύπο: Αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

Τύπος	Εκπαιδευτικές δράσεις
Αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	«Ανάρτηση πίνακα ανακοινώσεων στην είσοδο του σχολείου»
	«Ενημερωτικό φυλλάδιο για τους στόχους και την πολιτική του σχολείου»
	«Ιδιαίτερη συνεργασία και πρόσθετη ευαισθησία με γονείς ξένης καταγωγής»
	«Διαμεσολάβηση Διευθυντή σχολείου για συνεργασία γονέων με το ΚΕΔΔΥ»
	«Κοινοποίηση στους γονείς του γραπτού κανονισμού της σχολικής μονάδας»
	«Αποστολή ενημερωτικών σημειωμάτων για τις αποφάσεις του σχολείου»
	«Ανάρτηση όλων των εκπαιδευτικών δράσεων στην ιστοσελίδα»
	«Κοινοποίηση του απολογισμού εκπαιδευτικού έργου τριμήνου/έτους»
	«Ενημέρωση γονέων για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο/γυμνάσιο»
	«Χρήση τετραδίου επικοινωνίας, καθηκόντων και προβλημάτων επιθετικής συμπεριφοράς σε καθημερινή/εβδομαδιαία βάση»
	«Ερωτηματολόγιο για καταγραφή προσδοκιών των γονέων από τους εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας»
	«Διαβούλευση για το χρόνο και τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς»
	«Ενημέρωση για τις μεθόδους διδασκαλίας και το πρόγραμμα σπουδών»
	«Τακτικές κατ' ιδίαν και ομαδικές συναντήσεις συνεργασίας»

Πίνακας 3: Εκπαιδευτικές δράσεις ανά τύπο: Ενίσχυση εθελοντισμού των γονέων

Τύπος δράσεων	Εκπαιδευτικές δράσεις
Ενίσχυση του εθελοντισμού των γονέων	«Συμμετοχή σε κοινωνικές και φιλανθρωπικές εκδηλώσεις του σχολείου»
	«Διδασκαλία από τους γονείς στην τάξη για διάφορα εκπαιδευτικά και κοινωνικά θέματα (έθιμα, επαγγέλματα, παιχνίδια)»
	«Δημιουργία σχολικού κήπου/θερμοκηπίου με τη συνδρομή των γονέων»
	«Συνοδεία μαθητών στο ΚΠΕ, σε Μουσεία, σε εκδρομές και στην αγορά»
	«Μαγειρική φαγητού και γλυκών στη σχολική γιορτή λήξης»
	«Bazar για τη συλλογή χρημάτων για το Χαμόγελο του Παιδιού»
	«Κατασκευή σκηνικών/κοστούμιών στη γιορτή της 25ης Μαρτίου»
	«Διοργάνωση έκθεσης εικαστικών και βιβλίου και πρόσκληση συγγραφέα»
	«Καθαρισμός και δεντροφύτευση περιβάλλοντος χώρου σχολείου»
	«Συλλογή αντικειμένων για τη δημιουργία λαογραφικής έκθεσης»

Πίνακας 4: Εκπαιδευτικές δράσεις ανά τύπο: Αποτελεσματική κατ' οίκον μάθηση

Τύπος δράσεων	Εκπαιδευτικές δράσεις
Αποτελεσματική κατ' οίκον μάθηση	Ανάθεση κατ' οίκον εργασιών που εμπλέκουν τους γονείς (αφήγηση, κατασκευές, αναζήτηση σε ψηφιακές/ συμβατικές βάσεις δεδομένων»
	«Πρόκληση συζήτησης με τους γονείς για τη θέσπιση εκπαιδευτικών στόχων»
	«Κατάθεση ιδεών και προτάσεων των γονέων αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών στα μαθηματικά και τα σχολικά εγχειρίδια»
	«Ενημέρωση γονέων για τη στοχοθεσία/επεξεργασία των κατ' οίκον εργασιών»

	«Συμβουλευτική γονέων για αφιέρωση περισσότερου χρόνου για συζήτηση και παιχνίδι με τα παιδιά τους»
	«Ενημέρωση γονέων για την αξία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης»
	«Από κοινού παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων με τους γονείς για τη διαχείριση του internet και του εκφοβισμού από συμμαθητές»
	«Ανάδειξη του γονεϊκού ρόλου στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών»
	«Παρώθηση των γονέων για αναζήτηση δημιουργικών απασχολήσεων για τα παιδιά τους σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα τους»

Πίνακας 5: Εκπαιδευτικές δράσεις ανά τύπο: Συμμετοχή γονέων στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου

Τύπος δράσεων	Εκπαιδευτικές δράσεις
Συμμετοχή γονέων στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου	«Συμμετοχή Συλλόγου Γονέων στο σχολικό συμβούλιο μία φορά το χρόνο»
	«Συνεργασία Συλλόγου Διδασκόντων με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων για θέματα επιθετικής συμπεριφοράς και ειδικών δυσκολιών»
	«Ενημέρωση γονέων για συμμετοχή στις εκλογές για το Σύλλογο»

Πίνακας 6: Εκπαιδευτικές δράσεις ανά τύπο: Συνεργασία σχολικών μονάδων (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) με θεσμούς της τοπικής κοινότητας

Τύπος δράσεων	Εκπαιδευτικές δράσεις
Συνεργασία σχολικών μονάδων (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) με θεσμούς της τοπικής κοινότητας	«Δωρεές επαγγελματιών στη λαχειοφόρα αγορά του Συλλόγου Γονέων»
	«Από κοινού ενημέρωση εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών στο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Σιάτιστας»
	«Συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών στη γιορτή του ροδάκινου»
	«Δεντροφύτευση από μαθητές και γονείς του πάρκου αναψυχής του χωριού»

	«Επίσκεψη/γνωριμία μαθητών στο Δήμαρχο και Μητροπολίτη της πόλης»
	«Συμμετοχή γονέων και μαθητών στο πρόγραμμα κομποστοποίησης και ανακύκλωσης μπαταριών του Δήμου»
	«Συμμετοχή τοπικού πολιτιστικού συλλόγου στην παρέλαση του καρναβαλιού»

6. Αποτελέσματα έρευνας

Όπως αναφέρθηκε, ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των εκπαιδευτικών δράσεων που σχεδιάζουν και υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως του φύλου, της ειδικότητας και της επαγγελματικής τους προϋπηρεσίας, ανά τύπο δράσεων του θεωρητικού μοντέλου της Epstein αναφορικά με την προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων. Με βάση την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων μπορούμε να διατυπώσουμε τον ισχυρισμό ότι οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν δράσεις που εντάσσονται: α) σε μεγαλύτερο βαθμό, με βάση τον αριθμό των καταγεγραμμένων εκπαιδευτικών δράσεων, στους εξής 4 τύπους δράσεων του θεωρητικού μοντέλου της Epstein: i) υποστήριξη γονεϊκότητας, ii) αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτικών-γονέων, iii) ενίσχυση εθελοντισμού των γονέων και iv) κατ' οίκον μάθηση και β) σε μικρότερο βαθμό στους εξής 2 τύπους δράσεων του θεωρητικού μοντέλου της Epstein: i) συμμετοχή γονέων στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, ii) διεύρυνση της συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) με θεσμούς της τοπικής κοινότητας.

Με βάση τα παραπάνω τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι σύλλογοι διδασκόντων των σχολικών τους μονάδων χρειάζεται να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν σχέδια δράσης, στα οποία θα περιλαμβάνονται εκπαιδευτικές δράσεις, που θα προάγουν τόσο τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων σε θέματα λειτουργίας του σχολείου, όσο και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών των σχολικών μονάδων με θεσμούς της τοπικής κοινότητας.

7. Προτάσεις

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι αποτελεί προτεραιότητα για τους σχεδιαστές της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα να λάβουν τα κατάλληλα θεσμικά μέτρα ώστε οι εκπαιδευτικοί να υποστηριχθούν (μέσω προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης) από τους αρμόδιους φορείς επιστημονικής και συμβουλευτικής καθοδήγησης (Weiss et.al., 2005). Έτσι οι εκπαιδευτικοί θα καταστούν περισσότερο ικανοί και αποτελεσματικοί να

σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν εκπαιδευτικές δράσεις με τρόπο μεθοδικό, επιστάμενο και οργανωμένο στη βάση και των εξής 6 τύπων δράσεων του θεωρητικού μοντέλου της Joyce Epstein: α) υποστήριξη της γονεϊκότητας, β) αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, γ) ενίσχυση του εθελοντισμού των γονέων, δ) αποτελεσματική κατ' οίκον μάθηση, ε) συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου και στ) συνεργασία των σχολικών μονάδων (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) με θεσμούς της τοπικής κοινότητας.

Ως προς αυτό το σκοπό είναι αναγκαίο: α) να οικοδομηθεί μία κουλτούρα συνεργασίας και να αναπτυχθεί μία κοινή συν-αντίληψη αναφορικά με τη σημαντικότητα της επίδρασης του παράγοντας της ποιότητας των άτυπων και τυπικών σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των κοινωνικών υποσυστημάτων του σχολείου, της οικογένειας και της τοπικής κοινότητας στην προσωπική, ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και β) να σχεδιαστούν στοχευμένες εκπαιδευτικές δράσεις, που να αφορούν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του εκπαιδευτικού οικοσυστήματος ώστε να καταστούν σταδιακά οι σχολικές τους μονάδες «κοινότητες φροντίδας, έγνοιας και υποστήριξης» για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές.

8. Περιορισμοί έρευνας

Κλείνοντας, χρειάζεται να σημειωθεί ότι τα ευρήματα της παρούσας ποιοτικής έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξαιτίας τόσο της μη αντιπροσωπευτικότητας του μεγέθους του δείγματος όσο και της επιλεγόμενης μεθόδου επεξεργασίας και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Παρ' όλα αυτά τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δύνανται να χρησιμοποιηθούν ως πρωτογενές υλικό σε μεταγενέστερες έρευνες στο πεδίο στη βάση του συστημικού, θεωρητικού πλαισίου των επικαλυπτόμενων σφαιρών επίδρασης της Joyce Epstein.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Balli, S., Demo, D. & Wedman, J. (1998) Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47 (2): 149-158. doi: <http://psycnet.apa.org/doi/10.2307/585619>.
- Bers, T. (1989) The popularity and problems of focus-group research. *College and University*, 64: 260-268.
- Bronfenbrenner, U. (1986) Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.

- Bronfenbrenner, U. (1989) Ecological systems theory. *Annals of child development*, 6: 187-251.
- Coleman, M. & Churchill, S. (1997) Challenges to family involvement. *Childhood Education*, 73: 144-148. doi: 10.1080/00094056.1997.10522672.
- Davies, D. (1988) Benefits and barriers to parent involvement. *Community Education Research Digest*, 2 (2): 11-19.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris: UNESCO.
- Denscombe, M. (1995) Explorations in group interviews: An evaluation of a reflexive and partisan approach. *British Educational Research Journal* 21 (2): 131-148. doi: 10.1080/0141192950210201.
- Dunlap-Zuniga, C. & S. Alatorre-Alva (1999) Redefining school and community relations: Teachers' perceptions of parents as participants and stakeholders. *Teacher Education Quarterly*, 26 (4): 123-133.
- Epstein, J. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9): 701-712.
- Epstein, J. & S. Sheldon (2002) Present and accounted for: Improving student's attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95 (5): 308-318.
- Fantuzzo, J., E. Tighe & S. Childs (2000) Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92: 367-376. doi: 10.1037/0022-0663.92.2.367.
- Ferrara, M. & P. Ferrara (2005) Parents as Partners. *The Clearing House*, 79 (2): 77-81. doi: 10.3200/TCHS.79.2.77-82.
- Feuerstein, A. (2000) School characteristics and parent involvement: influences on participation in children's school. *The Journal of Educational Research*, 94 (1): 29-40, doi: 10.1080/00220670009598740.
- Georgiou, St. (1998) A study of two Cypriot school communities. *The School Community Journal*, 8 (1): 73-91.
- Graham-Clay, S. (2005) Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 16 (1): 117-129.
- Hara, S. & D. Burke (1998) Parental involvement: The key to improved student achievement. *School Community Journal*, 8 (2): 9-19.
- Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (2015) [on line]. Available: <http://www.ipem-doe.gr/index.php/el> [Ημερομηνία ανάκτησης: Νοέμβριος, 27, 2015].

- Ιωσηφίδης, Θ. (2005) Η μέθοδος των ομάδων εστίασης (focus groups) στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. *Βήμα Κοινωνικών Επιστημών*, 9 (42): 149-166.
- Kekes, I. & I. Mylonakou (2006) Syneducational transactions among students, parents, educators and policy makers: The transdisciplinary program SYNTHESIS. *Interactive Learning Environments*, 14 (1): 35-54.
- Mishler, E. (1995) Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative and Life History*, 5: 87-123.
- Mylonakou, I. & I. Kekes (2007) School, family and the community in cooperation: the model of syneducation. *International Journal about Parents in Education*, 1: 73-82.
- Pang, I. & D. Watkins (2000) Towards a psychological model of teacher-parent communication in Hong Kong primary schools. *Educational Studies*, 26 (2): 141-163, doi: 10.1080/713664272.
- Parsons, T. (1959) The school class as a social system. *Harvard Educational Review*, 29: 297-318.
- Pelco, L., L. Jacobson, R. Ries & S. Melka (2000) Perspectives and practices in family-school partnerships: A national survey of school psychologists. *The School Psychology Review*, 29 (2): 235-250.
- Spera, C. (2005) A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17: 125-146. doi: 10.1007/s10648-005-3950-1.
- Sandler, H.M. & K.V. Hoover-Dempsey (2005) Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106 (2): 85-104.
- Waggoner, K. & A. Griffith (1998) Parent involvement in education. *Journal for a Just & Caring Education*, 4 (1): 65-78.
- Watkins, T. (1997) Teacher communications, child achievement and parent traits in parent involvement models. *The Journal of Educational Research*, 91 (1): 3-14. doi: 10.1080/00220679709597515.

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Ειρήνη Γάκη
M. Ed.
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Abstract

Cognitive, sociocognitive and sociocultural theories of written speech as well as approaches of literacy support teachers and students-authors in the writing process by providing them a combinational model for the production of written speech based on their basic common theoretical principles one of which is cooperative learning/writing. The purpose of the present study is to investigate the effect of cooperative writing on the acquisition of metacognition and on the quality of written speech of C grade students-authors through the design, the implementation and the evaluation of an intervention program with visual-verbal and social-procedural facilities to students, either having writing disabilities or not. Three 3rd grade groups took part in the study. Two of the groups were members of the experimental group and the third was the control group. The results of our research showed beneficial effects of the cooperative writing in the frame of the intervention program on the metacognitive knowledge and skills of students-authors and on the quality of their written speech.

Λέξεις κλειδιά

Συνεργατική γραφή, μεταγνώση, ποιότητα γραπτού λόγου, διαδικαστικές διευκολύνσεις.

0. Εισαγωγή

Η μάθηση και η επαρκής χρήση της παραγωγής γραπτού λόγου αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την ακαδημαϊκή, προσωπική και κοινωνική πορεία και εξέλιξη του ατόμου. Ωστόσο, παρότι αναγνωρίζεται η σημαντικότητα του γραπτού λόγου, η διδασκαλία και η παραγωγή του αποτελούν πρόκληση τόσο για τα εκπαιδευτικά συστήματα όσο και για τον εκπαιδευτικό της πράξης, καθώς αποτελεί

μια ιδιαιτέρως πολύπλοκη, σύνθετη, απαιτητική και επίπονη γνωσιακή διαδικασία επίλυσης προβλήματος και κατασκευής νοήματος, η οποία θέτει στους εμπλεκόμενους σε αυτή, εκπαιδευτικούς και μαθητές, γνωσιακούς, μεταγνωσιακούς, γλωσσικούς, μεταγλωσσικούς, επικοινωνιακούς, ιστορικο-κοινωνικο-πολιτισμικούς, κειμενικούς, αναπτυξιακούς και συναισθηματικούς περιορισμούς. Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις (κοινωνιο-γνωσιακές, κοινωνικο-πολιτισμικές και οι προσεγγίσεις γραμματισμού) στηρίζουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές-συγγραφείς να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις του δύσκολου γνωσιακού συγγραφικού έργου αξιοποιώντας το συνδυαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου που προκύπτει από τις βασικές τους κοινές θεωρητικές παραδοχές μεταξύ των οποίων είναι και η συνεργατική γραφή.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1. Παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων

Ο γραπτός λόγος αποτελεί ένα ευέλικτο εργαλείο για την επίτευξη ποικίλων στόχων τόσο στον χώρο του σχολείου όσο και στον εργασιακό και ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Έτσι η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου κρίνεται απαραίτητη μέσα στο σύγχρονο σχολείο, αλλά παράλληλα αποτελεί και πρόκληση για τον εκπαιδευτικό λόγω της συνθετότητας και της πολυπλοκότητας του αντικειμένου της. Οι δύο βασικές προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου, η κοινωνιο-γνωσιακή και η κοινωνικο-πολιτισμική, υποστηρίζουν πως η συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων αποτελεί μια ιδιαίτερα απαιτητική και επίπονη εμπρόθετη γνωσιακή διαδικασία κατασκευής νοήματος, η αποτελεσματικότητα της οποίας εξαρτάται τόσο από ατομικούς παράγοντες όσο και από το κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές-συγγραφείς καλούνται να εμπλέξουν και να συνδυάσουν γλωσσικές, γνωσιακές, μεταγλωσσικές, μεταγνωσιακές, οπτικοκινητικές και επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητες, συναισθήματα, κίνητρα, στάσεις και πεποιθήσεις αλληλεπιδρώντας με συγκεκριμένα κάθε φορά στενότερα και ευρύτερα κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικά επικοινωνιακά πλαίσια αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη αυτών των πλαισίων, τα μέσα και τα εργαλεία τους.

Επιπλέον, η αδιάρρηκτη σχέση νοητικής διαδικασίας και κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικού πλαισίου, την οποία τόνισε ο Vygotsky, επηρέασε και την έρευνα για τον γραμματισμό. Έτσι, στο πλαίσιο προσέγγισης του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική επιδιώκεται ο συνδυασμός γλωσσικών, κοινωνικο-πολιτισμικών, γνωσιακών και αναπτυξιακών διαστάσεων/ικανοτήτων που πρέπει να κατέχουν οι επαρκείς χρήστες γραμματισμού, όταν εμπλέκονται σε διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012 Kucer & Silva, 2006 Perry, 2012). Προκύπτει, λοιπόν, πως στο κοινό πλαίσιο γραμματισμού των κοινωνιο-γνωσιακών

και κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών η κατασκευή νοήματος, η επικοινωνία, αποτελεί μία δυναμική αμφίδρομη διαδικασία μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη με τη μεσολάβηση του κειμένου, γραπτού και γνωσιακού (νοητικού), αλλά και πολλών άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τόσο τον συγγραφέα όσο και τον αναγνώστη, συμπεριλαμβανομένων και των συναισθημάτων και των κινήτρων που τονίστηκαν πρωτίστως και ιδιαίτερος στο νέο κοινωνιο-γνωσιακό μοντέλο του Hayes (1996), καθώς και με το συγκεκριμένο καταστασιακό πλαίσιο, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

Λαμβάνοντας υπόψη και αξιοποιώντας όλα τα παραπάνω, τις προκλήσεις, τις απαιτήσεις και τις δυσκολίες της συγγραφικής διαδικασίας, αλλά και τις θεωρητικές παραδοχές των κοινωνιο-γνωσιακών και των κοινωνικο-πολιτισμικών προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και των σύγχρονων κριτικών προσεγγίσεων γραμματισμού, η σύγχρονη εκπαίδευση επιδιώκει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου προσπαθώντας να μεταφέρει και να εφαρμόσει επιτυχώς στη διδακτική πράξη το ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο που δημιουργείται. Εν ολίγοις, επιδιώκει τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που θα είναι υποστηρικτικά και παροτρυντικά, θα συνδέονται με την καθημερινότητα και τις ανάγκες του κάθε μαθητή/συγγραφέα και θα ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του για δυναμική ενεργητική εμπλοκή σε συγγραφικές διαδικασίες. Επιπλέον, θα παρέχουν διαρκώς δυνατότητες και ευκαιρίες για εμπλοκή των μαθητών-συγγραφέων σε συγγραφικές διαδικασίες μέσα σε αυθεντικά πλαίσια, αξιοποιώντας συνδυαστικά τις βασικές κοινές παιδαγωγικές αρχές/παραδοχές των παραπάνω προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2009) μεταξύ των οποίων είναι και η συνεργατική μάθηση/ γραφή.

1.2. Συνεργατική μάθηση/γραφή

Αξιοποιώντας τη σχολική τάξη ως κοινότητα πρακτικής στα πλαίσια της γνωσιακής μαθητείας παρέχουμε παράλληλα στους μαθητές και τη δυνατότητα συνεργατικής μάθησης (cooperative ή collaborative learning) στηρίζοντας περισσότερο την κοινωνική πλευρά της μαθησιακής διαδικασίας. Η συνεργατική μάθηση αφορά στη δημιουργία μαθητικών ομάδων που εργάζονται από κοινού για την επίλυση ενός προβλήματος. Οι μαθητές συνεργαζόμενοι σχηματίζουν κοινωνικά μαθησιακά περιβάλλοντα που είναι πιο δυναμικά και αποτελεσματικά από την ατομική εργασία. Χαρακτηριστικά, οι Witney & Smallbone (2011) αναφέρουν πως οι μαθητές σε ομάδες «μπορούν να πετύχουν περισσότερα ως σύνολα παρά ως άτομα» (Hadjerrouit, 2013). Επιπλέον, πρόσφατα η συνεργατική μάθηση έχει θεωρηθεί και ως ένας εναλλακτικός τρόπος να αντιμετωπιστεί η περιορισμένη εργαζόμενη μνήμη των ατόμων, καθώς οι συνεργαζόμενοι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ένα σύστημα επεξεργασίας

πληροφοριών, το οποίο αποτελείται από πολλαπλές περιορισμένες μνήμες εργασίας δημιουργώντας έναν ευρύτερο και πιο αποτελεσματικό συλλογικό εργασιακό χώρο, μια πιο αποτελεσματική συλλογική εργαζόμενη μνήμη (Paas & Sweller, 2012).

Η συνεργατική μάθηση στηρίζεται θεωρητικά στην κοινωνιο-γνωσιακή «σύγκρουση» του Piaget, στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky (Van Steendam et al., 2014) και στον κοινωνικό εποικοδομισμό του Vygotsky (Hadjerrouit, 2013). Πιο συγκεκριμένα, για τη συνεργατική γραφή (peer writing) οι μελέτες και οι παρεμβάσεις που ασχολήθηκαν με αυτή αναπτύχθηκαν από τη δεκαετία του 70' και μετά, όπου το ενδιαφέρον των ερευνητών στράφηκε από τη γραφή ως προϊόν στη γραφή ως διαδικασία στο πλαίσιο των γνωσιακών και κοινωνιο-γνωσιακών θεωριών, αλλά και των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών, της προσέγγισης του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική, της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και των προσεγγίσεων Γλωσσικής Επίγνωσης (Language Awareness 'LA') και Μετα-Γλωσσολογικής Επίγνωσης (Meta-Linguistic Awareness perspectives 'MLA') (Hoogeveen & van Gelderen, 2013).

Στα πλαίσια όλων των παραπάνω προσεγγίσεων τονίζεται ιδιαίτερα η κοινωνική πλευρά της μάθησης και ο σημαντικός ρόλος της συνεργατικής γραφής, η οποία αποτελεί μια ειδική μορφή συνεργατικής μάθησης, όπου στόχος είναι ο μετασχηματισμός ενός κειμένου από πολλούς και διαφορετικούς μαθητές σε ένα συνεργατικό/συλλογικό γραπτό. Η διαδικασία που ακολουθείται κατά την παραγωγή του συνεργατικού/συλλογικού κειμένου περιλαμβάνει όλες τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας και αφορά σε θέματα, όπως: περιεχόμενο/ιδέες, επεξεργασία, δομή, μορφοποίηση και γλώσσα. Οι μαθητές συντονίζουν τις προσπάθειές τους προκειμένου να παράξουν το συνεργατικό/συλλογικό κείμενο επεξεργάζοντας και βελτιώνοντας ο ένας τις προτάσεις/συνεισφορές του άλλου, παρέχοντας ανατροφοδότηση και κάνοντας προτάσεις και σχόλια αξιολογώντας και βελτιώνοντας το τελικό προϊόν. Με αυτό τον τρόπο ωφελούν γενικότερα τη μαθησιακή διαδικασία (Hadjerrouit, 2013).

Η συνεργατική γραφή αναπτύχθηκε για να βοηθήσει και να βελτιώσει τη συγγραφική διαδικασία που ακολουθούν παιδιά και ενήλικες μέσα από τις οδηγίες και την καθοδήγηση που προέρχονται από τα μέλη της ομάδας (μαθητές/εκπαιδευόμενοι) χωρίς την παρουσία ενός επαίοντα/εκπαιδευτικού τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον ρόλο των μαθητών στη συγγραφική διαδικασία. Ο όρος «συνεργατική γραφή» αποτελεί έναν όρο «ομπρέλα» που περιλαμβάνει κάθε μορφή συνεργασίας των μαθητών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι Topping & Ehly (1998) αναφέρουν χαρακτηριστικά ορισμένες από τις μορφές συνεργασίας των μαθητών, όπως είναι η απάντηση/αντίδραση της ομάδας στις προτάσεις/συνεισφορές ενός μέλους (peer response), η διδασκαλία των γνωσιακών διαδικασιών που απαιτούνται για το γνωσιακό έργο της συγγραφής από ένα έμπειρο μέλος/συγγραφέα της ομάδας προς ένα αρχάριο μέλος/συγγραφέα (peer tutoring), η κοινή συμμετοχή και δέσμευση των

μελών στη συγγραφική δραστηριότητα (peer collaboration), η ανατροφοδότηση που δέχονται τα μέλη της ομάδας από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (peer feedback) και η αξιολόγηση (peer evaluation) ή αναθεώρηση/βελτίωση (peer assessment) των γνώσεων και στρατηγικών κάθε μέλους μέσα από τη διεπίδραση της ομάδας. Γενικά, όλα τα παραπάνω αφορούν στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών σε ζεύγη (in pairs) ή μεγαλύτερες ομάδες (groups) σε όλες τις φάσεις της παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων (Hoogeveen & van Gelderen, 2013). Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε πως υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με το ποια είναι η πιο αποτελεσματική σύσταση/σύνθεση ομάδας, η ομοιογενής (ομάδα με μέλη ίδιας δυναμικής) ή η ετερογενής (μικτή ομάδα με μέλη διαφορετικών ικανοτήτων). Ωστόσο, η πλειοψηφία των ερευνών συμφωνούν πως οι αρχάριοι μαθητές-συγγραφείς και γενικά οι αδύναμοι μαθητές ωφελούνται περισσότερο μέσα από την αλληλεπίδρασή τους σε ετερογενείς ομάδες, άποψη που στηρίζεται θεωρητικά στην κοινωνιο-γνωσιακή «σύγκρουση» του Piaget και στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky, ενώ και οι έμπειροι μαθητές βελτιώνουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους μέσα σε ετερογενείς ομάδες, καθώς καλούνται να μοντελοποιήσουν και να εξηγήσουν τη νέα γνώση στους αρχάριους (Van Steendam et al., 2014).

Τα οφέλη της συνεργατικής γραφής στη διδασκαλία παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων είναι πολλαπλά. Αρχικά, μέσω της αλληλεπίδρασης και της συζήτησης των συμμαθητών/συν-συγγραφέων, ιδιαίτερα κατά τη φάση αναθεώρησης/βελτίωσης του κειμένου, οι συν-συγγραφείς συνειδητοποιούν καλύτερα τις ανάγκες του ακροατηρίου τους και τον ρητορικό σκοπό του κειμένου, ενώ είναι σημαντικό πως η όλη αλληλεπίδραση γίνεται μέσα σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια (Σπαντιδάκης, 2010 Hoogeveen & van Gelderen, 2013) αυξάνοντας τα κίνητρα των μαθητών να γράψουν κείμενα με νόημα αλλά και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν και την αυτο-ρύθμισή τους κατά τη συγγραφική διαδικασία (Hoogeveen & van Gelderen, 2013). Ακόμη, οι συμμαθητές/συν-συγγραφείς που συνεργάζονται γνωρίζουν τη γλώσσα που χρησιμοποιείται από όλα τα μέλη της ομάδας και στηρίζουν ο ένας τον άλλο κατά τη χρήση της βελτιώνοντας έτσι τις γλωσσικές και γνωσιακές τους ικανότητες (Σπαντιδάκης, 2010 Aydin & Yildiz, 2014). Σύμφωνα με την Swain (2000) η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα συνεργαζόμενα μέλη μιας ομάδας (προφορική ή γραπτή) διαμεσολαβεί και στηρίζει μια διαδικασία κοινής επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης που η ίδια ονομάζει «συνεργατικό διάλογο» (collaborative dialogue), έναν διάλογο που κατασκευάζει γλωσσική γνώση στην οποία η συνεισφορά του κάθε μέλους γίνεται αντικείμενο προβληματισμού, λαμβάνει ανατροφοδότηση από την ομάδα, αντιμετωπίζει γλωσσικά προβλήματα και ενισχύει το τελικό συνεργατικό και μετασχηματισμένο προϊόν. Ωστόσο, η γραφή δεν είναι απλά γλωσσική ακρίβεια και γι' αυτό υποστηρίζει η Swain (2000) πως οι εργασίες που εμπλέκουν τους μαθητές σε συνεργατικό διάλογο «μπορεί να βοηθήσουν ιδιαίτερα

στην εκμάθηση διαδικαστικών στρατηγικών και γραμματικών πτυχών της γλώσσας» (Aydin & Yildiz, 2014).

Επιπλέον, μέσω της συνεργατικής γραφής οι μαθητές μαθαίνουν στρατηγικές συγγραφής και γνωρίζουν τη συγγραφική διαδικασία που ακολουθούν οι άλλοι. Τα σχόλια των μαθητών/αναγνωστών στο κείμενο που έχουν γράψει άλλοι μαθητές/συγγραφείς (peer review) αναγκάζουν τους συγγραφείς να προβληματιστούν σχετικά με το κείμενό τους και τη διαδικασία συγγραφής που ακολούθησαν με αποτέλεσμα οι αρχάριοι κυρίως συγγραφείς να μάθουν να ελέγχουν την πολύπλοκη γνωσιακή συγγραφική διαδικασία. Ένα άλλο όφελος που προκύπτει από τη συζήτηση και τα σχόλια των συνεργαζόμενων συμμαθητών είναι ότι αναπτύσσουν τη γνώση τους γύρω από τα κειμενικά είδη, καθώς ενημερώνονται σχετικά με τις μορφές και τις λειτουργίες των διάφορων κειμένων συνειδητοποιώντας καλύτερα τους ρητορικούς σκοπούς του κάθε είδους. Αξίζει δε να σημειώσουμε πως η συνεργατική γραφή έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποδοτική κατά τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων. Τέλος, η συνεργατική γραφή αποτελεί έναν τρόπο ανάπτυξης μιας μεταγλώσσας (metalinguage), καθώς για να στοχαστούν πάνω στα κείμενα άλλων συγγραφέων οι μαθητές χρειάζονται μια κοινή γλώσσα προκειμένου να μιλήσουν για τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται. Αυτή η μεταγλώσσα βοηθά σημαντικά τους μαθητές κατά την παρακολούθηση (και αναθεώρηση/βελτίωση) της γλώσσας του κειμένου που παράγεται (Hoogeveen & van Gelderen, 2013), άρα η συνεργατική γραφή βελτιώνει και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως η συνεργατική γραφή επηρεάζει θετικά γενικά τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και ειδικά τον κάθε μαθητή, αρχάριο και έμπειρο. Τον πρώτο γιατί μαθαίνει μέσα από τον συνεργατικό διάλογο με τον έμπειρο μαθητή, αλλά και παρατηρώντας τον, ενώ τον δεύτερο γιατί εξωτερικεύει, εξηγεί, στηρίζει, ελέγχει και παρακολουθεί τις γνώσεις και τις στρατηγικές του ενδυναμώνοντάς τις, αλλά και αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο τις μεταγνωσιακές του δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον McConnell (2006) η συνεργατική γραφή διευκολύνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (και της μεταγνώσης), επιτρέπει την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των συμμαθητών/συν-συγγραφέων, βοηθάει να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες συνεργασίας και να εμπλακούν σε συνεργατικό διάλογο. Επιπλέον, ενισχύει την απόκτηση και εξάσκηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής με αποτέλεσμα να είναι πιο αποτελεσματικοί σε αυτές τις γνωσιακές διαδικασίες ως ομάδα παρά ως άτομα (Hadjerrouit, 2013). Τα ίδια αποτελέσματα επιφέρει η συνεργατική γραφή και κατά την εκμάθηση και παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων σε μία δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Aydin & Yildiz, 2014).

Τέλος, να σημειώσουμε πως οι σχέσεις και η συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών αποτελούν σημαντικούς και κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν εκτός των άλλων και τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών (Ladd et al., 2009), καθώς

τα παιδιά με χαμηλή αυτορρύθμιση και κοινωνικοποίηση έχουν την τάση να εμφανίζουν συμπεριφορές εσωτερίκευσης και αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμό, φόβο, αγωνία και άγχος (Macklem, 2008). Ωστόσο, ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί προκειμένου να διαπιστωθεί εάν, ενισχύοντας την αυτορρύθμιση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσω της συνεργατικής μάθησης, βελτιώνεται η συμπεριφορά τους και μειώνονται τα αρνητικά συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί εμπειρικά πως η συνεργατική μάθηση μειώνει το άγχος απέναντι στα Μαθηματικά (Batton, 2010) αλλά και στην εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Duxbury & Tsai, 2010).

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός και διερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να σχεδιάσει, να εφαρμόσει και να αξιολογήσει μια διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, που αφορούν στη συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων, ενισχύοντας τη συνεργατική γραφή και διερευνώντας την επίδρασή της στη μεταγνωσιακή γνώση, στις μεταγνωσιακές δεξιότητες και στην ποιότητα του γραπτού λόγου μαθητών Γ' τάξης δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα μεταξύ άλλων διερευνήθηκαν και τα παρακάτω ερωτήματα:

1^ο (δι)ερευνητικό ερώτημα: Η ενίσχυση της συνεργατικής γραφής στα πλαίσια μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων επηρέασε τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων σχετικά με την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων;

2^ο (δι)ερευνητικό ερώτημα: Η ενίσχυση της συνεργατικής γραφής στα πλαίσια μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων επηρέασε την ποιότητα των αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων;

2.2. Πλαίσιο και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014 σε δύο δημοτικά σχολεία ημιαστικής περιοχής της επαρχίας του Ρεθύμνου. Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων οφείλεται στο γεγονός πως στο πρώτο υπηρετούσε η ερευνήτρια ως μόνιμη εκπαιδευτικός και το δεύτερο ανταποκρινόταν στις ανάγκες της έρευνας, καθώς λειτουργούσε και αυτό σε ημιαστική περιοχή της επαρχίας του Ρεθύμνου.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος τρία τμήματα Γ' τάξης δημοτικού με συνολικό αριθμό 45 μαθητών. Τα δύο τμήματα του ίδιου σχολείου (26 μαθητές) αποτέλεσαν την πει-

ραματική ομάδα και το τρίτο τμήμα του δεύτερου σχολείου (19 μαθητές) αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Στους μαθητές της πειραματικής ομάδας η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου (αφηγήσεων, περιγραφών και επιχειρηματολογικών κειμένων) έγινε από την ίδια την ερευνήτρια εφαρμόζοντας τη διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων στα πλαίσια της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης, ενισχύοντας τη συνεργατική γραφή. Η ομάδα ελέγχου διδάχθηκε την παραγωγή γραπτού λόγου με τον παραδοσιακό τρόπο από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

2.3. Ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που εφαρμόστηκε είναι η μικτή, καθώς αξιοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές, με στοιχεία έρευνας δράσης. Οι μεταβλητές που μελετήθηκαν, τόσο πριν τη διδακτική παρέμβαση όσο και μετά το πέρας της, είναι η ποιότητα του γραπτού λόγου, η μεταγνωσιακή γνώση και οι μεταγνωσιακές δεξιότητες.

2.4. Εργαλεία της έρευνας

Μελέτη της ποιότητας του γραπτού λόγου

Η ποιότητα του γραπτού λόγου μετρήθηκε με αναλυτικά/ποσοτικά και ολιστικά/ποιοτικά κριτήρια. Οι μαθητές, πριν και μετά την παρέμβαση, έγραψαν τρία κείμενα: μία αφήγηση με θέμα δικής τους επιλογής, μία περιγραφή ενός αγαπημένου τους προσώπου και ένα επιχειρηματολογικό κείμενο προσπαθώντας να πείσουν έναν φίλο τους από την Αθήνα να έρθει διακοπές στο νησί τους, τα οποία αναλύθηκαν με τα παρακάτω αναλυτικά/ποσοτικά κριτήρια:

- Αριθμός λέξεων
- Αριθμός προτάσεων (κύριων και δευτερευουσών)
- Αριθμός δευτερευουσών προτάσεων
- Αριθμός γεγονότων (στα περιγραφικά κείμενα αξιολογήθηκαν τα περιγραφόμενα γεγονότα που αφορούν στο πρόσωπο της περιγραφής, ενώ στα επιχειρηματολογικά κείμενα αξιολογήθηκαν τα παραδείγματα που στηρίζουν τα επιχειρήματα)
- Αριθμός ηρώων (αυτό το κριτήριο δεν αξιοποιήθηκε στα περιγραφικά και επιχειρηματολογικά κείμενα)
- Αριθμός λαθών (ορθογραφικά, στίξης, συντακτικά, καταληκτικά και θεματικά). Ο αριθμός των λαθών μετατράπηκε σε ποσοστό (%) σε σχέση με τον αριθμό λέξεων και τα λάθη αξιολογήθηκαν ως εξής: (60% <) 1= πάρα πολλά λάθη, (46% - 60%) 2= πολλά λάθη, (31% - 45%) 3= αρκετά λάθη, (16% - 30%) 4= ελάχιστα λάθη, (15%≤) 5= σχεδόν καθόλου λάθη

- Περιεχόμενο - δομικά στοιχεία των κειμενικών ειδών (1= πολύ κακό, 2= ελάχιστα δομικά στοιχεία, 3= ικανοποιητικός αριθμός δομικών στοιχείων, 4= πολλά δομικά στοιχεία, 5= σχεδόν όλα τα δομικά στοιχεία)

και με τα παρακάτω ολιστικά/ποιοτικά κριτήρια:

- Δομή, αν οι συνδέσεις μεταξύ των γεγονότων των κειμένων είναι φανερές ή αιτιολογημένες ή αν όλες οι πληροφορίες που παρατίθενται είναι απαραίτητες για την κατανόηση του κειμένου
- Γνησιότητα, αν το κείμενο περιέχει ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία (το κριτήριο αυτό δεν αξιοποιήθηκε στα περιγραφικά και επιχειρηματολογικά κείμενα)
- Περιγραφή ηρώων, αν οι βασικοί ήρωες των κειμένων περιγράφονται εξωτερικά και εσωτερικά (αυτό το κριτήριο δεν αξιοποιήθηκε στα περιγραφικά και επιχειρηματολογικά κείμενα)
- Γλωσσικό ύφος, αν έγιναν οι κατάλληλες γλωσσικογραμματικές επιλογές σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση

Όλα τα ολιστικά/ποιοτικά κριτήρια βαθμολογήθηκαν ως εξής: 1= πολύ κακή/ό, 2= ελάχιστα αποδεκτή/ό, 3= ικανοποιητική/ό, 4= καλή/ό, 5= εξαιρετική/ό

Μελέτη της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων

Η μεταγνωσιακή γνώση και οι μεταγνωσιακές δεξιότητες μετρήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση, αλλά και κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης με τα εξής εργαλεία:

- τα κείμενα των μαθητών, όπου έγραψαν τι οδηγίες θα έδιναν σε έναν φίλο τους για να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω»
- μια ημι-δομημένη συνέντευξη
- μια κλειδα παρατήρησης, όπου η ερευνήτρια παρακολουθούσε τους μαθητές καθώς έγραφαν και σημείωνε στοιχεία που αφορούν στο συγγραφικό τους προφίλ, ενώ παράλληλα κατέγραφε και τις στρατηγικές και τεχνικές που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς για να συνθέσουν ένα κείμενο ή για να ξεπεράσουν ένα πρόβλημα κατά τη σύνθεση
- το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας
- τα «προϊόντα» που παρήγαγαν οι μαθητές-συγγραφείς κατά τη συγγραφική διαδικασία

Τα παραπάνω εργαλεία αξιοποιήθηκαν για τη διερεύνηση της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών-συγγραφέων. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν και αξιολογήθηκαν τα εξής:

Μεταγνωσιακή γνώση

- Δηλωτική γνώση
- Διαδικαστική γνώση
- Καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση

Μεταγνωσιακές δεξιότητες

- Σχεδιασμός του συγγραφικού έργου
- Παρακολούθηση της εκτέλεσης του σχεδιασμού
- Σταδιακή αναθεώρηση και βελτίωση του παραγόμενου κειμένου
- Αυτο-αξιολόγηση του τελικού κειμένου

Όλα τα παραπάνω βαθμολογήθηκαν ως εξής: 1 = πολύ κακή/ό, 2 = ελάχιστα αποδεκτή/ό, 3 = ικανοποιητική/ό, 4 = καλή/ό, 5 = εξαιρετική/ό.

2.5. Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε η συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών σχετικά με τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών στα τρία κειμενικά είδη (αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογικό κείμενο) και «κατηγοριοποιήθηκαν» σε έμπειρους, κανονικούς και αρχάριους συγγραφείς. Στη συνέχεια, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση, η δεύτερη φάση της έρευνας. Τέλος, ακολούθησε η συγγραφή των τελικών κειμένων (αφήγησης, περιγραφής και επιχειρηματολογικού κειμένου), η ανάλυση των δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

2.6. Περιγραφή διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε γενικά με άξονα τη διδασκαλία και την παραγωγή του γραπτού λόγου και ειδικά των τριών κειμενικών ειδών: της αφήγησης, της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού κειμένου. Θεωρητική βάση του σχεδιασμού αποτέλεσαν οι θεωρητικές παραδοχές των κοινωνιο-γνωσιακών και των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών, αλλά και των σύγχρονων κριτικών προσεγγίσεων του γραμματισμού για την παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ αξιοποιήθηκαν συγκεκριμένα οι βασικές κοινές αρχές/παραδοχές τους με στόχο τον σχεδιασμό αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου.

Στόχος της παρέμβασης ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την πολυπλοκότητα της συγγραφικής διαδικασίας και να γνωρίσουν πως κάθε επικοινωνιακή περίπτωση απαιτεί διαφορετικό κειμενικό είδος, το οποίο εξαρτάται από το πλαίσιο επικοινωνίας: τον σκοπό, την περίσταση και το ακροατήριο. Επίσης, στόχος ήταν

να γνωρίσουν οι μαθητές τη δομή και τα υφολογιστικά χαρακτηριστικά του κάθε κειμενικού είδους, καθώς και τις συγγραφικές διαδικασίες: τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την πρώτη καταγραφή και την αναθεώρηση/βελτίωση, αλλά και την αυτο- και ετερο-αξιολόγηση πριν την τελική έκδοση.

Η διδασκαλία έγινε στα πλαίσια της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθήθηκαν οι παρακάτω πέντε φάσεις της γνωσιακής μαθητείας με τελικό στόχο τη συγγραφική αυτονομία του κάθε μαθητή-συγγραφέα:

1. Η φάση της *αρχικής σύσκεψης*
2. Η φάση της *μοντελοποίησης*
3. Η φάση της *ομαδικής εξάσκησης*
4. Η φάση της *ατομικής εκτέλεσης*
5. Η φάση της *τελικής σύσκεψης*

Πιο αναλυτικά, αρχικά, η εκπαιδευτικός συζήτησε με τους μαθητές τις στρατηγικές με τις οποίες προσέγγιζαν μέχρι τότε την παραγωγή γραπτού λόγου και τις γνώσεις τους σχετικά με τα διάφορα κειμενικά είδη, «διαπραγματεύτηκε» μαζί τους τις σχετικές γνώσεις και στρατηγικές τους και τους οδήγησε σε «γνωσιακά αδιέξοδα» κάνοντας αναγκαίο και απαραίτητο έναν νέο τρόπο προσέγγισης του συγγραφικού έργου. Στη συνέχεια, παρουσίασε, «μοντελοποίησε» ρητά και με σαφήνεια τη νέα γνώση στους μαθητές καθιστώντας μέσω της «φωναχτής σκέψης» ορατή τη σκέψη της (Ramdass, 2012). Έπειτα, ακολούθησαν η ομαδική και η ατομική εφαρμογή της νέας στρατηγικής παραγωγής γραπτού λόγου με τη συνεχή στήριξη και καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό μέσω οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων, αλλά και κοινωνικο-πολιτισμικών εργαλείων. Τελικός στόχος ήταν η σταδιακή απόσυρση της στήριξης από την εκπαιδευτικό και η συγγραφική αυτονομία των μαθητών-συγγραφέων κατά την παραγωγή κάθε κειμενικού είδους. Να σημειωθεί πως η συνεργατική γραφή ενισχύθηκε στην παρούσα έρευνα και αξιοποιήθηκε πολύ συχνά.

Το πρώτο «εργαλείο» που κρίθηκε χρήσιμο και απαραίτητο, ύστερα από την *αρχική σύσκεψη* με τους μαθητές-συγγραφείς, ήταν η δημιουργία ενός φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio). Ο φάκελος αυτός δημιουργήθηκε από τα ίδια τα παιδιά και ονομάστηκε «Φάκελος παραγωγής γραπτού λόγου». Μέσα στον φάκελο υπήρχαν θέσεις για κάθε μία φάση της συγγραφικής διαδικασίας και για κάθε κειμενικό είδος. Για τη διευκόλυνση της συγγραφικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικού χρώματος χαρτιά σε κάθε φάση και μόνο στο τελικό βελτιωμένο γραπτό χρησιμοποιούνταν λευκό χαρτί. Ο φάκελος συνοδευόταν από οπτικο-λεκτικές και κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις που είχε δημιουργήσει η εκπαιδευτικός, όπως:

- Χρωματιστά χαρτιά (πορτοκαλί, κίτρινο, μπλε και λευκό) που ανέγραφαν την κάθε φάση της συγγραφικής διαδικασίας
- Νοητικούς χάρτες για την οπτικοποίηση του κάθε κειμενικού είδους
- Μνημονικούς κανόνες (διαμορφώθηκαν από κοινού με τους μαθητές και περιελήφθησαν στον φάκελο)
- Κάρτες με ερωτήσεις για την επιλογή του κατάλληλου κειμενικού είδους
- Κάρτες με ερωτήσεις για την επιλογή του ακροατηρίου και του σκοπού του κειμένου
- Κάρτες με ερωτήσεις για τον σχεδιασμό του κάθε κειμενικού είδους
- Κάρτες με νύξεις και οδηγίες για την κάθε φάση του συγγραφικού έργου και για κάθε κειμενικό είδος ξεχωριστά
- Κατάλογο διαρθρωτικών λέξεων/φράσεων
- Κάρτες/κλείδες για τη βελτίωση του αρχικού κειμένου
- Κάρτες/κλείδες αυτό-αξιολόγησης του κάθε κειμενικού είδους
- Κάρτες/κλείδες αυτό-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης των τελικών κειμένων

Οι μαθητές-συγγραφείς συμβουλευόνταν τις παραπάνω κάρτες σε όλες τις φάσεις παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων και δεν προχωρούσαν στην τελική έκδοση των γραπτών τους, εάν δεν έκαναν αυτο-αξιολόγηση στο τελικό κείμενό τους και δεν δέχονταν ετερο-αξιολόγηση από κάποιον συμμαθητή τους. Τόσο η αυτο-αξιολόγηση όσο και η ετερο-αξιολόγηση γινόταν γραπτώς στο τέλος του κάθε κειμένου και μετά ακολουθούσε η αξιολόγηση της εκπαιδευτικού. Όλα τα προϊόντα της συγγραφικής διαδικασίας φυλάσσονταν στον φάκελο και οι μαθητές-συγγραφείς είχαν τη δυνατότητα να ανατρέχουν στον φάκελο και να ανατροφοδοτούνται (Γάκη & Σπαντιδάκης, 2015).

3. Αποτελέσματα

Όπως προαναφέρθηκε, στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση της συνεργατικής γραφής στη μεταγνωσιακή γνώση, στις μεταγνωσιακές δεξιότητες και στην ποιότητα του γραπτού λόγου μαθητών Γ' τάξης δημοτικού. Ακολουθεί παρουσίαση των αποτελεσμάτων που απαντούν στα διερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε.

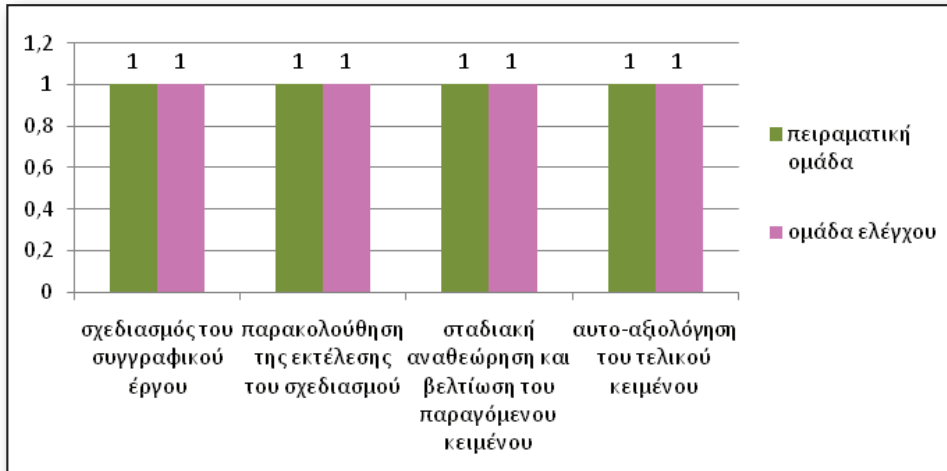
1^ο (δι)ερευνητικό ερώτημα: Η ενίσχυση της συνεργατικής γραφής στα πλαίσια μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων επηρέασε τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων σχετικά με την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων;

Πίνακας 1: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν τη διδακτική παρέμβαση

Πριν την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p
	Μεταγνωσιακή γνώση				
Δηλωτική γνώση	1,23 (0,430)	1,26 (0,452)	-0,244	43	0,808
Διαδικαστική γνώση	1,12 (0,326)	1,00 (0,000)	1,539	43	0,131
Καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση	1,08 (0,272)	1,00 (0,000)	1,230	43	0,225

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 1. και του γραφήματος 1. πριν τη διδακτική παρέμβαση προέκυψε πως οι μαθητές-συγγραφείς και των δύο ομάδων, τόσο στα ατομικά όσο και στα συνεργατικά τους κείμενα, είχαν περιορισμένη δηλωτική, διαδικαστική και καταστασιακή/πλαισιοθετημένη γνώση σχετικά με τη συγγραφική διαδικασία, καθώς δεν γνώριζαν τις απαιτήσεις και τις δυσκολίες του συγγραφικού έργου αλλά και τους παράγοντες που το επηρεάζουν, δεν ήξεραν «πώς» αντιμετωπίζεται το γνωσιακό έργο της συγγραφικής διαδικασίας και δεν είχαν επίγνωση των συνθηκών που επηρεάζουν τον συνδυασμό και τη χρήση της δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης προκειμένου να επιτευχθεί ο επικοινωνιακός και ο ρητορικός στόχος του κειμένου. Επιπλέον, δεν αξιοποιούσαν μεταγνωσιακές στρατηγικές και δεξιότητες ελέγχου του συγγραφικού έργου. Πιο αναλυτικά, δεν συνειδητοποιούσαν τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις της συγγραφικής διαδικασίας και αντιμετώπιζαν την παραγωγή γραπτού λόγου ως διαδικασία που ολοκληρώνεται σε μία μόνο φάση.

Γράφημα 1: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση

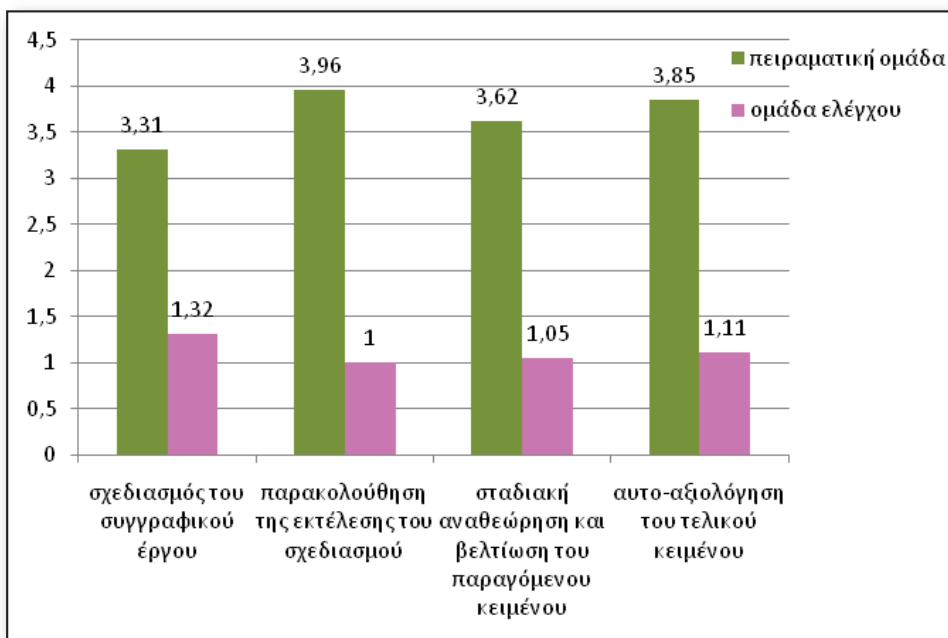


Ωστόσο, η ανάλυση των δεδομένων μετά τη διδακτική παρέμβαση (βλ. πίνακα 2. και γράφημα 2.) έδειξε πως οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν τη μεταγνωσιακή τους γνώση και τις μεταγνωσιακές τους δεξιότητες, ενώ ιδιαίτερα σημαντική αποδείχθηκε η βελτίωση κατά την παραγωγή των συνεργατικών τους κειμένων συγκριτικά με τα ατομικά. Πιο συγκεκριμένα, στα συνεργατικά τους κείμενα μετά τη διδακτική παρέμβαση φάνηκε περισσότερο πως οι μαθητές συνειδητοποίησαν τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις του συγγραφικού έργου και γνώριζαν «πώς» μπορούν να τις αντιμετωπίσουν, διέκριναν τα κειμενικά είδη και τα δομικά τους στοιχεία, λάμβαναν σοβαρά υπόψη το ακροατήριο και την επικοινωνιακή κατάσταση, έγραφαν κείμενα προσανατολισμένα στις απαιτήσεις και στις ανάγκες του αναγνώστη με βάση πάντα τον σκοπό του κειμένου, ολοκλήρωναν τη συγγραφική διαδικασία σε φάσεις κατανοώντας ιδιαίτερα την αναγκαιότητα της φάσης του σχεδιασμού αφιερώνοντάς του χρόνο και γενικά αντιμετώπιζαν το κείμενο ως μέσο επικοινωνίας και όχι εξέτασης.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση μετά τη διδακτική παρέμβαση

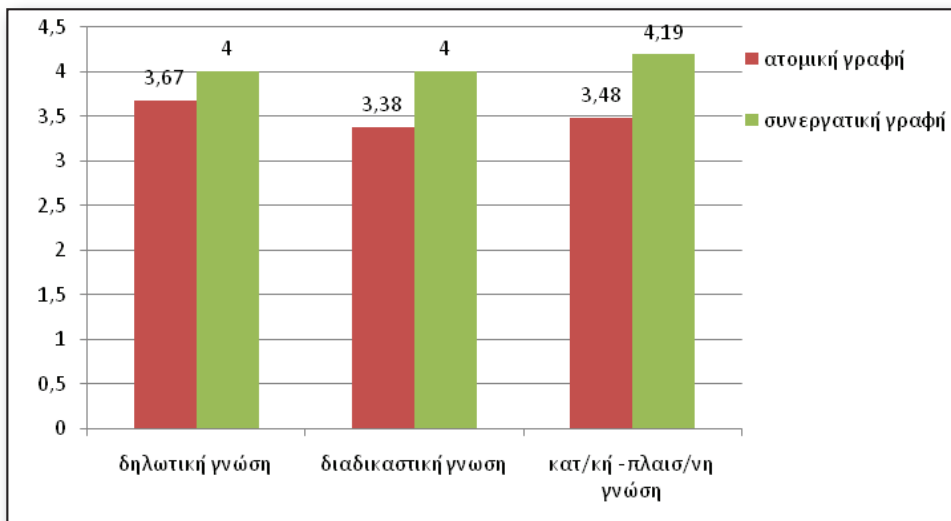
Μετά την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p
	Μεταγνωσιακή γνώση				
Δηλωτική γνώση	3,81 (0,749)	1,74 (0,653)	9,653	43	0,000
Διαδικαστική γνώση	3,54 (0,706)	1,00 (0,000)	15,623	43	0,000
Καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση	3,69 (0,838)	1,00 (0,000)	13,968	43	0,000

Γράφημα 2: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση

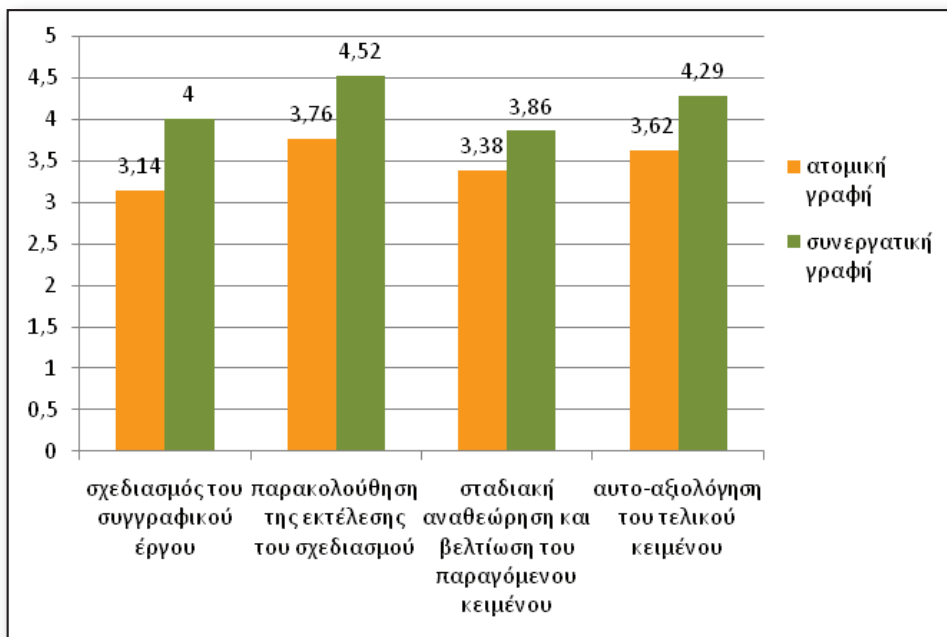


Η εξέταση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε πως ωφελήθηκαν το ίδιο όλοι οι μαθητές-συγγραφείς, αρχάριοι και τυπικοί, ως προς την ανάπτυξη της μεταγνωσιακής τους γνώσης και των μεταγνωσιακών τους δεξιοτήτων. Όσον αφορά στους αρχάριους συγγραφείς (βλ. γράφημα 3. και γράφημα 4.) παρατηρήθηκαν όλες οι παραπάνω βελτιώσεις στα συνεργατικά τους κείμενα μετά τη διδακτική παρέμβαση, ενώ επιπλέον συγκριτικά με τα ατομικά τους κείμενα εμφάνισαν καλύτερες στρατηγικές και συγγραφικές δεξιότητες, έκαναν καλύτερο σχεδιασμό του συγγραφικού τους έργου, αναθεωρούσαν και βελτίωναν περισσότερο το κείμενό τους τόσο σε επίπεδο εμφάνισης όσο και σε επίπεδο περιεχομένου και δομής, με αποτέλεσμα το τελικό κείμενο να έχει λιγότερα λάθη, και έκαναν πιο ολοκληρωμένη αυτο- και ετεροαξιολόγηση. Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και στα συνεργατικά κείμενα των τυπικών συγγραφέων (βλ. γράφημα 5. και γράφημα 6.) συγκριτικά με τα ατομικά τους μετά τη διδακτική παρέμβαση, ωστόσο φάνηκε πως οι τυπικοί συγγραφείς συνδύαζαν σε πολλές περιπτώσεις συνεργατικών κειμένων καλύτερα τα δομικά στοιχεία των κειμενικών ειδών και χρησιμοποιούσαν καταλληλότερα υφολογιστικά χαρακτηριστικά και συντακτικές δομές προκειμένου να επικοινωνήσουν με το ακροατήριό τους.

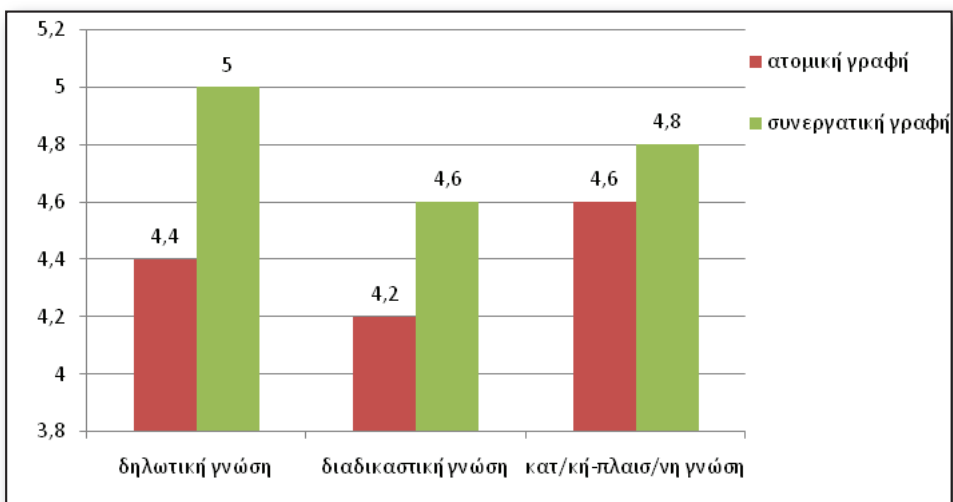
Γράφημα 3: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) της μεταγνωσιακής γνώσης στα ατομικά και συνεργατικά κείμενα των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση



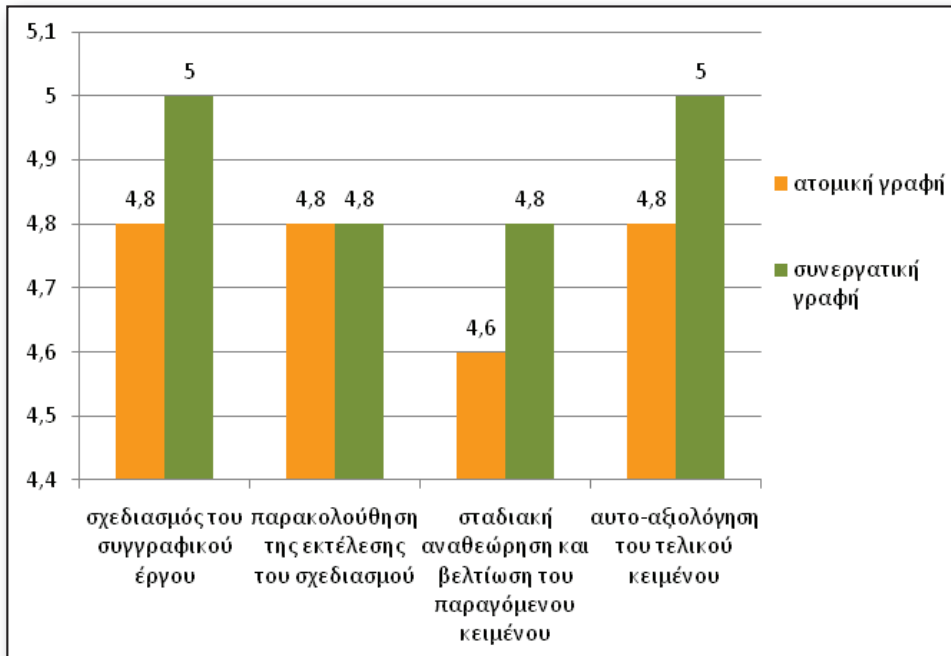
Γράφημα 4: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων στα ατομικά και συνεργατικά κείμενα των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση



Γράφημα 5: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) της μεταγνωσιακής γνώσης στα ατομικά και συνεργατικά κείμενα των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση



Γράφημα 6: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων στα ατομικά και συνεργατικά κείμενα των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση



Σε συναφή αποτελέσματα κατέληξαν και άλλες σχετικές έρευνες αξιοποιώντας τη συνεργατική γραφή σε μικρούς μαθητές (Yarrow & Topping, 2001), αλλά και σε ενήλικες με τη χρήση ΤΠΕ (Hadjerrouit, 2013) ή κατά την εκμάθηση και παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων σε μία δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Aydin & Yildiz, 2014).

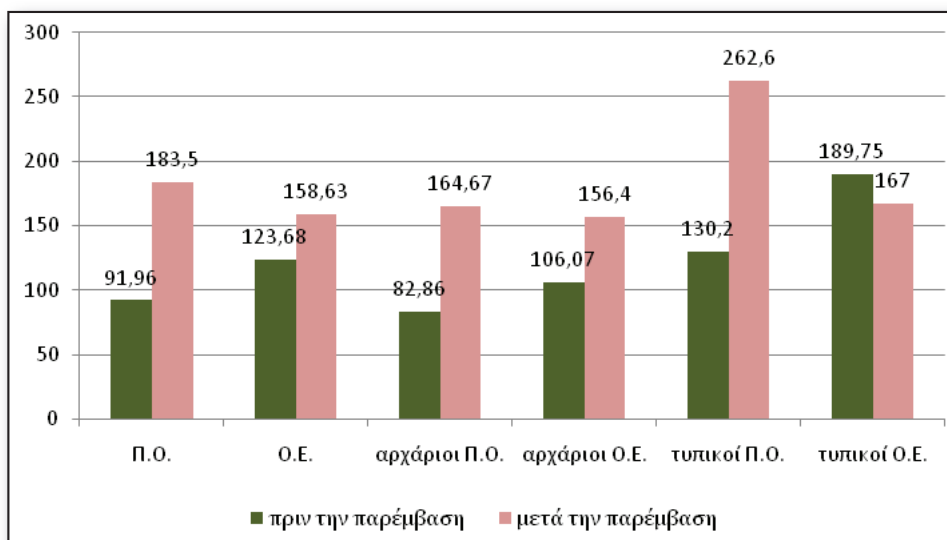
2^ο (δι)ερευνητικό ερώτημα: Η ενίσχυση της συνεργατικής γραφής στο πλαίσιο μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων επηρέασε την ποιότητα των αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων;

Πριν τη διδακτική παρέμβαση οι αναλύσεις τόσο των ατομικών όσο και των συνεργατικών αφηγηματικών κειμένων έδειξαν πως οι μαθητές-συγγραφείς και των δύο ομάδων περιείχαν στα κείμενά τους περιορισμένα δομικά στοιχεία, έκαναν απλή αναφορά στους ήρωες των αφηγήσεών τους, χρησιμοποιούσαν περιορισμένο λεξιλόγιο και έκαναν αρκετά λάθη. Επίσης, στα κείμενά τους δεν υπήρχε χρονική αλληλουχία και αιτιώδης σύνδεση των γεγονότων, απουσίαζε η εσωτερική δράση και συνοχή, έλειπαν σημαντικές για την κατανόηση πληροφορίες και γενικά ήταν απλά και προ-

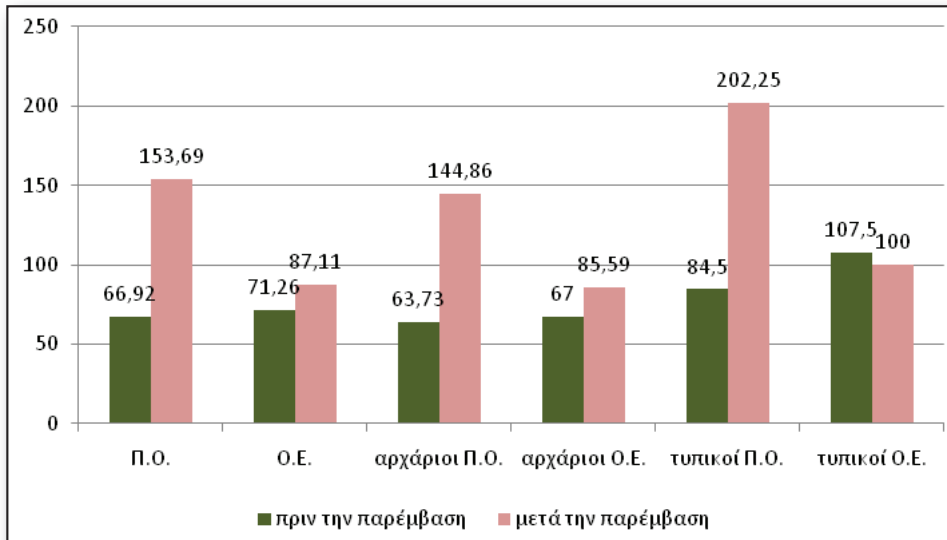
βλέψιμα, χωρίς απρόσμενα γεγονότα. Όσον αφορά στα περιγραφικά κείμενα πριν τη διδακτική παρέμβαση προκύπτει πως οι μαθητές-συγγραφείς και των δύο ομάδων περιείχαν περιορισμένα δομικά στοιχεία, δεν περιέγραφαν επαρκώς το περιγραφόμενο πρόσωπο, ενώ περιοριζόταν κυρίως στην εξωτερική του εμφάνιση, δεν έδιναν επαρκείς πληροφορίες σχετικά με το χωροχρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ήταν τοποθετημένο το περιγραφόμενο πρόσωπο, δεν ανέφεραν προσωπικά συναισθήματα και σκέψεις, χρησιμοποιούσαν περιορισμένο λεξιλόγιο και έκαναν αρκετά λάθη.

Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στην ποιότητα τόσο των ατομικών όσο και των συνεργατικών αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων της πειραματικής ομάδας σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν (βλ. γράφημα 7. και γράφημα 8.).

Γράφημα 7: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των ομάδων και των υποομάδων στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά την παρέμβαση



Γράφημα 8: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των ομάδων και των υποομάδων στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά την παρέμβαση



Πιο αναλυτικά, μετά την παρέμβαση τα συνεργατικά αφηγηματικά κείμενα των αρχάριων συγγραφέων συγκριτικά με τα ατομικά (βλ. πίνακα 3.) ήταν ποιοτικότερα και μεγαλύτερα σε έκταση, περιείχαν όλα τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμενικού είδους τα οποία συνδυάζαν σωστά, ήταν περισσότερο πληροφοριακά και ενδιαφέροντα, περιείχαν καταλληλότερα υφολογιστικά χαρακτηριστικά και συντακτικές δομές και είχαν πιο πλούσιο λεξιλόγιο. Επίσης, φάνηκε πως οι αρχάριοι συγγραφείς στα συνεργατικά τους αφηγηματικά κείμενα μετά την παρέμβαση περιέγραφαν περισσότερο τον ήρωα ή τους ήρωες των αφηγήσεών τους και έκαναν λιγότερα λάθη.

Αντίστοιχα βελτιωμένη ήταν και η ποιότητα των συνεργατικών αφηγηματικών κειμένων των τυπικών συγγραφέων μετά τη διδακτική παρέμβαση (βλ. πίνακα 4.). Πιο συγκεκριμένα, μετά την παρέμβαση τα συνεργατικά αφηγηματικά κείμενα των τυπικών συγγραφέων συγκριτικά με τα ατομικά τους ήταν ορισμένες φορές μικρότερα σε έκταση αλλά ποιοτικότερα, περιείχαν πιο περίπλοκα προβλήματα και περισσότερα απρόσμενα γεγονότα καθυστερώντας τη λύση τους, είχαν πιο πλούσιο λεξιλόγιο και περιείχαν καταλληλότερα υφολογιστικά χαρακτηριστικά και συντακτικές δομές. Τέλος, φάνηκε πως οι τυπικοί συγγραφείς στα συνεργατικά αφηγηματικά τους κείμενα μετά την παρέμβαση περιέγραφαν περισσότερο όχι μόνο τον ήρωα ή τους ήρωες των αφηγήσεών τους αλλά και τον τόπο και τον χρόνο.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης μετά τη διδακτική παρέμβαση στα ατομικά και συνεργατικά τους κείμενα

Πειραματική ομάδα	Ατομικά κείμενα	Συνεργατικά κείμενα	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p
	Ποσοτικά κριτήρια				
Αριθμός λέξεων	108,29 (56,425)	132,19 (55,542)	-3,000	20	0,007
Αριθμός προτάσεων	21,33 (11,905)	20,76 (10,881)	0,289	20	0,775
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	6,81 (4,966)	5,52 (4,578)	1,700	20	0,105
Αριθμός γεγονότων	5,19 (2,112)	5,14 (1,014)	0,129	20	0,898
Αριθμός ηρώων	2,62 (1,596)	2,67 (0,856)	-0,161	20	0,874
Λάθη	3,90 (0,831)	4,62 (0,498)	-4,564	20	0,000
Περιεχόμενο-δομικά στοιχεία	3,90 (0,831)	4,76 (0,436)	-5,403	20	0,000
	Ποιοτικά κριτήρια				
Δομή	3,19 (0,750)	3,81 (0,680)	-4,812	20	0,000
Γνησιότητα	3,29 (0,845)	3,76 (0,436)	-3,627	20	0,002
Περιγραφή ηρώων	2,67 (1,197)	3,38 (0,865)	-3,627	20	0,002
Γλωσσικό ύφος	3,10 (0,700)	3,38 (0,498)	-2,335	20	0,030

Πίνακας 4: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης μετά τη διδακτική παρέμβαση στα ατομικά και συνεργατικά τους κείμενα

Πειραματική ομάδα	Ατομικά κείμενα	Συνεργατικά κείμενα	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p
	Ποσοτικά κριτήρια				
Αριθμός λέξεων	179,60 (30,171)	148,20 (35,443)	1,894	4	0,131
Αριθμός προτάσεων	35,20 (10,592)	27,40 (12,402)	4,474	4	0,011
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	11,60 (6,504)	7,40 (3,578)	1,753	4	0,154
Αριθμός γεγονότων	7,80 (3,347)	6,20 (1,643)	1,115	4	0,327
Αριθμός ηρώων	1,80 (0,837)	2,80 (0,837)	-1,826	4	0,142
Λάθη	3,80 (1,643)	4,40 (0,548)	-0,885	4	0,426
Περιεχόμενο-δομικά στοιχεία	5,00 (0,000)	5,00 (0,000)	–	4	–
	Ποιοτικά κριτήρια				
Δομή	4,60 (0,548)	4,60 (0,548)	0,000	4	1,000
Γνησιότητα	4,80 (0,447)	5,00 (0,000)	-1,000	4	0,374
Περιγραφή ηρώων	3,60 (1,517)	4,80 (0,447)	-2,449	4	0,070
Γλωσσικό ύφος	4,20 (0,447)	4,60 (0,548)	-1,633	4	0,178

Όσον αφορά στα συνεργατικά περιγραφικά κείμενα των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση συγκριτικά με τα ατομικά τους (βλ. πίνακα 5.) προκύπτει βελτίωση τόσο στην ποσότητα όσο και στην ποιότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, μετά την παρέμβαση τα συνεργατικά περιγραφικά κείμενα των αρχάριων συγγραφέων ήταν μεγαλύτερα σε έκταση συνδυάζοντας το σύνολο σχεδόν των δομικών στοιχείων του κειμενικού είδους. Επίσης, περιείχαν πιο σωστές γραμματικο-συντακτικές δομές και καταλληλότερο λεξιλόγιο, όπως επιθετα, επιρρήματα, παρομοιώσεις και μεταφορές, περιγράφοντας καλύτερα και πιο ολοκληρωμένα τόσο την εξωτερική εμφάνιση όσο και τον χαρακτήρα του περιγραφόμενου προσώπου. Τέλος, φάνηκε πως οι αρχάριοι συγγραφείς στα συνεργατικά περιγραφικά τους κείμενα μετά την παρέμβαση έκαναν πολύ λιγότερα λάθη.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής μετά τη διδακτική παρέμβαση στα ατομικά και συνεργατικά τους κείμενα

Πειραματική ομάδα	Ατομικά κείμενα	Συνεργατικά κείμενα	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p
	Ποσοτικά κριτήρια				
Αριθμός λέξεων	102,45 (51,946)	142,91 (48,227)	-4,676	21	0,000
Αριθμός προτάσεων	20,45 (11,232)	26,68 (9,751)	-3,409	21	0,003
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	5,41 (2,955)	6,32 (2,476)	-1,728	21	0,099
Αριθμός γεγονότων	2,36 (1,136)	2,59 (0,959)	-1,312	21	0,204
Λάθη	4,18 (0,588)	4,55 (0,510)	-2,347	21	0,029
Περιεχόμενο-δομικά στοιχεία	4,32 (0,839)	4,68 (0,477)	-2,012	21	0,057

	Ποιοτικά κριτήρια				
Δομή	3,55 (0,800)	4,00 (0,756)	-3,177	21	0,005
Γλωσσικό ύφος	3,50 (0,740)	4,23 (0,685)	-4,856	21	0,000

Αντίστοιχες ήταν οι βελτιώσεις και στα συνεργατικά περιγραφικά κείμενα των τυπικών συγγραφέων (βλ. πίνακα 6.). Πιο αναλυτικά, μετά τη διδακτική παρέμβαση οι τυπικοί συγγραφείς παρήγαγαν συνεργατικά περιγραφικά κείμενα μεγαλύτερα σε έκταση και ποιοτικότερα συνδυάζοντας σωστά τα αντίστοιχα δομικά στοιχεία και περιγράφοντας συνολικά και πιο ολοκληρωμένα κάθε πτυχή του περιγραφόμενου προσώπου, αλλά και του χωροχρονικού πλαισίου μέσα στο οποίο τοποθετούσαν το περιγραφόμενο πρόσωπο. Τα κείμενά τους ήταν περισσότερο πληροφοριακά και ενδιαφέροντα τονίζοντας ιδιαίτερα τα προσωπικά τους συναισθήματα και τις σκέψεις τους για το πρόσωπο που περιέγραφαν.

Πίνακας 6: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής μετά τη διδακτική παρέμβαση στα ατομικά και συνεργατικά τους κείμενα

Πειραματική ομάδα	Ατομικά κείμενα	Συνεργατικά κείμενα	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p
	Ποσοτικά κριτήρια				
Αριθμός λέξεων	136,50 (33,451)	177,50 (63,464)	-1,490	3	0,233
Αριθμός προτάσεων	33,50 (10,344)	36,75 (8,770)	-0,888	3	0,440
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	8,25 (0,500)	7,25 (2,500)	0,679	3	0,546
Αριθμός γεγονότων	4,00 (0,000)	3,50 (0,577)	1,732	3	0,182
Λάθη	5,00 (0,000)	5,00 (0,000)	–	3	–
Περιεχόμενο-δομικά στοιχεία	4,50 (0,577)	5,00 (0,000)	-1,732	3	0,182

	Ποιοτικά κριτήρια				
Δομή	4,50 (0,577)	4,75 (0,500)	-0,522	3	0,638
Γλωσσικό ύφος	5,00 (0,000)	5,00 (0,000)	–	3	–

Με τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν και άλλες σχετικές έρευνες, όπου αξιοποιήθηκε η συνεργατική γραφή σε μικρούς μαθητές (Yarrow & Topping, 2001), αλλά και σε φοιτητές (Van Steendam et al. 2014). Επίσης, σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και έρευνες που έγιναν σε ενήλικες κατά την εκμάθηση και παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων σε μία δεύτερη ή ξένη γλώσσα με τη χρήση ΤΠΕ (Aydin & Yildiz, 2014).

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σε αυτή τη μελέτη επιχειρήθηκε η διερεύνηση της επίδρασης της συνεργατικής γραφής στη μεταγνωσιακή γνώση, στις μεταγνωσιακές δεξιότητες και στην ποιότητα των επικοινωνιακών κειμένων μαθητών-συγγραφέων Γ' τάξης δημοτικού. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η συνεργατική γραφή ενισχύει τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες, αλλά και βελτιώνει την ποιότητα των αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα προέκυψαν και άλλα θετικά στοιχεία/επιδράσεις της συνεργατικής γραφής στη συγγραφική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε πως η συνεργατική γραφή αύξησε τα κίνητρα των μαθητών για εμπλοκή σε συγγραφικές διεργασίες, αλλά και ενίσχυσε την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αυτορρύθμισή τους κατά το συγγραφικό έργο, ενώ παράλληλα βελτίωσε την αυτο-εικόνα τους και την κοινωνιομετρική τους θέση μέσα στην τάξη, κυρίως των αρχάριων συγγραφέων. Τέλος, φάνηκε πως αξιοποιώντας τη συνεργατική γραφή οι μαθητές-συγγραφείς βελτίωσαν τη συμπεριφορά τους και μείωσαν τα αρνητικά συναισθήματα, όπως φόβο και άγχος, απέναντι στο συγγραφικό έργο, καθώς ζητούσαν καθημερινή σχεδόν εμπλοκή σε διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου.

Γενικά, μπορούμε να πούμε πως η συνεργατική γραφή αποδείχθηκε μια ευχάριστη διαδικασία για το σύνολο των μαθητών-συγγραφέων, αρχάριων και τυπικών, οι οποίοι επέλεξαν στον ελεύθερο χρόνο τους να γράφουν (ατομικά και) συνεργατικά κείμενα δικής τους επιλογής και έκαναν θετικά σχόλια, όπως: «Τελικά είναι ωραίο να γράφεις με παρέα!», «Τέλεις οι ιδέες του Γ.! Τον θέλω πάντα στην ομάδα μου!», «Δε με νοιάζει με ποιον θα συνεργαστώ, αρκεί να δουλέψω σε ομάδα.», «Προτιμώ τη συνεργατική γραφή!», «Μ' αρέσει που συζητώ με κάποιον τις ιδέες μου!».

5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως η συνεργατική γραφή βοηθάει τους μαθητές-συγγραφείς να αναπτύξουν και να εσωτερικεύσουν μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες, ενώ παράλληλα βελτιώνει και την ποιότητα των επικοινωνιακών τους κειμένων. Επίσης, επιδρά θετικά στη στάση και στη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στη συγγραφική διαδικασία και στην αυτο-εικόνα τους ως προς αυτή. Τέλος, μειώνει τα αρνητικά συναισθήματα και επηρεάζει το κίνητρο και την επιθυμία για εμπλοκή σε συγγραφικά έργα τόσο στους αρχάριους όσο και στους τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς.

Στα πλαίσια όλων των παραπάνω θετικών επιδράσεων της συνεργατικής γραφής στη συγγραφική διαδικασία προτείνεται να ενισχύεται η συνεργατική γραφή μέσα σε υποστηρικτικά μαθησιακά περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου και να διερευνάται η αποτελεσματικότητα και οι επιδράσεις της. Επιπλέον, κρίνεται αναγκαίο να δίνεται η ευκαιρία συνεργατικής μάθησης στους μαθητές και κατά τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, πάντα μέσα σε κατάλληλα υποστηρικτικά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Γάκη Ει. & Σπαντιδάκης Ι. (2015) Χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) κατά την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων. *Επιστήμες Αγωγής*, τ.1, 128-144.
- Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου Ε. & Σπαντιδάκης Ι. (2012) Γραμματισμός και Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά: Παράγοντες Αποκλεισμού και Προτάσεις από τη σκοπιά Κοινωνικο-πολιτισμικών και Κοινωνικο-γνωστικών Θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος: «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», 93-134.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2009) Βασικές αρχές σχεδιασμού αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Α. Φτερνιάτη (Επιμ.), *Γραφή και γραφές στον 21ο αιώνα – Η πρόκληση για την εκπαίδευση*: Πρακτικά 5ου διεθνούς συνεδρίου γραμματισμού. Πάτρα, 179-194.
- Σπαντιδάκης Ι. Ι. (2010) *Κοινωνιο-γνωσιακά Πολυμεσικά Περιβάλλοντα Μάθησης Παραγωγής Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: GUTENBERG.

Ξενόγλωσση

- Aydin Z. & Yildiz S. (2014) Using wikis to promote collaborative EFL writing. *Language Learning & Technology*, 18(1), 160-180.

- Batton M. (2010). The Effect of Cooperative Groups on Math Anxiety. Doctoral Study, Walden University.
- Duxbury J.G. & Tsai L. (2010) The Effects of Cooperative Learning on Foreign Language Anxiety: A Comparative Study of Taiwanese and American Universities, *International Journal of Instruction*, Vol.3, No.1, pp. 3-18.
- Hadjerrouit S. (2013) Collaborative Writing with Wikis: Pedagogical and Technological Implications for Successful Implementation in Teacher Education. In D.G. Sampson et al. (eds.), *Ubiquitous and Mobile Learning in the Digital Age*, New York: Springer.
- Hayes J. (1996) A New framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hoogeveen M. & van Gelderen A. (2013) What Works in Writing With Peer Response? A Review of Intervention Studies with Children and Adolescents. *Educational and Psychology Review*, 25, 473-502.
- Kucer, S.B. & C. Silva (2006) *Teaching the Dimensions of Literacy*. Mahwah, New Jersey. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ladd G. W., Herald-Brown S. L. & Kochel K. P. (2009) Peers and Motivation. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (2009) (pp. 323-348). New York: Routledge.
- Macklem G. L. (2008) *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children*, Springer.
- Paas F. & Sweller J. (2012) An Evolutionary Upgrade of Cognitive Load Theory: Using the Human Motor System and Collaboration to Support the Learning of Complex Cognitive Tasks. *Education and Psychology Review*, 24, 27-45.
- Perry, K.H. (2012) What is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50-71.
- Ramdass, D. (2012) The role of cognitive apprenticeship in learning science in a virtual world. *Cultural Studies of Science Education*, 7, 985-992.
- Van Steendam E., Rijlaarsdam G. C. W., Van den Bergh H. H. & Sercu L. (2014) The mediating effect of instruction on pair composition in L2 revision and writing. *Instructional science*, 42, 905-927.
- Yarrow F. & Topping K. J. (2001) Collaborative writing: the effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282.

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

Δέσποινα Βασιλειάδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
Υποψήφια Διδάκτορας Δ.Π.Θ.

Abstract

The present paper was carried out to approach and analyze the phenomenon of professional burnout of the school counselors. In the first part a bibliographic survey of the burnout syndrome and the profession of the school counselors was implemented, while investigations were analyzed it was found that a large percentage of these individuals suffer from burnout. In the second part elements were presented from the participants, the research tool as well as the process followed for the collection of data from the sample. A questionnaire survey developed by Counselor Burnout Inventory (CBI) was used and examined the views of a total number of 30 school counselors from Primary education in north Greece. The basic outcomes of the study reveal that school counselors are reported to be at risk for experiencing professional burnout due to the fact that they do a service- oriented job. Then, the presentation and analysis of the data collected offered thoughts for future research in preventing and treating the characteristics of burnout utilizing the current data.

Λέξεις κλειδιά

Εργασία, εξουθένωση, επαγγελματική εξουθένωση, σχολικός σύμβουλος.

0. Εισαγωγή

Η εργασία καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητας των ανθρώπων και ικανοποιεί όχι μόνο τις βιοποριστικές ανάγκες τους αλλά και ανώτερες ανάγκες όπως η δημιουργικότητα, η αναγνώριση και η επιτυχία. Είναι σημαντικό το κάθε άτομο μέσα από την ίδια του την εργασία να νιώθει ικανοποίηση έτσι ώστε να μπορεί να αποδώσει και σε μεγαλύτερο βαθμό. Σε μια εποχή, όμως, που χαρακτηρίζεται από ραγδαίες τεχνολογικές και κοινωνικο- οικονομικές αλλαγές, οι εργαζόμενοι έχουν αναλάβει περισσότερες ευθύνες και αρμοδιότητες για να ανταποκριθούν στο έργο τους, γεγονός που δημιουργεί άγχος. Το επαγγελματικό άγχος αποτελείται από ένα σύνολο δυσάρεστων αντιδράσεων που προκαλούνται όταν οι απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος είναι κατά πολύ μεγαλύτερες από τις ικανότητες που διαθέτει

το άτομο για να τις αντιμετωπίσει (Τσιάκκικος & Πασιαρδής, 2002). Μάλιστα, το άγχος έχει βρεθεί να είναι ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση, ενώ και η επαγγελματική εξουθένωση έχει αναφερθεί ως μια ακραία μορφή άγχους (Combs, Edmonson & Jackson, 2009).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, λόγω της πίεσης για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και κατ' επέκταση για βελτίωση των σχολείων, το επάγγελμα του σχολικού συμβούλου έχει επωμιστεί επιπρόσθετο βάρος. Σύμφωνα με την κοινή γνώμη, η δουλειά που κάνει ένας σχολικός σύμβουλος δε φαντάζει να είναι δύσκολη ή επικίνδυνη. Μια πληθώρα, όμως, ερευνών και θεωριών έχει καταδείξει ότι το να εργάζεται κανείς στο πεδίο της προσφοράς βοήθειας και υποστήριξης σε άλλους ανθρώπους, επηρεάζει τη σωματική και ψυχική υγεία (Pearlman & Maclean, 1995). Πολλοί είναι οι σχολικοί σύμβουλοι που βρίσκουν την προσωπική ή επαγγελματική τους ζωή προβληματική τόσο σε μικρό όσο και σε μεγάλο βαθμό. Άλλωστε, οι άνθρωποι είναι κοινωνικά όντα και επομένως μπορούν να δεχτούν ισχυρή επίδραση από τις εμπειρίες άλλων, γι' αυτό το λόγο οι σύμβουλοι χρειάζεται να αναγνωρίσουν αυτή τη φυσική ροπή και να την ελέγξουν μέσα από τη βαθιά γνώση του εαυτού τους και το στοχασμό.

Ακόμη, η ύπαρξη ενός συγκρουσιακού κλίματος στον εργασιακό χώρο όπως το σχολείο, απογοητεύει τα άτομα που εργάζονται σε αυτό και μπορεί να προξενήσει επαγγελματική εξουθένωση. Έτσι, τα άτομα αυτά, επιδρούν αρνητικά είτε στον ίδιο τους τον εαυτό είτε στα άτομα που συνεργάζονται όπως στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το υπόλοιπο προσωπικό αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα (Hughes, 2001). Έχει υπολογιστεί ότι το 10-20% των σχολικών συμβούλων πιθανώς να μην είναι ευχαριστημένοι με το επάγγελμά τους, γεγονός που τους καθιστά επιρρεπείς να εμφανίσουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Willkinson & Bellini, 2006).

Σκοπός της εν λόγω εργασίας είναι να διερευνήσει την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης των σχολικών συμβούλων, αλλά και, μέσω της έρευνας που διεξήχθη σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της βορείου Ελλάδος, να παρουσιάσει το πόσο εξουθενωμένοι νιώθουν οι Έλληνες σχολικοί σύμβουλοι.

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

1.1. Εξουθένωση

Η εξουθένωση (burnout) που ονομάστηκε και ως «η ασθένεια της μοντέρνας ζωής», πρώτη φορά αναφέρθηκε από τον Freudenberger (1974) ως μια διαδικασία κατά την οποία κάποιος εξαντλεί τόσο την φυσικές όσο και ψυχικές του αντοχές μέσα από μια έντονη προσπάθεια να εκπληρώσει μη ρεαλιστικές προσδοκίες, τις περισσότερες των οποίων δημιουργούν οι ίδιοι. Επίσημως έχει ορισθεί ως το «σύνδρομο της συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και του μειωμένου

αισθήματος προσωπικής εκπλήρωσης» (Pines & Maslach, 1978). Ο όρος *συναισθηματική εξάντληση* αναφέρεται στην εξάντληση της ψυχικής ενέργειας των ατόμων με αποτέλεσμα να μην αποδίδουν κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, ενώ η *αποπροσωποποίηση* στην ανάπτυξη αρνητικών, κυνικών στάσεων απέναντι στα άτομα που βοηθούν, δημιουργώντας μια απόσταση μεταξύ τους. Τέλος, η *έλλειψη προσωπικής εκπλήρωσης* αναφέρεται στη τάση να εκτιμά κάποιος τη δουλειά του αρνητικά, συνοδευόμενη από αισθήματα ανεπάρκειας και αναποτελεσματικότητας, νιώθοντας ότι αυτά που προσφέρει δεν γίνονται αποδεκτά ή δεν εκτιμώνται.

Η εξουθένωση παρατηρείται κυρίως σε επαγγέλματα που έχουν να κάνουν με προσφορά σε άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες όπως είναι οι υπηρεσίες υγείας και εκπαίδευσης (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Συγκεκριμένα, οι ερευνητές έχουν εντοπίσει την επίδραση της «εξουθένωσης» ανάμεσα σε συμβούλους, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους και ψυχιάτρους (Russell, 1990, Skovalt, 2001). Ακόμη, η εξουθένωση έχει καταγραφεί σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και σε θέσεις όπως αυτές των δασκάλων και των διευθυντών (Brock & Grady, 2002). Ο λόγος που συμβαίνει κάτι τέτοιο, είναι διότι οι άνθρωποι αυτοί αναπτύσσουν μια συναισθηματική σχέση με τα άτομα στα οποία παρέχουν τις υπηρεσίες τους. Αυτού του είδους οι σχέσεις είναι δύσκολες και απαιτητικές, καθώς συχνά έρχονται αντιμέτωποι με άτομα που υποφέρουν και χρειάζονται ειδική βοήθεια.

1.2. Επαγγελματική εξουθένωση

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα είδος αντίδρασης σε χρόνιες συναισθηματικές και διαπροσωπικές πηγές εργασιακού άγχους. Χαρακτηρίζεται από «σωματική και ψυχική εξάντληση, αρνητική αντιμετώπιση για το επάγγελμα και απώλεια ενδιαφέροντος και συναισθήματος για τους "πελάτες"» (Pines & Maslach, 1978, p. 234). Αποτέλεσμα αυτού μπορεί να είναι ακόμη και η παραίτηση του ατόμου από την εργασία που επιτελεί (Maslach et al., 2001), χωρίς όμως να απαλλάσσεται από τη συναισθηματική εξουθένωση ή και τις τυχόν τραυματικές εμπειρίες που έχει αποκτήσει.

Για τον εντοπισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης σε κάποιο άτομο, έχουν αναφερθεί ορισμένες ενδείξεις οι οποίες και παραπέμπουν στο σύνδρομο αυτό. Όσον αφορά τις σωματικές ενδείξεις είναι η κούραση, η αϋπνία, οι πονοκέφαλοι, οι γαστρεντερικές διαταραχές και η μεγάλη ευαισθησία σε ασθένειες, ενώ για τις ψυχικές είναι η μειωμένη ικανοποίηση ενός ατόμου από τη δουλειά του, όπως και η αδυναμία εύρεσης νόηματος της ζωής του πέρα από την εργασία του. Έτσι, στις ψυχολογικές ενδείξεις που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση είναι η απομάκρυνση από τα άτομα στα οποία προσφέρουν τις υπηρεσίες τους αλλά και από τους συναδέλφους τους, ο θυμός, η ευερεθιστότητα η παρατεταμένη απουσία, η συναισθηματική ανοσία, η κατάθλιψη και τέλος, η έλλειψη ενσυναίσθησης.

2. Σχολικοί σύμβουλοι

Ως σύμβουλος ορίζεται ο επαγγελματίας ο οποίος παρέχει ειδικές συμβουλές σε ένα συγκεκριμένο τομέα, όπως η ασφάλεια, η εκπαίδευση, η διαχείριση, η λογιστική, το δίκαιο, το μάρκετινγκ, η χρηματοδότηση, η μηχανική και διαθέτει ευρεία γνώση του θέματος (Tordoir, 1995). Σχολικοί σύμβουλοι ονομάζονται οι επαγγελματίες σύμβουλοι οι οποίοι διαθέτουν παιδαγωγική κατάρτιση, επιμόρφωση στον κλάδο της παιδαγωγικής και σε πολλές περιπτώσεις μεταπτυχιακό/ διδακτορικό τίτλο και έχουν εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας για την πλήρωση των συγκεκριμένων θέσεων.

Ο θεσμός των σχολικών συμβούλων καθιερώθηκε με το Ν. 1304/ 1982, έχοντας ως ρόλο να παρέχουν υποστήριξη στους μαθητές, καθοδηγητικές συμβουλές στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς αλλά και άμεση επέμβαση- επίλυση για την προστασία των σχολείων από συγκρούσεις και ταραχές. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/16-10-02 φέρουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης και συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών των σχολείων της αρμοδιότητάς του. Έτσι, ο σχολικός σύμβουλος ουσιαστικά έχει πέντε ρόλους: του επιμορφωτή, του συντονιστή, του προγραμματιστή, του αξιολογητή και του συνεργάτη της διοίκησης (Παμουκτσόγλου, 2003).

Το επάγγελμα του σχολικού συμβούλου αποτελείται από δύο ευρεία επαγγέλματα, αυτό της παροχής συμβουλών και της εκπαίδευσης (Baker & Gerler, 2004) κάτι όμως που φέρνει τα άτομα αυτά σε μεγάλο κίνδυνο εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Wilkerson & Bellini, 2006). Ο σχολικός σύμβουλος συνήθως είναι επιφορτισμένος με υπερβολικές απαιτήσεις, όπως ασαφείς προσδοκίες τρίτων, εκπλήρωση πολλαπλών επαγγελματικών ρόλων, πολλοί από τους οποίους είναι και συγκρουόμενοι, παρακολούθηση και κάλυψη των εκπαιδευτικών, επαγγελματικών και προσωπικών αναγκών εκατοντάδων μαθητών (Lambie & Williamson, 2004).

3. Έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση των σχολικών συμβούλων

Παρ' όλο τον κίνδυνο των σχολικών συμβούλων να έρθουν αντιμέτωποι με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, πολύ λίγες είναι οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με αυτό. Στην έρευνα των Wilkerson και Bellini (2006) φάνηκε πως σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες είχαν υψηλό βαθμό εξουθένωσης, ενώ οι υψηλές προσδοκίες για το επάγγελμά τους καταγράφηκε πως αυξάνει τον κίνδυνο να την εμφανίσουν. Έτσι, συχνά υποφέρουν, νιώθουν κουρασμένοι, εξαντλημένοι και χωρίς ενθουσιασμό γι' αυτό που κάνουν. Μέσω της έρευνας αυτής διαφάνηκε πως οργανωτικοί στρεσογόνοι παράγοντες όπως η ασάφεια, η δυσαρμονία και η σύγκρουση

ρόλων σχετίζονται περισσότερο με την συναισθηματική εξουθένωση και αποπροσωποποίηση απ' ό,τι με την προσωπική επιτυχία.

Πολλές οργανωτικές και δημογραφικές μεταβλητές έχουν αναφερθεί ως σχετιζόμενες με το σύνδρομο αυτό ανάμεσα στους σχολικούς συμβούλους, με την σύγχυση και σύγκρουση ρόλων και το μεγάλο φόρτο εργασίας να εμφανίζονται πιο συχνά (Acker, 2003, Sears & Navin, 2001), αλλά και την εκχώρηση αρμοδιοτήτων που δε σχετίζονται με το επάγγελμά τους να είναι ο πιο κοινός φόβος (Falls, 2009). Ακόμη, η εργασία σε περιβάλλον πόλης καθώς και σε μεγάλες τάξεις, τα χρόνια εξάσκησης ως σχολικός σύμβουλος, η έλλειψη υποστήριξης και τα ιδιαίτερα περιστατικά, σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των σχολικών συμβούλων (Falls, 2009, Sears & Navin, 2001, Wlikerson & Bellini, 2006).

Σύμφωνα με μια ακόμη έρευνα που έκαναν οι Cummings & Nail (1982, 1983) βρέθηκε μια συσχέτιση μεταξύ του τρόπου ηγεσίας του σχολείου και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σχολικοί σύμβουλοι οι οποίοι εργάζονταν σε σχολεία με περισσότερο αυταρχικό στυλ εξουσίας είχαν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν εξουθένωση από αυτούς που εργάζονταν σε περισσότερο δημοκρατικό περιβάλλον.

Σε έρευνα του Stephan (2005) βρέθηκε πως το 66% των σχολικών συμβούλων της μέσης εκπαίδευσης εμφάνισαν μέτρια έως υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ το 77% εμφάνισε μέτρια έως υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης. Αν το εργασιακό περιβάλλον είναι στρεσογόνο ή ασαφές, η εργασιακή ικανοποίηση των σχολικών συμβούλων μπορεί να επηρεαστεί. Έτσι, η μη ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να συμβάλλει σε γενικότερη μη ικανοποίηση και από άλλες πλευρές της προσωπικής ζωής κάποιου, ασκώντας επίδραση στην γενική ευημερία του.

Ο Constantine (2006) υποστηρίζει επίσης ότι η σύγχυση ρόλων και η έλλειψη διαφάνειας σχετικά με τα καθήκοντα και υποχρεώσεις των σχολικών συμβούλων αποτελεί μια από τις πρωταρχικές αιτίες της εξουθένωσης. Επίσης, φέρει ευθύνη για το ότι συχνά νιώθουν πιεσμένοι από πολλές πλευρές και εκτεθειμένοι σε καταστάσεις υψηλού άγχους, κούρασης και εξάντλησης στην καθημερινή τους εργασία (Butler & Constantine, 2005). Το γεγονός αυτό έχει επίπτωση και στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών των σχολικών συμβούλων στους μαθητές, τους γονείς αλλά και στο υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου.

Ο Haddad (1998) διερεύνησε ποια πηγή κοινωνικής υποστήριξης όπως επόπτες, συνάδερφοι, σύζυγοι και οικογένεια ήταν η πιο αποτελεσματική ανάμεσα στους σχολικούς συμβούλους. Αυτό που βρέθηκε ήταν μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στην οικογενειακή στήριξη και το προσωπικό αίσθημα εκπλήρωσης όπως επίσης και στη στήριξη των συνάδερφων με το αίσθημα αυτό. Έτσι, για την εργασία των σχολικών συμβούλων είναι απαραίτητη η στήριξη που παρέχεται από το κοινωνικό και οικογενειακό περίγυρο ώστε να νιώθουν την παρουσία τους και να αποδίδουν καλύτερα.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνα που παρουσίασε το Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (ΕΛΙΝΥΑΕ) το 2000, καταδείχθηκε ότι από τα πιο συνηθισμένα προβλήματα που σχετίζονται με την εργασία είναι το άγχος σε ποσοστό 28% και η επαγγελματική εξουθένωση σε ποσοστό 23%. Σε άλλη έρευνα (Κάντας, 1998) το 70% των συμμετεχόντων παρουσίασε ως τις κυριότερες πηγές άγχους και εξουθένωσης τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, την έλλειψη σεβασμού και εκτίμησης στο πρόσωπό τους, την οργανωτική και διοικητική δομή του σχολείου, την απουσία πόρων- κονδυλίων, το επίπεδο των μαθητών, την έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση καθώς και τον χαμηλό μισθό. Γενικότερα, δεν έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες πάνω στην εξουθένωση των σχολικών συμβούλων, διότι τη μερίδα του λέοντος στο ενδιαφέρον των ερευνητών, παίρνουν οι εκπαιδευτικοί.

4. Εμπειρική Έρευνα

4.1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε για να αποκτήσουμε μια εικόνα του κατά πόσον επαγγελματικά εξουθενωμένοι νοιώθουν οι σχολικοί σύμβουλοι. Είναι αποδεδειγμένο, άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε πως οι επαγγελματίες που είναι εξουθενωμένοι έχουν διαφόρων ειδών προβλήματα είτε σωματικά είτε ψυχολογικά, τα οποία εμποδίζουν τους ίδιους να είναι παραγωγικοί και αποτελεσματικοί στην επιτέλεση του έργου τους. Με τη συγκεκριμένη, μάλιστα, έρευνα σκοπός ήταν να αναδειχθεί το πόσο εξουθενωμένοι αισθάνονται οι σχολικοί σύμβουλοι, εάν έχει επιδεινωθεί η προσωπική τους ζωή, πόσο πιστεύουν ότι αποδίδουν στο επάγγελμά τους, εάν νοιώθουν αρνητικό το περιβάλλον στο χώρο εργασίας τους και κατά πόσο νοιάζονται και φροντίζουν τα άτομα στα οποία παρέχουν συμβουλευτική.

4.2. Συμμετέχοντες

Τα άτομα τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα ήταν εν ενεργεία σχολικοί σύμβουλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από νομούς της Βορείου Ελλάδος. Για την επίτευξη αντιπροσωπευτικότητας, το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία από τη λίστα της ένωσης των σχολικών συμβούλων Ελλάδας. Οι συμμετέχοντες ήταν συνολικά 30 και αποτελούνταν από 18 άνδρες και 12 γυναίκες. Οι ηλικίες τους κατά πλειοψηφία ήταν άνω των 51 ετών και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους άνω των 16. Ακόμη, οι περισσότεροι ήταν έγγαμοι, ενώ είχαν 2 παιδιά και εργάζονταν σε αστική περιοχή με 120.000 κατοίκους και πάνω.

Πίνακας 1: Γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Ειδικότητα	Ηλικία	Προϋπηρεσία	Κατάσταση
Δάσκαλοι (ΠΕ 70): 22	31-40: 4	0-9: 2	Έγγαμος: 23
Νηπιαγωγοί (ΠΕ 60): 8	41-50: 8	10-15: 5	Άγαμος: 2
	51 και πάνω: 18	16 και πάνω: 23	Διαζευγμένος: 5

4.3. Εργαλείο

Το μέσο συλλογής των δεδομένων που θεωρήθηκε ως το πιο κατάλληλο για την παρούσα έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο, καθότι αποτελεί το μέσο που μετατρέπει τις πληροφορίες των προσώπων σε δεδομένα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για ανάλυση και εξαγωγή συμπερασμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί για την εν λόγω έρευνα το ερωτηματολόγιο Counselor Burnout Inventory (CBI), που αφορά εξειδικευμένα την επαγγελματική εξουθένωση των συμβούλων (Lee, et al., 2007).

Στο πάνω μέρος υπήρχαν οι απαραίτητες οδηγίες προς τους συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας. Συγκεκριμένα, αναφερόταν το όνομα της ερευνήτριας, ο σκοπός της έρευνας που διεξήγαγε, η βεβαιότητα πως οι πληροφορίες που δίνουν οι συμμετέχοντες παραμένουν ανώνυμες, αλλά και ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη με ερωτήματα κλειστού τύπου. Αρχικά στο πρώτο μέρος οι σχολικοί σύμβουλοι έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις για προσωπικά στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης, τα χρόνια προϋπηρεσίας κ.ά. Στο δεύτερο μέρος το ερωτηματολόγιο CBI αποτελούνταν από 20 συνολικά ερωτήματα, που αφορούσαν α) τα μειωμένα επιτεύγματα- ανικανότητα, β) το αρνητικό περιβάλλον εργασίας, γ) την επιδείνωση της προσωπικής ζωής, δ) την απαξίωση του πελάτη και ε) την εξουθένωση. Ο όρος «πελάτης» έμεινε ως έχει, καθότι συμπεριλαμβάνει τα άτομα στα οποία παρέχουν οι σύμβουλοι στήριξη, κατάρτιση, επιμόρφωση και τα οποία διαφέρουν για τον καθένα. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είναι από το 1 (Ποτέ)- 5 (Πάντα). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν πριν από το ερωτηματολόγιο, να συμπληρώσουν ορισμένα στοιχεία για του ίδιους, όπως ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, τόπος εργασίας κ.ά.

4.5. Διαδικασία

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η αποστολή των ερωτηματολογίων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε σχολικούς συμβούλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλους τους νομούς της Βορείου Ελλάδας. Ο λόγος που επιλέχθηκε ο ηλεκτρονικός τρόπος αποστολής των ερωτηματολογίων ήταν το γεγονός ότι οι σχολικοί σύμβουλοι δεν προέρχονταν από μια συγκεκριμένη περιφέρεια. Ένας ακόμη σημαντικός λόγος ήταν ότι το διάστημα κατά το οποίο διεξήχθη η έρευνα ήταν τους θερινούς μήνες, γεγονός που δεν ευνοούσε τις κατ' ιδίαν συναντήσεις. Στο εν λόγω μήνυμα υπήρχε ένα ενημερωτικό σημείωμα στο οποίο δίνονταν οι απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την έρευνα, καθώς και το συνημμένο ερωτηματολόγιο προς απάντηση για την επαγγελματική εξουθένωση. Μάλιστα αναφερόταν η διάρκεια της όλης συμπλήρωσης- υπολογίστηκε να μην υπερβαίνει τα 5 λεπτά της ώρας, ώστε να μην κουράζει τους συμμετέχοντες.

4.6. Αποτελέσματα

Για την ορθή μελέτη των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα σχολικοί σύμβουλοι, τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν (Πίνακας 2) ομαδοποιημένα σύμφωνα με τους δείκτες burnout που χρησιμοποιήθηκαν.

Πίνακας 2: Ποσοστά σχετικά με τους δείκτες burnout

Δείκτες burnout	Αποτελέσματα σε ποσοστά		
	Υψηλές τιμές	Μεσαίες τιμές	Χαμηλές τιμές
Μειωμένα Επιτεύγματα -Ανικανότητα	0	10	90
Αρνητικό Περιβάλλον Εργασίας	35	35	30
Επιδείνωση Προσωπικής Ζωής	45	40	15
Απαξίωση Πελάτη	0	0	100
Εξουθένωση	20	20	60

* Οι απαντήσεις 5 και 4 δηλώνουν υψηλή επαγγελματική εξουθένωση
 Οι απαντήσεις 2 και 1 δηλώνουν χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση
 Η απάντηση 3 δηλώνει μέτρια επαγγελματική εξουθένωση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, στην κατηγορία «Μειωμένα Επιτεύγματα-Ανικανότητα», αυτό που φάνηκε ήταν πως σε ποσοστό 90% οι σχολικοί σύμβουλοι δε νοιώθουν ότι είναι αναποτελεσματικοί ή αμφίβολοι για τις συμβουλευτικές τους δεξιότητες, ενώ το 10% το αισθάνεται αυτό κάποιες φορές. Συμπερασματικά, οι σχολικοί σύμβουλοι νοιώθουν σιγουριά για την αποτελεσματικότητά τους όπως και για τις θετικές αλλαγές που επιφέρουν στα άτομα που παρέχουν τις υπηρεσίες τους.

Η κατηγορία «Αρνητικό περιβάλλον εργασίας» συγκέντρωσε περίπου ίδια ποσοστά και στις τρεις ομάδες τιμών. Συγκεκριμένα, το 35% των συμμετεχόντων δήλωσε πως πάντα ή συχνά νιώθουν ότι είναι καθηλωμένοι από το σύστημα καθώς και ότι τους μεταχειρίζονται άδικα στο χώρο εργασίας τους. Ακόμη, τα άτομα αυτά αισθάνονται αρνητική ενέργεια από τον προϊστάμενό τους όπως και ματαιωμένοι με το σύστημα που επικρατεί στον εργασιακό χώρο. Το 35% δήλωσε πως έτσι αισθάνεται κάποιες φορές, ενώ το 30% ότι τα αισθάνεται σπάνια ή ακόμη και ποτέ.

Η κατηγορία «Επιδείνωση προσωπικής ζωής» συγκέντρωσε περισσότερο υψηλές τιμές καθώς το 45% απάντησε πως πάντα ή αρκετά συχνά νιώθει ότι οι σχέσεις του με την οικογένειά του έχουν επηρεαστεί αρνητικά, όπως και ότι δεν έχει αρκετό χρόνο να βλέπει τους φίλους του. Ακόμη, αισθάνονται ότι δεν έχουν αρκετό χρόνο να ασχοληθούν με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα καθώς και ότι έχουν ελάχιστα όρια ανάμεσα στη δουλειά τους και την προσωπική τους ζωή. Σε ποσοστό 40% οι σχολικοί σύμβουλοι απάντησαν ότι αυτά τα νιώθουν κάποιες φορές, ενώ μόλις το 15% δήλωσε πως το αισθάνεται σπάνια ή ποτέ, κάτι που φανερώνει την δυσανεκσία τους ως προς τον ελεύθερο χρόνο που έχουν για τους ίδιους και τα αγαπημένα τους πρόσωπα.

Όσον αφορά την κατηγορία «Απαξίωση του πελάτη», αυτή συγκέντρωσε κατά πλειοψηφία τις χαμηλότερες τιμές. Συγκεκριμένα, το 100% των σχολικών συμβούλων που συμμετείχε, δήλωσε πως ποτέ δεν απαξιώνει τα άτομα στα οποία παρέχει τις υπηρεσίες του. Είναι η μοναδική κατηγορία στην οποία υπήρξε μια χαρακτηριστική ομοφωνία, δείχνοντας πως, όποιες κι αν είναι οι συνθήκες που αντιμετωπίζουν τόσο σε προσωπικό όσο και σε εργασιακό επίπεδο, οι σχολικοί σύμβουλοι δεν παύουν να νοιάζονται και να δείχνουν ευαισθησία απέναντι στα άτομα που βοηθούν.

Τέλος, στην κατηγορία «Εξουθένωση» παρατηρήθηκαν μεγαλύτερα ποσοστά στις χαμηλές τιμές. Έτσι, το 60% των σχολικών συμβούλων απάντησε πως δε νιώθουν ποτέ ή έστω σπάνια πιεσμένοι εξαιτίας του επαγγελματός τους ούτε και κάποιες σωματικές ενδείξεις κούρασης όπως σφίξιμο στην πλάτη και στους ώμους. Με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν φάνηκε επίσης ότι δε νιώθουν εξουθενωμένοι λόγω της εργασίας τους ως σύμβουλοι ή και γενικότερα κουρασμένοι τον περισσότερο καιρό. Το 20% δήλωσε πως κάπως έτσι νιώθει κάποιες φορές και ένα άλλο 20% ότι έτσι νιώθει συχνά ή ακόμη και πάντοτε.

5. Συμπεράσματα- Προτάσεις

Η επαγγελματική εξουθένωση απορροφά τη ζωτικότητα που χρειάζεται κανείς τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά, γι' αυτό είναι αναγκαίο να μελετηθούν τα αίτια, οι πιθανές θεραπείες αλλά και οι τρόποι πρόληψής της. Αυτό, σε συνάρτηση με την ελλιπή βιβλιογραφία πάνω στο θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης, κάνει επιτακτική την διεξαγωγή ερευνών οι οποίες θα ρίξουν περισσότερο φως στις πτυχές της.

Η παρούσα εργασία επιβεβαίωσε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο να εμφανίσουν κάποια στιγμή στην καριέρα τους το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το γεγονός ότι το εν λόγω επάγγελμα αποτελείται από δύο ευρεία επαγγέλματα, αυτό της παροχής συμβουλών και της εκπαίδευσης φέρνει τα άτομα αυτά σε μεγαλύτερο κίνδυνο (Baker & Gerler, 2004). Ακόμη, από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί, φάνηκε πως η εργασία σε αστικές πόλεις, τα χρόνια εξάσκησης ως σχολικός σύμβουλος, η έλλειψη υποστήριξης και τα ιδιαίτερα περιστατικά, σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των σχολικών συμβούλων (Falls, 2009, Sears & Navin, 2001, Wlikerson & Bellini, 2006). Ενώ και στη χώρα μας από έρευνες που διεξήχθησαν φάνηκε πως οι κυριότερες πηγές άγχους και εξουθένωσης είναι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η έλλειψη σεβασμού, η οργανωτική και διοικητική δομή του σχολείου, η απουσία πόρων-κονδυλίων, το επίπεδο των μαθητών, η έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση και ο χαμηλός μισθός (Κάντας, 1998).

Επιπρόσθετα, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας συμφωνεί με τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών όσον αφορά την αίσθηση έλλειψης ελεύθερου χρόνου των σχολικών συμβούλων για τις οικογένειές τους και τους ίδιους ή ακόμη και την ύπαρξη αρνητικού εργασιακού περιβάλλοντος. Έτσι, νιώθουν ότι οι κόποι τους δεν εκτιμώνται ούτε και αναγνωρίζονται, κάνοντάς τους να εκτελούν τα εργασιακά τους καθήκοντα με μηχανικό τρόπο. Συνήθως, τείνουν να μη βλέπουν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους και έτσι δε λαμβάνουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση καθώς και τα κίνητρα που θα έπρεπε.

Αντίθετα όμως, αυτό που προξένησε εντύπωση ήταν πως, παρ' όλη την απογοήτευσή τους από το σύστημα του εργασιακού τους χώρου ή και την επιδείνωση των σχέσεών τους με την οικογένειά τους και τον περίγυρο, σημειώθηκαν χαμηλά ποσοστά στην αίσθηση εξουθένωσης. Αυτό μπορεί να δείχνει είτε έλλειψη πληροφόρησης πάνω στο σύνδρομο αυτό είτε λανθασμένη αίσθηση των συμπτωμάτων της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ακόμη, μέσω των απαντήσεων, φάνηκε ότι δεν υπάρχει καμία απαξίωση στα άτομα που βοηθούν αλλά αντίθετα νοιάζονται και ενδιαφέρονται για την πρόοδο που κάνουν. Τέλος, καταγράφηκε μεγάλη εμπιστοσύνη των σχολικών συμβούλων στις ικανότητές τους και στην αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους, καθώς δεν έδειξαν να νιώθουν αμφιβολίες ως προς την επάρκειά τους ή τις συμβουλευτικές τους δεξιότητες.

Η εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει πολλά στην κατεύθυνση αυτή μέσα από τη διερεύνηση και βαθύτερη κατανόηση του εργασιακού ρόλου και εαυτού (Τσιμπουκλή, 2005). Σχολικοί σύμβουλοι οι οποίοι στερούνται ευχαρίστησης και ενθουσιασμού από τη δουλειά τους χάνουν όχι μόνο μια πολύτιμη πηγή ικανοποίησης για τους ίδιους, αλλά μπορούν προκαλέσουν κακό και στα άτομα που βοηθούν. Ταυτόχρονα, η έλλειψη ισορροπίας και ορίων μεταξύ της ζωής και της δουλειάς, επιφέρει επιπλέον βάρος στο ήδη αγχογόνο περιβάλλον τους.

Έτσι, θα πρέπει να συζητείται συχνά το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, το πώς διαφέρει από το άγχος, πώς να διακρίνονται οι ενδείξεις του αλλά και πώς να θεραπεύονται τα πρώτα συμπτώματα ώστε να προαχθεί η εργασιακή ευημερία. Οι εκπαιδευτές σχολικών συμβούλων έχουν το προνόμιο καθώς και την ευθύνη να διδάξουν τους εκπαιδευόμενους συμβούλους πώς να φροντίζουν τον εαυτό τους, πέρα από τα άτομα που βοηθούν.

Βιβλιογραφία

- Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας, Έρευνα για τα εργασιακά προβλήματα, ανακτήθηκε από την www.elinyae.gr/el/index.jsp στις 27/08/2015.
- Κάντας, Α. (1998) «Αρέθας», Επιστημονική επετηρίδα, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και κοινωνικών Επιστημών- Π.Τ.Δ.Ε, τόμος Ι.
- Νόμος 1304. (ΦΕΚ Α 144/7/7- 12- 1982). Σχολικοί Σύμβουλοι.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003) *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.
- Τσιάκκρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2002) Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μία ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 3, σ.σ. 195 – 213.
- Τσιμπουκλή Α. (2005) Κοινωνικές Δεξιότητες, Επαγγελματική Εξουθένωση και ο ρόλος της συνεχούς εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας, *Πρακτικά του 2^{ου} διεθνούς συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με θέμα: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες*. 14-16/12/2005.
- Υπουργική Απόφαση, ΦΕΚ 1340/16-10-02, Αρ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02.
- Acker, G. M. (2003) Role conflict and ambiguity: Do they predict burnout among mental health service providers? *Social Work in Mental Health*, 1, 63-80.

- Baker, S. B. & Gerler, E. R. (Eds.) (2004) *School counseling for the twenty-first century* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Brock, B. L. & Grady, M. L. (2002) *Avoiding burnout: A principal's guide to keeping the fire alive*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Butler, K. S. & Constantine, M. G. (2005) Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling*, 9(1), 55-62.
- Combs, J., Edmonson, S.L. & Jackson, S.H. (2009) Burnout Among Elementary School Principals. *Journal of Scholarship & Practice*, 5(4), σ.σ. 10 – 16, σ. 10.
- Constantine, M. G. (2006) *Multiple role balance, job satisfaction, and life satisfaction in women school counselors*. The Free Medical Library.
- Cummings, O. W. & Nail, R. L. (1982) Counsellor burnout and school leadership style: A connection. *The School Counsellor*, 29, i90- i95.
- Cummings, O. W. & Nail, R. L. (1983) Relationship of leadership style and burnout to counsellors' perceptions of their jobs, themselves, and their clients. *Counsellor. Education and Supervision*, 22, 227-234.
- Falls, L. (2009) The relationship between assignment of non-counseling duties and job stress and burnout among school counselors in Texas (Doctoral dissertation, Sam Huston University, 2009). *Dissertation Abstracts International*, 70, 2895.
- Freudenberger, H. J. (1974) Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Haddad, A. (1998) Sources of social support among school counsellors in Jordan and its relationship to burnout. *International Journal for Advancement of Counselling*, 20, 113-121.
- Hughes, R. E. (2001) Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *Journal of Human Resource Management*, 12 (2), 288- 298.
- Lambie, G. W. & Williamson, L. L. (2004) The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling*, 8, 124-131
- Lee, S. M., Baker, C. R., Cho, S. H., Heckathorn, D. E., Holland, M. W., Newgent, R. A., et al. (2007) Development and initial psychometrics of the Counselor Burnout Inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40, 142-154.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001) Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Murray, B.A. (1995) Validating the role of the school counselor. *School Counselor*, 43(1), 5-10.

- Pearlman, L. A. & Maclan, P. S. (1995) Vicarious traumatisation: An empirical study of the effects of trauma therapists. *Professional Psychology: Research and Practise*, 26 (6), 558- 565.
- Pines, A. M. & Maslach, C. (1978) Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospitals and Community Psychiatry*, 29, 233-237.
- Russell, M. N. (1990) *Clinical social work: Research and practice*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Sears, S. J. & Navin, S. L. (2001) Stressors in school counseling. *Education*, 103, 333-337.
- Skovalt, T. M. (2001) *The resilient practitioner: Burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Stephan, J. B. (2005). *School environment and counselor resources: A predictive model of school counselor burnout*. University of North Carolina at Greensboro, 266.
- Tordoir, P. (1995). The professional knowledge economy: the management and *integration services in business organizations*. p.140., ανακτήθηκε από την wikipedia.org/wiki/Consultant στις 27/08/2015
- Wilkerson, K. & Bellini, J. (2006). Intrapersonal and organizational factors associated with burnout among school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 84, 440-450.

Παράρτημα

Δημογραφικά Στοιχεία

Παρακαλώ σημειώστε ένα $\sqrt{}$ ή υπογραμμίστε τα στοιχεία που σας αφορούν:

ΦΥΛΟ:

Άνδρας

Γυναίκα

ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

ΕΓΓΑΜΟΣ

ΑΓΑΜΟΣ

ΔΙΕΖΕΥΤΜΕΝΟΣ/ Η

ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΕΚΝΩΝ:

1

2

3

4 και άνω

ΗΛΙΚΙΑ:

31-40

41-50

51 και πάνω

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ως ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ :

έως 9

10 – 15

16 και άνω

ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΑΣΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Αστική
(120.000 και πάνω)

Ημιαστική
(25.000 έως 120.000)

Αγροτική
(έως 25.000)

ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ:

Πτυχίο Πανεπιστημίου ειδικότητα: _____

Μεταπτυχιακό

α) Ελλάδα

β) Εξωτερικό

Διδακτορικό

α) Ελλάδα

β) Εξωτερικό

Άλλο (παρακαλώ δηλώστε: _____).

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ

Εξειδίκευση (παρακαλώ δηλώστε _____).

Άλλο (παρακαλώ δηλώστε: _____).

Ερωτηματολόγιο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης στους συμβούλους

	1 Ποτέ	2 Σπάνια φορές	3 Κάποιες	4 Συχνά	5 Πάντοτε
1 Λόγω της εργασίας μου ως σύμβουλος, νοιώθω κουρασμένος/η τον περισσότερο καιρό.					
2 Νοιώθω ότι είμαι ανεπαρκής σύμβουλος.					
3 Με μεταχειρίζονται άδικα στο χώρο εργασίας μου.					
4 Δεν ενδιαφέρομαι για τους πελάτες μου και τα προβλήματά τους.					
5 Οι σχέσεις μου με την οικογένειά μου έχουν επηρεάσει αρνητικά τη δουλειά μου ως σύμβουλου.					
6 Αισθάνομαι εξουθενωμένος/η λόγω της εργασίας μου ως σύμβουλος.					
7 Νοιώθω ματαιωμένος/η από την αποτελεσματικότητά μου ως σύμβουλος.					
8 Αισθάνομαι αρνητική ενέργεια από τον/την προϊστάμενό/ή μου.					
9 Δεν είμαι και τόσο ευαίσθητος απέναντι στους πελάτες μου.					
10 Αισθάνομαι ότι δεν έχω αρκετό χρόνο για να ασχοληθώ με τα προσωπικά μου ενδιαφέροντα.					
11 Εξαιτίας του επαγγέλματος ως σύμβουλος, νοιώθω πιεσμένος/η.					
12 Δεν αισθάνομαι σιγουριά για τις συμβουλευτικές μου δεξιότητες.					
13 Αισθάνομαι καθηλωμένος/η από το σύστημα στον εργασιακό μου χώρο.					

14 Αισθάνομαι λίγη ενσυναίσθηση για τους πελάτες μου.					
15 Νοιώθω ότι δεν έχω αρκετό χρόνο, για να περάσω με φίλους μου.					
16 Εξαιτίας του επαγγέλματος μου ως συμβούλου, νοιώθω σφίξιμο στην πλάτη και στους ώμους μου.					
17 Δεν αισθάνομαι ότι προκαλώ κάποια αλλαγή στους πελάτες μου.					
18 Αισθάνομαι ματαιωμένος με το σύστημά στο χώρο εργασίας μου.					
19 Δεν με απασχολεί πλέον η ευημερία των πελατών μου.					
20 Αισθάνομαι ότι έχω ελάχιστα όρια ανάμεσα στη δουλειά μου και στην προσωπική μου ζωή.					

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ

Χρυστάλλα Στυλιανού
Φιλόλογος-Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Abstract

Five years after the introduction and implementation of new revised curriculum in all subjects in Cyprus educational system, this research study explores secondary school students' views regarding the subject of Modern Greek language. Specifically, this study aims to explore students' general attitudes towards the subject of Greek language and their views regarding the teaching methods employed and the characteristics of an effective Modern Greek language teacher. Data were collected from 75 students using a self-administered questionnaire. The results indicated that students acknowledge the subject's importance even though they do not perceive it as interesting. Furthermore, students are very positive towards the integration of technology in the teaching process. A clear trend was not evident in relation to students' views towards methods of critical literacy. Participants consider teacher's love, friendliness and humour along with the student-centred and individualised teaching practices as important characteristics of effective teachers. Results are discussed in the context of existing literature.

Λέξεις κλειδιά

Απόψεις μαθητών, Νέα Ελληνικά, τρόποι διδασκαλίας, γνωρίσματα εκπαιδευτικού

0. Εισαγωγή

Υψηλότερη πρόκληση για ένα Φιλόλογο είναι το να εμφυσήσει στους μαθητές του την αγάπη και το ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα σε μια εποχή μάλιστα που εμφιλοχωρούν η απαξίωση των ανθρωπιστικών επιστημών, ο στείρος τεchnοκρατισμός και η ξενομανία. Γι' αυτό έντονοι είναι οι προβληματισμοί των καθηγητών Νεοελληνικής Γλώσσας για την ελκυστικότητα και την αποτελεσματικότητα του μαθήματος τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδικότερα αν ληφθούν υπόψη τα χαμηλά επίπεδα αλφαριθμητισμού των δεκαπεντάχρονων μαθητών στην Κύπρο με βάση τα αποτελέσματα της διεθνούς έρευνας PISA 2012 (OECD, 2013) και οι διαχρονικά χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στο εν λόγω μάθημα στις τελικές Παγκύπριες εξετάσεις (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2015). Επομένως, οι προκλήσεις

που έχουν να αντιμετωπίσουν οι καθηγητές των Νέων Ελληνικών είναι πολλές και όλες έχουν ως βασικό υποκείμενο τους μαθητές.

1. Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στην Κύπρο

Οι νέες πραγματικότητες και οι προκλήσεις της εποχής επέβαλαν σημαντικές μεταρρυθμιστικές διαδικασίες στη γλωσσική πολιτική της Κύπρου. Στο πλαίσιο ένταξης της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση από το 2004 άρχισαν δυναμικές διαδικασίες αλλαγών στη μεθοδολογία και στη φιλοσοφική προσέγγιση του μαθήματος που επίσημα υλοποιούνται μέσα από τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (ΝΑΠ 2010). Από το 2010 το μάθημα τέθηκε σε μια διαδικασία μεταρρυθμίσεων και εισήλθαν νέα στοιχεία αντίληψης ευρύτερα της γλώσσας, μέσα από τα ΝΑΠ, τα οποία στηρίζονται σε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές (Ιωαννίδου 2012). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ΝΑΠ, η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών στο Γυμνάσιο έχει ως βασικό στόχο «τον κριτικά εγγράμματο μαθητή και ανερχόμενο ενεργό πολίτη στα πλαίσια ενός δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου» (ΝΑΠ 2010, σ. 23-33). Βασική επιδίωξη αποτελεί λοιπόν «η άριστη κατάρκτηση, κατανόηση και χρήση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και ο γραμματισμός, σε όλες τις μορφές και τα στάδια της ανάπτυξής του, σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας.» (Κούμα 2013, σ.6). Σύμφωνα με θεωρητικές προσεγγίσεις ο κριτικός γραμματισμός ως έννοια (Κοντοβούρκη 2013) αποτελεί προσπάθεια συνδυασμού του γνωσιακού/γνωστικού με το κοινωνικό πολιτικό. Στα πλαίσια της παιδαγωγικής του, τα παιδιά διερευνούν ποικιλία κειμένων, αντιπαραβάλλοντας τις διαφορετικές οπτικές που προβάλλουν και ακολουθώντας παράγοντες δικά τους κείμενα (Τρεμετουσιώτη 2013).

Η εγχώρια ερευνητική δραστηριότητα από την εισαγωγή των ΝΑΠ στρέφεται στα νέα δεδομένα που εισήγαγαν τα ΝΑΠ: νέες παιδαγωγικές αρχές και αντιλήψεις του κριτικού γραμματισμού (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου 2013, Κοντοβούρκη, Φιλίου & Θεοδώρου 2013, Τρεμετουσιώτη 2013, Χριστοφή & Χρυσοστόμου 2012, Neophytou & Valiandes 2013, Παλάτου 2012). Συγκεκριμένα, εντοπίζεται έντονος προβληματισμός για την αποτελεσματική εισαγωγή του (Χατζηλουκά-Μαυρή 2010) ενώ παράλληλα τονίζεται η ανάγκη επιμόρφωσης και στήριξης των εκπαιδευτικών (Κοντοβούρκη και Ιωαννίδου 2013, Neophytou & Valiandes 2013, Κοντοβούρκη, Φιλίππου και Θεοδώρου 2013, Παλάτου 2012, Χριστοφή και Χρυσοστόμου 2012). Έντονα απασχολούν την ερευνητική κοινότητα οι εμπειρίες και οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή των ΝΑΠ στη Μέση Εκπαίδευση. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Κοντοβούρκη & Ιωαννίδου 2013, Κοντοβούρκη, Φιλίου & Θεοδώρου 2013, Χριστοφή και Χρυσοστόμου 2012, Neophytou & Valiandes 2013, Παλάτου 2012), οι εκπαιδευτικοί έχουν διάθεση να συμβάλουν στα μέγιστα στη βελτίωση της διδακτικής, αλλά συνάμα είναι προβληματισμένοι για την ορθή υιοθέτηση των νέων προσεγγίσεων και την υφιστάμενη παροχή υποστήριξης τους (Τρεμετουσιώτη 2013,

Στυλιανού 2013). Ακόμη προβάλλεται ο προβληματισμός αν υπάρχει η δυνατότητα πλήρους εφαρμογής του προγράμματος σπουδών (Παλάτου 2012).

Πρόσφατα έγινε μία έρευνα που είχε σκοπό τον ανασχεδιασμό και τη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στη βάση των απόψεων των διδασκόντων (Κούμα κ.ά. 2015). Οι καθηγητές εξέφρασαν την άποψη ότι κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων οι οποίες θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα αλλά και η δημιουργία ειδικών αιθουσών διδασκαλίας έτσι ώστε να είναι εφικτή η αξιοποίηση των διάφορων πολυμέσων. Επίσης οι διδάσκοντες ανέδειξαν ανάμεσα στα άλλα τα προβλήματα και τα μαθησιακά κενά των μαθητών που έχουν να αντιμετωπίσουν.

Αυτό που προκύπτει, είναι ότι παρά την έντονη ερευνητική δραστηριότητα για το μάθημα των Νέων Ελληνικών αυτή επικεντρώθηκε κυρίως στους εκπαιδευτικούς παραμελώντας μία σημαντική παράμετρο, αν όχι τη σημαντικότερη στη μαθησιακή διαδικασία, τους ίδιους τους μαθητές και τις απόψεις τους.

1.1. Η σημαντικότητα διερεύνησης των απόψεων των μαθητών

Παρόλο που εδώ και δεκαετίες διεθνώς (κυρίως Αγγλία και Φιλανδία) οι εκπαιδευτικές έρευνες εστιάζουν στο θέμα της διδακτικής πρακτικής και από την προοπτική των ιδίων των μαθητών (Beausaert, Segers & Wiltink 2013, Αγαθοκλέους & Αβρααμίδου 2012, Hopkins 2008, Murphy, Lee Ann Delli & Maeghan 2004, Wood 2003, Sprague & Massoni, 2003, Sprague & Massoni, 2002, Centra & Gaubatz, 2000, Bachen, McLoughlin & Garcia, 1999, Younger, Warrington 1999, Jules, Kutnick 1997, Gorham 1987, Sizemore 1981, Meighan 1977, Wood 1976, Taylor 1972, Burton 1950), στον ελληνικό και κυπριακό χώρο αυτού του είδους οι έρευνες είναι σπανιότερες.

Πολλοί ερευνητές τονίζουν εδώ και χρόνια την ανάγκη να εισακουστεί η φωνή των μαθητών εμμένοντας στην εποικοδομητική δράση της ευρύτερα στα θέματα της εκπαίδευσης (Budge & Cowlshaw 2012, Hopkins 2008, Stamatoglou 2004, Meighan 1978, Woods 1976). Αυτή η ανάγκη στηρίζεται στην άποψη ότι η διδασκαλία ενός μαθήματος, δηλαδή η διδακτική πρακτική, συνδέεται άμεσα ή αλλιώς επιδρά στη γνώση των μαθητών και εν γένει στην μαθησιακή ανταπόκριση και κατά συνέπεια η εξέταση των απόψεων των ιδίων των μαθητών ενδέχεται να συμβάλει στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής που υιοθετείται (Ρούβα-Παπαλεοντίου, Νεοπτολέμου, Αβρααμίδου 2014, Beausaert, Segers & Wiltink 2013, Segers and Wiltink 2012). Η σύνδεση της διδακτικής πρακτικής με τη μάθηση επεκτείνεται και στην αγωνία περί ελκυστικότητας και αποτελεί το βασικό δεδομένο πάνω στο οποίο στηρίζεται η έρευνα των αντιλήψεων των μαθητών.

Πέραν από την επισήμανση της εποικοδομητικής αξίας των απόψεων των μαθητών, στην έρευνα των Budge και Cowlshaw (2012) το θέμα ενισχύεται με την εξής προβληματική: «Οι μαθητές κατανοούν και βιώνουν τη μάθηση και τη διδασκαλία

όμοια ή διαφορετικά από τους εκπαιδευτικούς;» (σ.550). Επομένως, η εμπειρία των καθηγητών ως προς τη διδασκαλία ενδυναμώνεται με τη γνώση και της άποψης των μαθητών γι' αυτήν. Οι μαθητές είναι τα βασικά υποκείμενα της διαδικασίας διδασκαλίας, οι αποδέκτες της και οι δικές τους απόψεις θα δώσουν νέες κατανοήσεις στα θέματα που προκύπτουν. Η προσπάθεια για ταύτιση των απόψεων των δύο αυτών πλευρών επιβάλλει να γνωρίζει η καθεμιά για τις απόψεις της άλλης.

Η εστίαση στις απόψεις των μαθητών συνδέεται επίσης με την ευρύτερη εφαρμογή των δημοκρατικών διακηρύξεων στην εκπαίδευση (Rudduck & Fielding 2006) όπως και με την αποτελεσματικότητά της. Η αποτελεσματικότητα επιτυγχάνεται με βελτίωση των σχέσεων μαθητή και εκπαιδευτικού (Ρούβα-Παπαλεοντίου, Νεοπτολέμου, Αβρααμίδου 2014, Τσιάκκου 2012, Πασιαρδή 2000, Pashiardi & Georgiou 2000). Η βελτίωση της σχέσης αυτής δημιουργείται όταν οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών συνάδουν ή βρίσκουν θετικούς τους εκάστοτε μαθητές. Η προσπάθεια προσέγγισης και ταύτισης των απόψεων των δύο αυτών πλευρών θα συντελέσει άρα στη βελτίωση πρώτον της διδακτικής πρακτικής και κατά δεύτερον της σχολικής εμπειρίας των δύο πλευρών.

Η θέαση των θεμάτων της διδακτικής από την πλευρά των μαθητών στην έρευνα αποτελεί μια καταλυτική και συνάμα δημοκρατική ορίζουσα στις διαδικασίες εκσυγχρονισμού ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Η προσπάθεια για αναβάθμιση του μαθήματος της Νέας Ελληνικής γλώσσας, της οποίας το γνωστικό αντικείμενο αποτελεί το βασικότερο εργαλείο μάθησης και επιτυχίας και για τα υπόλοιπα μαθήματα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος (Δημητριάδου 2004), προβάλλεται ιδιαίτερα επιτακτική σήμερα. Αυτή η αναβάθμιση θα επιτευχθεί μέσα από τις μεταρρυθμιστικές διαδικασίες που εστιάζουν σ' όλες τις απόψεις των συμμετεχόντων και πρωτίστως των ιδίων των μαθητών (Δημητριάδου 2004).

1.2. Συναφής βιβλιογραφία

Οι εκπαιδευτικές έρευνες που αφορούν τις απόψεις των μαθητών για το συγκεκριμένο μάθημα των Νέων Ελληνικών σπανίζουν σε τοπικό επίπεδο. Υπάρχουν όμως παρόμοιες μελέτες για συναφή μαθήματα όπως της Λογοτεχνίας, της Ιστορίας και των Αρχαίων Ελληνικών στον ελλαδικό χώρο (Αργυροπούλου, Πατούνα, Βαρέση 2009, Μιτσώνη 2006). Από αυτές τις έρευνες εξάγεται η θετική στάση των μαθητών προς τις εκσυγχρονιστικές πρακτικές και η ανάγκη τους για ελευθερία έκφρασης και συμμετοχής στη διδασκαλία, χωρίς ωστόσο να απορρίπτεται συλλήβδην ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας (Καραμηνά 2006). Οι απόψεις των μαθητών συγκεκριμένα για το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα καταδεικνύουν παρόμοιες τάσεις των μαθητών προς τον εκσυγχρονισμό, τη συνεργατική μάθηση, την αυτενέργεια τόσο στην πρωτοβάθμια (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Χατζηδήμου 2007) όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ντίνα, Σωτηρίου 2012). Πιο έμπρακτα,

όμως, η έρευνα της Μπομπόλα (2012) που χρησιμοποίησε τις απόψεις των μαθητών της για την υλοποίηση μιας διαθεματικής εργασίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, κατέδειξε πως ο σεβασμός στην ατομικότητα των μαθητών και η παράθεση πρωτοβουλιών, στοιχεία που ενισχύονται και μέσω του κριτικού γραμματισμού, ενθουσιάζουν τους μαθητές και τους κάνουν πιο αποδοτικούς.

Στον κυπριακό χώρο, εντοπίστηκε μόνο μία σχετική έρευνα η οποία διερεύνησε τις απόψεις καθηγητών-μαθητών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Γ' Λυκείου (Δημητρίου 2014). Η εν λόγω έρευνα κατέδειξε χάσμα στις απόψεις καθηγητών-μαθητών ως προς την εκτίμηση του τρόπου διδασκαλίας. Αυτό το δεδομένο από μόνο του ενισχύει την αναγκαιότητα διερεύνησης των αντιλήψεων των μαθητών για τις ισχύουσες μεθόδους και κατ' επέκταση τη σύγκριση τους μ' αυτές των καθηγητών.

Το ερευνητικό κενό αλλά και η μονομερής γνώση για το μάθημα των Νέων Ελληνικών σήμερα στην Κύπρο είναι τα κύρια δεδομένα που συνάγονται από την πιο πάνω σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Παρά τον γενικότερο ερευνητικό αναβρασμό για το συγκεκριμένο μάθημα, δεν δόθηκε ακόμη χώρος στις απόψεις των μαθητών. Επομένως, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να καλύψει το κενό αυτό διερευνώντας τις απόψεις των μαθητών πέντε χρόνια μετά τη εκκίνηση διάφορων μεταρρυθμίσεων στα γλωσσικά και όχι μόνο μαθήματα (ΝΑΠ 2010). Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- α) Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών για το μάθημα των Νέων Ελληνικών στα δημόσια Γυμνάσια της Κύπρου;
- β) Ποιες πρακτικές διδασκαλίας του μαθήματος ελκύουν ή απωθούν τους μαθητές;
- γ) Ποια είναι εκείνα τα γνωρίσματα ενός καθηγητή/τριας Νέων Ελληνικών που επιδοκιμάζονται από τους μαθητές;
- δ) Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις πιο πάνω απόψεις σε σχέση με το φύλο και την επίδοση των μαθητών;

2. Μεθοδολογία

2.1. Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός που υιοθέτησε η παρούσα έρευνα είναι ο περιγραφικός. Για το σκοπό αυτό η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου από μαθητές και μαθήτριες γυμνασιακού κύκλου. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε σε θέματα που ανέκυψαν από την μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας (Panayiotou, Kyriakides, Creemers, McMahon, Vanlaar, Pfeifer, Rekalidou, Bren 2013, Koutrouba 2012, Teodorovi 2011, Ανδρεαδάκης, Καδιανάκη 2010) αλλά και σε εργαλεία άλλων παρόμοιων ερευνών οι οποίες διερευνούσαν

απόψεις μαθητών για διαφορετικό ωστόσο μάθημα (Τσουρή, Ευθυμίου, Κούμα, Ρο-δοσθένους, Πολυδώρου 2014, Αργυροπούλου, Πατούνα, Βαρέση 2009). Το ερωτη-ματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου αλλά και μερικές ανοι-κτού τύπου με σκοπό να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να δώσουν πιο εκτε-ταμένες πληροφορίες σε βάθος (Robson 2007). Το ερωτηματολόγιο απαρτιζόταν από τέσσερα μέρη: α) το πρώτο μέρος αποσκοπούσε να συλλέξει δημογραφικού τύπου στοιχεία για τους συμμετέχοντες, β) το δεύτερο μέρος αποσκοπούσε να διε-ρευνήσει τις γενικές απόψεις των μαθητών για το μάθημα των Νέων Ελληνικών, γ) το τρίτο μέρος διερευνούσε τις απόψεις των μαθητών για τις πρακτικές και τρόπους διδασκαλίας και, τέλος, δ) το τέταρτο μέρος διερευνούσε τις απόψεις των μαθητών για τα γνωρίσματα του/της καθηγητή/τριας με δηλώσεις που αντλήθηκαν από την ευρύτερη βιβλιογραφία για την αποτελεσματική διδασκαλία.

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε τον Μάρτιο 2015 μετά από έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) για διεξαγωγή έρευνας σε δημόσιο σχο-λείο αλλά και της διευθυντικής ομάδας του σχολείου. Πριν τη διαδικασία χορήγησης οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και τη σημασία της τόσο για τους ίδιους όσο και για τους καθηγητές τους. Δόθηκαν επίσης οδηγίες για τη συ-μπλήρωση του ερωτηματολογίου αλλά και διαβεβαιώσεις για την ανωνυμία και εμπι-στευτικότητα των δεδομένων.

Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση κυρίως ποσοτικών τεχνικών ανάλυ-σης με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής (πίνακες συχνότητων) με σκοπό τη διερεύ-νηση των τριών πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων αλλά και της επαγωγικής στα-τιστικής με σκοπό τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις απόψεις των μα-θητών με βάση το φύλο και την επίδοση.

2.2. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούν 75 μαθητές των τριών τάξεων (Α', Β', και Γ') του γυμνασιακού κύκλου. Το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Στο δείγμα συμμετείχαν με το ίδιο ποσοστό μαθητές όλων των τάξεων του γυμνα-σιακού κύκλου. Σε σχέση με το φύλο, το ποσοστό των αγοριών και των κοριτσιών είναι περίπου το ίδιο (48% αγόρια και 52% κορίτσια). Όσον αφορά το βαθμό επίδο-σης κατά το πρώτο εξάμηνο της σχολικής χρονιάς 2014-2015, η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος έχει βαθμό επίδοσης «Β» (35.6%), ενώ ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό έχει βαθμό επίδοσης «Γ» και «Α» (28.8% και 23.3% αντίστοιχα). Κανένας μαθητής από το δείγμα έχει βαθμό «Ε».

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά του δείγματος

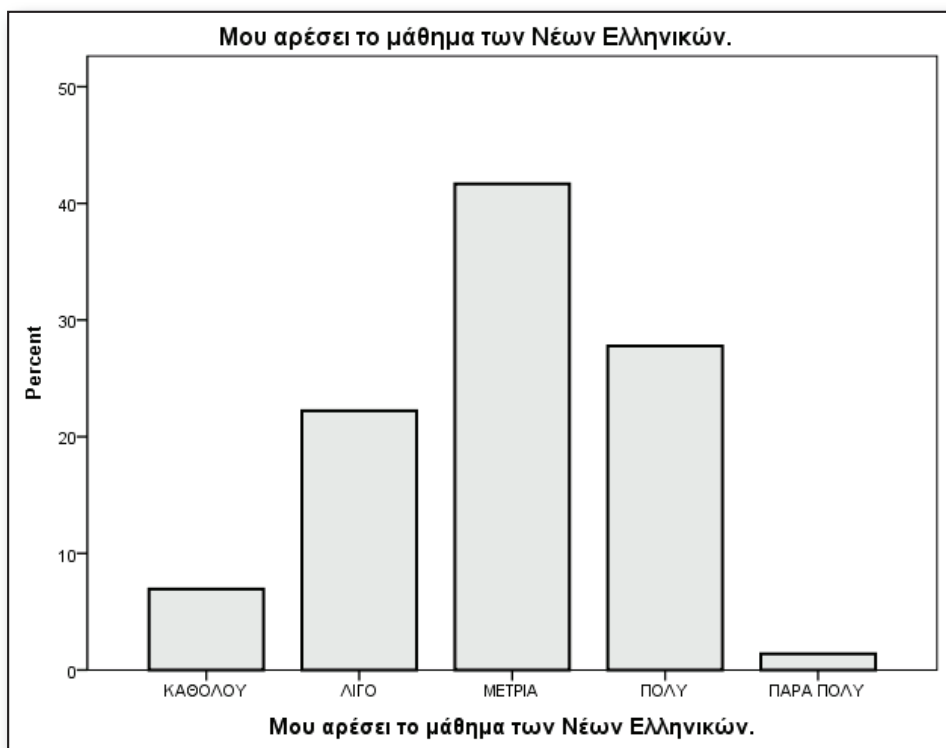
Μεταβλητή	Κατηγορίες	Ποσοστό επί των έγκυρων απαντήσεων
Τάξη	Α΄	33.3
	Β΄	33.3
	Γ΄	33.3
Φύλο	Αγόρια	48.0
	Κορίτσια	52.0
Επίδοση στο μάθημα των Νέων Ελληνικών	Α (19-20)	23.3
	Β (18-16)	35.6
	Γ (15-13)	28.8
	Δ (12-10)	12.3
	Ε (10-0)	0.00

3. Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα κύρια αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όπως προέκυψαν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων. Συγκεκριμένα, η ενότητα αυτή χωρίζεται σε τρία μέρη, καθένα από τα οποία παρουσιάζει αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για το μάθημα των Νέων Ελληνικών, τις πρακτικές διδασκαλίας αλλά και τα γνωρίσματα ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Σε κάθε μέρος γίνεται επιπρόσθετα διερεύνηση για τυχόν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των μαθητών που παρουσιάζονται με βάση το φύλο και το βαθμό επίδοσης.

3.1. Απόψεις των μαθητών για το μάθημα των Νέων Ελληνικών»

Το Διάγραμμα 1 παρουσιάζει τις απαντήσεις των μαθητών στην πρώτη γενική δήλωση του ερωτηματολογίου, η οποία διερευνούσε σε ποιο βαθμό αρέσει στους μαθητές το μάθημα των Νέων Ελληνικών. Με βάση το Διάγραμμα 1 γίνεται εμφανές ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών επέλεξε την επιλογή «Μέτρια» με αμέσως επόμενη την επιλογή «Πολύ» και τρίτη την επιλογή «Λίγο».

Διάγραμμα 1: Βαθμός αρεσκείας του μαθήματος των Νέων Ελληνικών

Η ίδια εικόνα παρουσιάζεται και στις απόψεις των μαθητών όσον αφορά το ενδιαφέρον που παρουσιάζει το συγκεκριμένο μαθήματος με το 30% να το θεωρεί «Λίγο» ενδιαφέρον, το 23.9% «Μέτρια» ενδιαφέρον και το 28.6% «Πολύ» ενδιαφέρον (Πίνακας 2). Ωστόσο, οι μαθητές θεωρούν σημαντικό το μάθημα στην πλειονότητα τους (79.2%, «Πολύ», «Πάρα πολύ») και γενικότερα αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα του μαθήματος (61.1%, «Πολύ», «Πάρα πολύ»), υπερθεματίζοντας μάλιστα για τον εμπλουτιστικό του ρόλο (76.4%, «Πολύ», «Πάρα πολύ») και τη συνδρομή του στον τρόπο σκέψης και έκφρασης τους (62%, «Πολύ», «Πάρα πολύ»). Μάλιστα περισσότεροι από τους μισούς συμφώνησαν ότι πρέπει να παραμείνει εξεταζόμενο (Πίνακας 2). Στη δήλωση που αφορά τη συμβολή του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στα υπόλοιπα μαθήματα, οι μαθητές διαμοιράζονται περίπου ισόποσα ανάμεσα στις δηλώσεις «Λίγο» (26.4%), «Μέτρια» (23.6%) και «Πολύ» (23.6%).

Πίνακας 2: Απόψεις μαθητών για το μάθημα των Νέων Ελληνικών

Βαθμός συμφωνίας					
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Τα Νέα Ελληνικά είναι ενδιαφέρον μάθημα.	4.3%	30.0%	32.9%	28.6%	4.3%
Τα Νέα Ελληνικά είναι σημαντικό μάθημα.	0.0%	4.2%	16.7%	37.5%	41.7%
Το μάθημα των Νέων Ελληνικών εμπλουτίζει τις γνώσεις μου.	2.8%	6.9%	13.9%	30.6%	45.8%
Το μάθημα των Νέων Ελληνικών με βοηθά να σκέφτομαι και να εκφράζομαι καλύτερα.	4.2%	9.9%	23.9%	25.4%	36.6%
Το μάθημα των Νέων Ελληνικών θα πρέπει να παραμείνει εξεταζόμενο.	12.7%	7.0%	16.9%	22.5%	40.8%
Καταλαβαίνω τη χρησιμότητα του μαθήματος των Νέων Ελληνικών.	2.8%	6.9%	29.2%	27.8%	33.3%
Το μάθημα των Νέων Ελληνικών με βοηθά και στα υπόλοιπα μαθήματα.	8.3%	26.4%	23.6%	23.6%	18.1%

Οι θετικές απόψεις των συμμετεχόντων για τη σημαντικότητα του μαθήματος επιβεβαιώνεται και από τις δηλώσεις τους στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Σ' αυτές παράθεσαν απόψεις το 53% (N=40) των συμμετεχόντων. Ωστόσο, από αυτούς εκφράστηκαν θετικά οι μισοί περίπου. Μάλιστα, το περιεχόμενο των θετικών αυτών δηλώσεων σε αρκετές περιπτώσεις συνεχιζόταν με αιτιολόγηση η οποία επικεντρωνόταν στον εμπλουτισμό των γνώσεων και στη βελτίωση της έκφρασης τους από το μάθημα: «Πολύ σημαντικό για κάθε άνθρωπο», «Το πιο σημαντικό μάθημα». Παρόλο που εντοπίστηκαν και αρνητικές δηλώσεις του τύπου «Πολύ βαρετό μάθημα», «Να καταργηθεί» (N=7). Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό αυτών (22.5%, N=9) που εξέφρασαν την πρόθεση τους για αλλαγές μέσω της χρήσης των σύγχρονων μέσων διδασκαλίας και με την ανανέωση των θεμάτων συζήτησης: «θα μπορούσαν να υπάρχουν θέματα πιο ωραία».

Έγινε επίσης διερεύνηση για να εντοπιστούν τυχόν διαφοροποιήσεις και συσχετίσεις ανάμεσα στις απόψεις των μαθητών για το μάθημα των Νέων Ελληνικών και των μεταβλητών «φύλο» (με το κριτήριο Mann-Whitney U Test) και «επίδοση» (με το κριτήριο Spearman's Rank Order Correlation). Οι αναλύσεις κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μέτριου βαθμού (Cohen 1988) μεταξύ της επίδοσης και

πέντε δηλώσεων σε σχέση με τις απόψεις των μαθητών για το μάθημα των Νέων Ελληνικών (Πίνακας 3). Τα αποτελέσματα του Πίνακα 3 καταδεικνύουν ότι μαθητές με υψηλή επίδοση τείνουν να προτιμούν περισσότερο το μάθημα των Νέων Ελληνικών, συμφωνούν να παραμείνει εξεταζόμενο και αναγνωρίζουν περισσότερο την χρησιμότητα του. Σε σχέση με τη μεταβλητή «φύλο» δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τις απόψεις των μαθητών για το εν λόγω μάθημα.

Πίνακας 3: Συσχέτιση επίδοσης και απόψεων
για το μάθημα των Νέων Ελληνικών

	Επίδοση
Το μάθημα των Νέων Ελληνικών θα πρέπει να παραμείνει εξεταζόμενο.	0.368*
Το μάθημα των Νέων Ελληνικών με βοηθά να σκέφτομαι και να εκφράζομαι καλύτερα.	0.324*
Το μάθημα των Νέων Ελληνικών με βοηθά και στα υπόλοιπα μαθήματα.	0.347*
Το μάθημα των Νέων Ελληνικών εμπλουτίζει τις γνώσεις μου.	0.239*
Τα Νέα Ελληνικά είναι σημαντικό μάθημα.	0.287*

* $p < 0.05$

3.2. Απόψεις των μαθητών για τις πρακτικές διδασκαλίας του μαθήματος

Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο επιθυμούν οι μαθητές να διεξάγεται το μάθημα, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι μισοί μαθητές (50%, «Πολύ», «Πάρα Πολύ») δηλώνουν ότι τους αρέσει η προφορική συμμετοχή στο μάθημα αλλά και η γραπτή ανάπτυξη ιδεών (48%, «Πολύ», «Πάρα Πολύ»). Σε σχέση με τους τρόπους παράδοσης του μαθήματος, οι περισσότεροι μαθητές δηλώνουν ότι τους αρέσει σε μέτριο βαθμό η παράδοση να γίνεται μέσω αντιγραφής από τον πίνακα ενώ ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό επέλεξε την επιλογή «Λίγο» (26.0%). Οι περισσότεροι μαθητές (46%, «Πολύ», «Πάρα Πολύ») δηλώνουν επίσης ότι τους αρέσει η προφορική εμπλοκή τους κατά την παράδοση του μαθήματος ενώ σε σχέση με την παράδοση μέσω ερωτοαπαντήσεων από τους ίδιους τους μαθητές δεν υπάρχουν ξεκάθαρες απόψεις αφού τα ίδια ποσοστά σημειώθηκαν στις διαβαθμίσεις συμφωνίας, διαφωνίας και στο βαθμό «Μέτρια».

Ως προς τα εργαλεία διεξαγωγής του μαθήματος, οι συμμετέχοντες κατά ένα μεγάλο ποσοστό προτιμούν τα σύγχρονα μέσα. Συγκεκριμένα, σε σχέση με τα εργαλεία παράδοσης του μαθήματος η πλειοψηφία των μαθητών επιλέγει τις εικόνες, τα βίντεο και τις διαφάνειες (87.3%) αλλά και τη χρήση υλικού εκτός του βιβλίου (54.8%). Η χρήση του βιβλίου της Γλώσσας δεν αρέσει ιδιαίτερα στους περισσότερους συμμετέχοντες (37%, «Μέτρια»).

Η παράδοση της γραμματικής μέσω της θεωρίας βρίσκει λιγότερο σύμφωνους τους μαθητές (18.1%, «Πολύ», «Πάρα πολύ») σε σχέση με την παράδοση της μέσω ασκήσεων εμπέδωσης (41.1%, «Πολύ», «Πάρα πολύ») (Πίνακας 4). Σε αυτές τις δηλώσεις είναι εμφανής η αύξηση των ποσοστών απαρέσκειας, ειδικότερα στη δήλωση που αφορούσε την παράδοση της γραμματικής μέσω θεωρίας («Καθόλου» 31.9%).

Ως προς την εκπόνηση εργασιών/ασκήσεων στα πλαίσια του μαθήματος οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι τους αρέσει να γράφουν εκθέσεις (42.4%, Πολύ, «Πάρα πολύ»), σε ποσοστό όμως πιο χαμηλό από το ποσοστό συμφωνίας εκπόνησης δημιουργικών εργασιών τύπου project (52.1%)

Πίνακας 4: Απόψεις των μαθητών για τη διαδικασία της διδασκαλίας

Βαθμός συμφωνίας					
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Συμμετοχή					
Μου αρέσει να συμμετέχω προφορικά στο μάθημα των Νέων Ελληνικών.	2.8%	19.4%	27.8%	31.9%	18.1%
Μου αρέσει να αναπτύσσω τις ιδέες μου γραπτώς στο μάθημα των Νέων Ελληνικών.	8.3%	9.7%	33.3%	37.5%	11.1%
Τρόποι Παράδοσης					
Μου αρέσει η παράδοση του μαθήματος να γίνεται με αντιγραφή από τον πίνακα.	16.4%	26.0%	30.1%	19.2%	8.2%
Μου αρέσει η παράδοση του μαθήματος να γίνεται με την προφορική εμπλοκή των μαθητών.	5.6%	20.8%	27.8%	22.2%	23.6%
Μου αρέσει η παράδοση του μαθήματος να γίνεται σε μορφή ερωτήσεων και απαντήσεων από τους μαθητές.	13.9%	20.8%	31.9%	22.2%	11.1%

Εργαλεία Διδασκαλίας Μου αρέσει να χρησιμοποιούμε το βιβλίο της Γλώσσας στο μάθημα των Νέων Ελληνικών.	9.6%	20.5%	37.0%	19.2%	13.7%
Μου αρέσει όταν μελετούμε κείμενα εκτός του βιβλίου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας.	5.5%	16.4%	23.3%	32.9%	21.9%
Μου αρέσει να χρησιμοποιούνται εικόνες/βίντεο/διαφάνειες στο μάθημα των Νέων Ελληνικών.	1.4%	7.0%	4.2%	22.5%	64.8%
Γραμματική/ Συντακτικό Μου αρέσει η παράδοση της γραμματικής να γίνεται μέσω ασκήσεων εμπέδωσης.	11.0%	19.2%	28.8%	27.4%	13.7%
Μου αρέσει η παράδοση της γραμματικής να γίνεται μέσω της θεωρίας.	31.9%	22.2%	27.8%	13.9%	4.2%
Ασκήσεις/ Εργασίες Μου αρέσει να γράφω εκθέσεις στο μάθημα των Νέων Ελληνικών.	17.8%	16.4%	23.3%	26.0%	16.4%
Μου αρέσει να κάνω εργασίες/projects στο μάθημα των Νέων Ελληνικών.	8.5%	9.9%	29.6%	31.0%	21.1%

Σε σχέση με τις μεθόδους του κριτικού γραμματισμού (Πίνακας 5), δεν υπάρχουν ξεκάθαρες τάσεις απόλυτης συμφωνίας ή διαφωνίας. Οι μαθητές δηλώνουν σχεδόν στο ίδιο ποσοστό από το «Λίγο» έως το «Πολύ» ότι τους αρέσουν οι ερωτήσεις κατανόησης κειμένου. Στις συγκρίσεις κειμένων δεν υπάρχει πάλι ξεκάθαρη τάση αφού το ίδιο περίπου ποσοστό μαθητών παρουσιάζεται θετικό και αρνητικό, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών παρουσιάζεται ουδέτερη ως προς την ενασχόληση με διαφορετικά είδη κειμένων (36.1%). Τα θέματα ανάπτυξης στους θεματικούς κύκλους βρίσκουν επίσης την πλειοψηφία των μαθητών ουδέτερη (44%) ενώ η δυνατότητα επιλογής των θεμάτων αυτών αρέσει στην πλειοψηφία των μαθητών (49% «Πολύ», «Πάρα Πολύ»).

Πίνακας 5: Μέθοδοι κριτικού γραμματισμού

Βαθμός συμφωνίας					
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Βρίσκω ενδιαφέροντα τα θέματα που αναπτύσσονται στους θεματικούς κύκλους του βιβλίου της Γλώσσας.	13.9%	18.1%	44.4%	22.2%	1.4%
Θα μου άρεσε να επιλέγω τα θέματα συζήτησης και έκφρασης-έκθεσης στο μάθημα των Νέων Ελληνικών.	8.2%	9.6%	32.9%	23.3%	26.0%
Μου αρέσουν οι ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου.	12.7%	23.9%	26.8%	26.8%	9.9%
Βρίσκω την ενασχόληση μας με πολλά διαφορετικά είδη κειμένων ενδιαφέρον.	13.9%	16.7%	36.1%	26.4%	6.9%
Μου αρέσει όταν συγκρίνουμε κείμενα στο μάθημα των Νέων Ελληνικών.	16.7%	23.6%	22.2%	29.2%	8.3%

Στην ανοικτού τύπου ερώτηση σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας, απάντησαν συνολικά 32 μαθητές. Στις απαντήσεις τους παρατηρείται η επιμονή τους στις προτάσεις για αλλαγές, κυρίως με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (34.4%, N=11) καθώς και όσον αφορά τον τρόπο παράδοσης με περισσότερη εμπλοκή τους στο μάθημα και εξάσκηση με περισσότερες ασκήσεις (25%, N=8). Ένα ποσοστό των απαντήσεων ενείχε αρνητικό σχολιασμό για τον ισχύοντα τρόπο διδασκαλίας (21.9% N=7) και ένα μικρότερο ποσοστό (12.5%, N= 5) στράφηκε γύρω από την έλλειψη ενδιαφέροντος και την προσδοκία για μεθόδους πιο ενδιαφέρουσες.

Οι διερευνήσεις για πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των πιο πάνω απόψεων σε σχέση με το βαθμό επίδοσης και το φύλο κατέδειξαν θετικές συσχετίσεις σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μεταξύ επίδοσης και τριών δηλώσεων που αφορούσαν στην προφορική συμμετοχή ($\rho=0.470$, $p<0.05$), στην ενασχόληση με διαφορετικά είδη κειμένων ($\rho=0.363$, $p<0.05$) και στην δυνατότητα επιλογής των θεμάτων ανάπτυξης ($\rho=0.390$ $p<0.05$). Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις τείνουν να έχουν θετικότερη άποψη όσον αφορά τους πιο πάνω τρόπους διδασκαλίας. Ωστόσο, δεν εντοπίστηκε διαφοροποίηση των απόψεων των μαθητών για τον τρόπο διδασκαλίας σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ανάμεσα στα δύο φύλα.

3.3. Οι απόψεις των μαθητών για γνωρίσματα ενός καθηγητή Νέων Ελληνικών

Τέλος, όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα για τα γνωρίσματα ενός καθηγητή Νέων Ελληνικών που επιδοκιμάζονται από τους μαθητές, οι αναλύσεις κατέδειξαν πιο ξεκάθαρες τάσεις (Πίνακας 6). Τα γνωρίσματα χωρίστηκαν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: προσωπικά χαρακτηριστικά, χαρακτηριστικά συμπεριφοράς και χαρακτηριστικά διδασκαλίας. Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα γνωρίσματα κάθε κατηγορίας σε φθίνουσα σειρά με βάση τις απαντήσεις των μαθητών αρχίζοντας από αυτό το οποίο θεωρούν οι περισσότεροι μαθητές ως πάρα πολύ σημαντικό.

Πίνακας 6: Χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός καθηγητή/τριας Νέων Ελληνικών

Βαθμός Σημαντικότητας					
	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Προσωπικά χαρακτηριστικά					
Να είναι γυναίκα.	22.2%	23.6%	13.9%	18.1%	22.2%
Να είναι νέος/α.	24.7%	19.2%	21.9%	15.1%	19.2%
Να είναι εμφανίσιμος/η	26.4%	12.5%	29.2%	16.7%	15.3%
Γνωρίσματα συμπεριφοράς					
Να αγαπά τους μαθητές.	83.1%	8.5%	4.2%	4.2%	0.0%
Να είναι φιλικός/ή	75.7%	17.1%	5.7%	1.4%	0.0%
Να έχει χιούμορ.	72.2%	16.7%	8.3%	2.8%	0.0%
Να είναι υπομονετικός	64.4%	19.2%	9.6%	2.7%	4.1%
Να είναι ήρεμος/η.	61.6%	27.4%	8.2%	1.4%	1.4%
Να είναι αυστηρός/ή.	11.4%	11.4%	21.4%	28.6%	27.1%
Γνωρίσματα διδασκαλίας.					
Να καταλαβαίνει τις δυσκολίες των μαθητών του και να βοηθά τον καθένα στις αδυναμίες του.	91.5%	7.0%	0.0%	0.0%	1.4%
Να ακούει και να σέβεται τις απόψεις των μαθητών για την διεξαγωγή του μαθήματος.	77.8%	16.7%	5.6%	0.0%	0.0%
Να δίνει θάρρος στους μαθητές του/της.	78.1%	13.7%	4.1%	1.4%	2.7%

Να έχει ενθουσιασμό και να αγαπά το μάθημα του/της.	68.5%	20.5%	5.5%	4.1%	1.4%
Να συνεργάζεται με τους μαθητές για την παράδοση του μαθήματος.	63.9%	25.0%	6.9%	2.8%	1.4%
Να εκφράζεται απλά και κατανοητά.	62.5%	20.8%	8.3%	5.6%	2.8%
Να συζητά με τους μαθητές του για όλα τα θέματα που αφορούν το μάθημα.	58.9%	30.1%	8.2%	1.4%	1.4%
Να διορθώνει τα εκφραστικά και ορθογραφικά λάθη των μαθητών.	51.4%	34.7%	11.1%	1.4%	1.4%
Να χρησιμοποιεί πολλές διαφορετικές δραστηριότητες στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος.	45.8%	36.1%	15.3%	1.4%	1.4%
Να συνδέει το κάθε μάθημα με το επόμενο, με συχνές επαναλήψεις.	33.3%	34.7%	11.1%	15.3%	5.6%
Οργάνωση και διαχείριση τάξης Να μπορεί να οργανώνει και να διαχειρίζεται τους μαθητές της τάξης.	63.9%	22.2%	9.7%	2.8%	1.4%

Στην πρώτη κατηγορία στην οποία παρουσιάζονται τα προσωπικά χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού φαίνεται ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρη τάση αφού οι μαθητές διαμοιράστηκαν σε όλους τους βαθμούς σημαντικότητας. Επομένως, διαφαίνεται ότι οι μαθητές δεν συνδέουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά με την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού. Στη δεύτερη κατηγορία «χαρακτηριστικά συμπεριφοράς» η συντριπτική πλειοψηφία (δηλαδή με ποσοστό πάνω του 75%) θεωρεί ως πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά ο εκπαιδευτικός να αγαπά τους μαθητές, να είναι φιλικός/η και να διαθέτει χιούμορ. Στη συνέχεια ακολουθούν με πιο χαμηλό ποσοστό αλλά πάνω από το 50% τα γνωρίσματα της υπομονής και της ηρεμίας. Ενώ η αυστηρότητα δεν είναι σημαντική για τους περισσότερους μαθητές.

Τέλος σε σχέση με την τρίτη κατηγορία η οποία σχετίζεται με χαρακτηριστικά του τρόπου διδασκαλίας οι μαθητές κατά συντριπτική πλειοψηφία επέλεξαν ως «Πάρα πολύ σημαντικό» (91.5%) χαρακτηριστικό ο καθηγητής των Νέων Ελληνικών να κατανοεί τις δυσκολίες τους και να φροντίζει ώστε αυτές να επιλύονται για τον καθένα ξεχωριστά. Σε υψηλά ποσοστά ανήλθαν και ο σεβασμός των απόψεων των μαθητών κατά τη διδασκαλία, η ενθάρρυνση και η ενθουσιώδης διδασκαλία του μαθήματος

(69%-78%). Όσον αφορά πιο συγκεκριμένα γνωρίσματα όπως το να διορθώνει τα εκφραστικά τους λάθη (51.4% «Πάρα πολύ σημαντικό») και να χρησιμοποιεί πολλές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (45.8% «Πάρα πολύ σημαντικό») τα ποσοστά σημαντικότητας δεν είναι τόσο υψηλά όσο τα πιο πάνω. Ωστόσο, λιγότεροι μαθητές θεώρησαν ως «παρά πολύ σημαντικό» (33.3%) ή «πολύ σημαντικό» (34.7%) να γίνεται μια επανάληψη σε κάθε μάθημα που να συνδέει την καινούρια ύλη του μαθήματος με αυτή που διδάχθηκε.

Στην ανοικτού τύπου ερώτηση σε σχέση με τα γνωρίσματα ενός καλού εκπαιδευτικού, οι μαθητές (N=33) επέμειναν περισσότερο κυρίως στη συμπεριφορά και τον τρόπο διδασκαλίας (52.9%, N=18) και στους τρόπους διδασκαλίας (40%, N=18). Εξάλλου η εξατομικευμένη διδασκαλία (δηλαδή «Να λύνει απορίες») τονίστηκε εμμέρους ως απαραίτητο στοιχείο από ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό μαθητών (23.5%) που απάντησαν. Ένα χαμηλότερο ποσοστό μαθητών προέβαλε το γνώρισμα της αντικειμενικότητας που, επί παραδείγματι, διατυπώθηκε ως εξής: «να μην ξεχωρίζει τους μαθητές ανάλογα με την επίδοση».

Τέλος, όσον αφορά τη σχέση φύλου και επίδοσης με τις απόψεις των μαθητών για τα γνωρίσματα ενός καλού εκπαιδευτικού, οι αναλύσεις κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς το γνώρισμα της οργάνωσης και της διαχείρισης της τάξης, με τα κορίτσια να αποδίδουν μεγαλύτερο βαθμό σημαντικότητας από ότι τα αγόρια σ' αυτό το γνώρισμα. Επιπλέον, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μέτριου βαθμού ($\rho = -0.269$, $p < 0.05$) ανάμεσα στην επίδοση και το γνώρισμα της υπομονής, η οποία καταδεικνύει ότι οι μαθητές με χαμηλές βαθμολογίες τείνουν να την θεωρούν πιο απαραίτητη για τους καθηγητές των Νέων Ελληνικών.

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να καλύψει το εγχώριο βιβλιογραφικό κενό διερευνώντας τις απόψεις των μαθητών πέντε χρόνια μετά τη εκκίνηση διάφορων μεταρρυθμίσεων στα γλωσσικά και όχι μόνο μαθήματα (ΝΑΠ 2010). Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει τις ευρύτερες απόψεις των μαθητών για το μάθημα των Νέων Ελληνικών, τους τρόπους διδασκαλίας και τα γνωρίσματα του καθηγητή/τριας των Νέων Ελληνικών που θεωρούν οι μαθητές σημαντικά. Με βάση, λοιπόν, τα αποτελέσματα διαφαίνεται ευρύτερα η μέτρια προς θετική στάση των συμμετεχόντων προς το μάθημα των Νέων Ελληνικών. Συνολικά οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την σημαντικότητα του μαθήματος, αλλά η χρησιμότητα ή η προσφορά του μαθήματος αναγνωρίζεται από τους μαθητές κυρίως υψηλών επιδόσεων. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν επίσης έλλειψη ενδιαφέροντος ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και το περιεχόμενο του μαθήματος, εύρημα με το οποίο συμφωνεί πρόσφατη έρευνα των Κούμα, ΕΜΕ, Ροδοσθένους, Παπαδάκη, Στεφάνου, Κυπριανού,

Χρυσοστόμου, Κωνσταντίνου και Ορφανίδη (2015). Αξιοσημείωτο είναι ότι σε όλες τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι μαθητές διατύπωσαν παράπονα ή προτάσεις σχετικά με το ενδιαφέρον του μαθήματος, γεγονός που δείχνει ότι οι συμμετέχοντες συνδέουν την ευρύτερη άποψη τους για το μάθημα, τους τρόπους διδασκαλίας και τα γνωρίσματα του καθηγητή με την ελκυστικότητα του.

Ως προς τους τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος φαίνεται ότι σ' ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών αρέσκει να συμμετέχει προφορικά αλλά και γραπτά, στοιχείο που δείχνει την μη απόρριψη των παραδοσιακών διδακτικών τρόπων. Ωστόσο, η προφορική συμμετοχή αρέσει περισσότερο στους μαθητές με υψηλές επιδόσεις, πράγμα που υποδεικνύει την πιθανή σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ επίδοσης και προφορικής έκφρασης. Επιπρόσθετα, οι μισοί από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι τους αρέσει η εκπόνηση εκθέσεων και μάλιστα εργασιών τύπου project, πράγμα που δείχνει την ανάγκη τους για δημιουργικές δραστηριότητες.

Η συλλήβδην επιδοκιμασία της χρήσης σύγχρονων διδακτικών μέσων κατά την παράδοση του μαθήματος τόσο στις προκαθορισμένες δηλώσεις όσο και στις ανοικτού τύπου καταδεικνύει τη θετική στάση των μαθητών προς τον εκσυγχρονισμό της διδακτικής του μαθήματος, όπως επανειλημμένα κατέδειξαν και άλλες έρευνες εγχώριες και ελλαδικές, πρόσκαιρες και παλαιότερες (Γκαραβέλας 2012, Καραγιάννης, Μπαρής 2012, Κουτσογιάννης 2008, Καραμηνάς 2006). Η χρήση σύγχρονων μέσων τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει συζητηθεί εκτεταμένα από τη σχετική βιβλιογραφία, αλλά τα δεδομένα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ελλείψεις που επιβάλλουν την συστηματικότερη εφαρμογή των σύγχρονων μέσων τεχνολογίας στα φιλολογικά μαθήματα. Η χαμηλού βαθμού συμφωνία με τη θεωρητική εκμάθηση της γραμματικής λειτουργεί ενισχυτικά ως προς την πιο πάνω άποψη.

Αυτό που επίσης ξεχωρίζει είναι η μη ξεκάθαρα θετική στάση των συμμετεχόντων ως προς τις νέες πρακτικές του κριτικού γραμματισμού, στάση που μπορεί να συνδεθεί με την αντίστοιχη στάση προβληματισμού των καθηγητών σύμφωνα με άλλες πρόσφατες έρευνες (Κοντοβούρκη και Ιωαννίδου 2013, Χριστοφή και Χρυσοστόμου 2012, Neophytou & Valiandes 2013, Κοντοβούρκη, Φιλίππου και Θεοδώρου 2013, Παλάτου 2012, Χατζηλουκά-Μαυρή 2010). Παρόλα αυτά μέσα από τις συσχετίσεις διαφάνηκε ότι οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις διακατέχονται από περισσότερη αυτοπεποίθηση ως προς τις μεθόδους αυτές, στοιχείο που πιθανόν να δείχνει ότι οι μαθητές χαμηλών επιδόσεων να μην έχουν ακόμη εξοικειωθεί μ' αυτές ή να μην τις προτιμούν γιατί ενδέχεται να δυσκολεύονται. Ωστόσο το γεγονός ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δεν εξέφρασε στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις κάποιο σχόλιο, ούτε αρνητικό ούτε θετικό, για αυτές τις μεθόδους μπορεί να ερμηνευτεί ποικιλοτρόπως. Είναι σημαντικό όμως να ειπωθεί ότι οι μαθητές στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις δήλωναν προτιμήσεις σε σχέση με τους τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος με βασική πρόθεση τη βελτίωση του ενδιαφέροντος.

Τέλος, όσον αφορά τα γνωρίσματα του καθηγητή/τριας, από τα αποτελέσματα διαφάνηκε ότι οι ερωτώμενοι επέμεναν στα γνωρίσματα συμπεριφοράς όπως και σε άλλες παρόμοιες έρευνες (Koutrouba 2012, Ανδρεαδάκης Καδιανάκη 2010, Murphy, Lee Ann Delli & Maeghan 2004¹, Taylor 1972, Keiljacker 1952, Burton 1950) αλλά και στις δημοκρατικές, πιο μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Επιδοκίμασαν σχεδόν όλοι ως πιο σημαντικό γνώρισμα την εξατομικευμένη διδασκαλία τονίζοντας την σημαντικότητά της στην ανοικτού τύπου ερώτηση (Μπάμπολα 2012, Taylor 1972). Μάλιστα, το ότι δεν θεωρήθηκε τόσο σημαντικό το χαρακτηριστικό της αυστηρότητας ενισχύει την πιο πάνω άποψη, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί το θεωρούν πολύ σημαντικό γνώρισμα σύμφωνα με άλλες έρευνες (Κουτρομπά 2012, Murphy, Lee Ann Delli & Maeghan 2004). Η οργανωτική δυνατότητα θεωρήθηκε σημαντικό γνώρισμα ειδικότερα για τα κορίτσια, γνώρισμα που επισημαίνεται ως σημαντικό από τους μαθητές και σε άλλες έρευνες (Murphy, Lee Ann Delli & Maeghan 2004). Η υπομονή επικροτήθηκε από τους πιο αδύνατους μαθητές του δείγματος που μάλλον επιθυμούν περισσότερη προσοχή και φροντίδα από τους καθηγητές τους (Murphy, Lee Ann Delli & Maeghan 2004).

Τα πιο πάνω αποτελέσματα δίνουν μια εικόνα, φυσικά όχι καθολική, για την στάση της συγκεκριμένης μερίδας μαθητών για το μάθημα της Νέας Ελληνικής γλώσσας. Ωστόσο ακόμη και αυτά τα μη γενικεύσιμα αποτελέσματα ενδέχεται να δώσουν κάποια πρώτα στοιχεία ενημέρωσης και συνάμα κατεύθυνσης των καθηγητών προς την εξατομίκευση και τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας τους ή να ανοιχθεί τουλάχιστον ένα θεωρητικό πεδίο προβληματισμού. Επιπλέον, οι αρμόδιοι του Υπουργείου Παιδείας, που σήμερα φαίνεται να επαναξιολογούν το υφιστάμενο σύστημα, ενδέχεται να λάβουν μια πρώτη εικόνα για τις απόψεις των μαθητών πέρα από αυτήν των επιδόσεων τους στις παγκύπριες εξετάσεις αλλά και σε διεθνείς έρευνες (PISA).

Επικουρικά των πιο πάνω ευρημάτων θα συντελούσε η διεύρυνση των εν λόγω ερωτημάτων σε μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο δείγμα μαθητών, ώστε να εξαχθούν γενικεύσιμα αποτελέσματα τα οποία ενδέχεται να συνδράμουν καταλυτικότερα στην λήψη επιπρόσθετων μέτρων βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής του συγκεκριμένου μαθήματος. Σημαντική ενδέχεται να είναι και η διερεύνηση αν διαφοροποιούνται οι απόψεις των δίγλωσσων/πολύγλωσσων απ' αυτές των ελληνόφωνων μαθητών. Επιπλέον η συσχέτιση των απόψεων των μαθητών με αυτές των εν ενεργεία καθηγητών θα έδινε μια πιο σύνθετη εικόνα των υφιστάμενων τάσεων. Ακόμη και η μελλοντική επανάληψη της υφιστάμενης έρευνας με την επικουρία και ποιοτικών δεδομένων θα ενίσχυαν την κατανόηση των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα των Νέων Ελληνικών.

Βιβλιογραφία

- Bachen, C., McLoughlin, M. & Garcia, S. (1999) Assessing the role of gender in college students evaluations of faculty. *Communication Education*, 48, 193-210.
- Beusaert, Simon. A.J. Segers, M.S.R & Wiltink, Danique, P.A. (2013) The influence of teachers' teaching approaches on students' learning approaches: the student perspective, *Educational Research*, 55: 1, 1-15.
- Kylie Budge & Keith Cowlshaw (2012) Student and teacher perceptions of learning and teaching: a case study. *Journal of Further and Higher Education*, 36: 4, 549-565.
- Burton, H. B. (1950) Speech in the Prediction of Teaching Success: A Review of 23 Studies of the Prediction of Teaching Success from the Point of View of Speech Education. *Peabody Journal of Education*, 28 (2): 80-87.
- Centra, J. & Gaubatz, N. (2000) Is there gender bias in student evaluations of teaching?. *Journal of Higher Education*, 71, 17-33.
- Cohen, J. (1988) *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. (2000) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μητσοπούλου, Χ. (μτφ.), Φιλοπούλου, Μ., Παπαγεωργίου Ν (επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο επιστήμες.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008) *Εγκυρότητα και Αξιοπιστία*, στο Σταύρος Κυρανάκης (μτφ), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2008, σελ. 175-220.
- Creswell, J. W. (2011) *Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Κουβαράκου, Ν. (μτφ), Τσορμπατζούδης, Χ. (επιμ.), Αθήνα: Έλλην.
- Cronbach, Lee J. (1951) Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, (3): 297-334.
- Gorham, J. (1987) Sixth grade student' perception of good teachers. University of Virginia, VA: Curry School of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 359 164)
- Hadjioannou, X., Tsiplakou, S. & with a contribution by Kappler, M. (2011). Language policy and language planning in Cyprus. *Current Issues in Language Planning*, 12 (4): 503-569.
- Hopkins, E. A. (2008) Work related learning: hearing students' voices. *Educational Action Research*, 16 (2): 209-219.
- Ioannidou, E. (2012) Language policy in Greek Cypriot education: tensions between national and pedagogical values. *Language, Culture and Curriculum*, 25 (3): 215-230.

- Johnson, M. (2002) *An instrument to examine students perceptions of excellent teachers in the USA and Spain*. (Paper presented at the Northeastern Education Research Association).
- Johnson, M. (2002) *Examining high school and college students perceptions of excellent teachers in the USA and Spain*. University of Connecticut.
- Jules, V. & Kutnick, P. (1997) Student perceptions of a good teacher. The gender perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (4): 497-511.
- Koutrouba, K. (2012) A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3): 359-374.
- Meighan, R. (1977) The pupil as client: the learner's experience of schooling. *Educational Review*, 29 (2): 123-135.
- Meighan, R. (1978) A pupils eye view of teaching performance. *Educational review*, 30 (2): 125-137.
- Mitsoni, F. (2006) 'I get bored when we don't have the opportunity to say our opinion': learning about teaching from students. *Educational Review*, 58 (2): 159-170.
- Murphy, Lee Ann Delli & Maeghan (2004) The Good Teacher and Good Teaching: Comparing Beliefs of Second-Grade Students, Preservice Teachers, and Inservice Teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2): 69-92.
- Neophytou, L. & Valiandes, S. (2013) Critical Literacy needs teachers as transformative leaders. Reflections on teacher training for the introduction of the (new) Modern Greek language curriculum in Cyprus. *The Curriculum Journal*, 24 (3): 412-426.
- Neuman, W.L. (2000) *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn & Bacon.
- OECD (2013) *PISA 2012 Result in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with that they know*. Paris: OECD.
- Oppenheim, A.N. (1986) *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Gower.
- Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M., Rekalidou, G., Bren, M. (2013) Teacher behavior and student outcomes: Results of a European study, *Springer Science+Business Media*, New York.
- Papapavlou, A., Pavlou, P. (2005) Literacy and Language-in-Education Policy in Bidialectal Settings. *Current Issues in Language Planning*, 6 (2): 164-181.
- researchers. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2): 109-133.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

- Rudduck, J. & Fielding, M. (2006) Student voice and the perils of popularity. *Educational review*, 58 (2): 219-231.
- Sizemore, R. W. (1981) Do black and White students look for the same characteristics in teachers. *Journal of Negro Education*, 50(1): 48-56
- Sprague, J. & Massoni, K. (2002) How students valuate teachers: Gender matters. Paper presented at the 2002 annual meetings of the Paper American Sociological Association.
- Tangen, R. (2014) Balancing Ethics and Quality in Educational Research—the Ethical Matrix Method. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58 (6): 678-694.
- Taratori-Tsalkatidou, E., Chatzidimou, D. (2007) Η μεθοδολογία της διδασκαλίας του μαθήματος “Ελληνική Γλώσσα” στο Ολοήμερο Σχολείο (έρευνα), In E. Close, M. Tsianikas and G. Couvalis (eds.) *Greek Research in Australia: Proceedings of the Sixth Biennial International Conference of Greek Studies, Flinders University June 2005* (σσ.401-412), Adelaide: Flinders University Department of Languages - Modern Greek.
- Taylor, P. (1972) Children’s evaluations of the characteristics of the good teacher, *British Journal of Educational Psychology*, 32: 258-266.
- Teodorovi, J. (2011) Classroom and school factors related to student achievement: what works for students?. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22 (2): 215-236. <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>
- Tse chi, Hsu. (2005) Research methods and data analysis procedures used by educational researchers. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2): 109-133.
- Wood, E. (2003) The power of pupils’ perspectives in evidence-based practice: the case of gender and under-achievement. *Research Papers in Education*, 18(4): 365–383.
- Woods, P. (1976) Pupils’ views of school. *Educational Review*, 28 (2): 126-137.
- Younger, M. & Warrington, M. (1990) He is such a nice man but he is so boring, you have to really make a conscious effort to learn: The view of Gemma, Daniel and their contemporaries teacher quality and effectiveness. *Educational Review*, 51(3): 231-241.
- Αγαθοκλέους, Θ. (2012) Ο κόσμος μέσα από τα μάτια των παιδιών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (171): 130-143.
- Αγγελόπουλος Η., Καραγιάννης Π., Μπαρής Θ. (2012) Αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό λογισμικό της Γλώσσας της Στ’ τάξης στη σχολική τάξη. Μια επιμορφωτική δράση στο Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο Πάτρα.

- Αγγελόπουλος, Η. (2008) *Ο εκπαιδευτικός από τη σκοπιά των μαθητών. Μια εμπειρική έρευνα μεταξύ μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της πολιτισμικής σχολικής ετερότητας. Η περίπτωση του Ν. Αχαΐας*, Πτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Καδιανάκη, Μ. (2010) Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού δασκάλου, *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών: Τριμηνιαία Επιστημονική Επιθεώρηση*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΙΕ'(57): 5-19.
- Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. (2014) *Είδη Έρευνας. Μέρος Α'.* Λευκωσία <http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=140>
- Αργυροπούλου, Χ., Πατούνα, Α., Βαρέση, Ε. (2009) *Πανελλαδική Έρευνα για το Μέθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Bailey, K. D. (1978) *Methods of Social Research*, London: Collier –Macmillan.
- Βάμβουκας, Μ. (2006) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.* (8ή έκδ.). Αθήνα: ελφοί.
- Βλάχος, Γ. (2012) Η εικόνα του εθνικού «εαυτού» και του εθνικού «άλλου» μέσα από το Α.Π.Σ. και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού (2002-2012), 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Ιωάννινα, 2-4 Νοεμβρίου, Βιβλίο Περιλήψεων
- Κούμα, Γ. (2013) *Συστηματική επιμόρφωση Φιλολόγων στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο ΕΜΕ*. Αναρτήθηκε από http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/themata/nea_elliniki_glossa/imerides_seminaria_synedria/seminaria_analytika/2013_14/2013_oct_systimatiki_epimorfosi_filologonh_glossa.pdf
- Γιασεμής, Χ., Αφαντίτη, Λάμπριανού, Θ. (2012 Ιούνιος).= *Αξιολόγηση του Προγράμματος Εφαρμογής Μεθοδολογικών Προσεγγίσεων από Ομάδα Εκπαιδευτικών στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά της Α' Γυμνασίου, βάσει των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων κατά τη Σχολική Χρονιά 2011-12.*
- Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων. (2010) *Αναλυτικά Προγράμματα: ιστορικό της διαμόρφωσης των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων για τα δημόσια σχολεία της Κύπρου*. Αναρτήθηκε στο http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html
- Δημητριάδου, Κ. (2004) Η Γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας και ως εργαλείο των διαδικασιών μάθησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Τα Εκπαιδευτικά*, 73-73, 11.
- Δημητρίου, Έ. (2014) *Διδακτική της λογοτεχνίας, Ποιοτική και εθνογραφική Διερεύνηση*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Εξαρχοπούλου Ε, Ντίνας Δ. Κ. (2012) Η Διαθεματικότητα στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου, 8^ο Πανελλήνιων Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Ιωάννινα, 2-4 Νοεμβρίου, Βιβλίο Περιλήψεων.
- Ioannidou, E. (2012) "Language Policy in Greek Cypriot Education: tensions between national and pedagogical values". *Language, Culture and Curriculum*, DOI:10.1080/07908318.2012.699967.
- Ioannidou, E. & Sophocleous, A. (2010) "Now, is this how we are going to say it?" Comparing teachers' language practices in primary and secondary state education in Cyprus. *Linguistics and Education* 21 (4): 298-313
- K.E.E.A http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/Research/methodological_approaches.pdf
- K.E.E.A http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/Research/methodological_approaches.pdf
- Καραμηνάς, Γ. Ι. (2006) Στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών της Στ' τάξης για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας με την αξιοποίηση του διαδικτύου: Μελέτη Περίπτωσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 81-82(33-42), 33-42.
- Κοντοπούρκη, Σ. (2013) Κριτικός Γραμματισμός: Μια προσπάθεια θεωρητικής οριοθέτησης της έννοιας. *Στον Πρακτικά 13^{ου} Συνεδρίου: Η Διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση*, Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, 25-46.
- Κοντοπούρκη, Σ., Ιωαννίδου, Ε. (2013) Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 1(1), 82-107.
- Κοντοπούρκη, Σ., Φιλίου, Σ. & Θεοδώρου, Ε. (2013) Η (επανα)τοποθέτηση των εκπαιδευτικών κατά την εισαγωγή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων στην Κύπρο. Στο Χ. Θεοφιλίδης, Α. Μιχαηλίδου, Π. Περισάνης & Σ. Φωτίου (Ειμ.), *Τιμητικός τόμος Κωνσταντίνου Παπαναστασίου*, Λευκωσία, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, 291-317.
- Κοντοπούρκη, Σ., Φιλίππου, Σ. και Θεοδώρου, Έ. (2013) Η επανατοποθέτηση των εκπαιδευτικών κατά την εισαγωγή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων στην Κύπρο. *Τιμητικός Τόμος Κωνσταντίνου Παπαναστασίου*. Λευκωσία, 291-317.
- Κούμα, Γ. ΕΜΕ. Ροδοσθένους, Δρ. Ειρ. Παπαδάκη, Β. Στεφάνου, Μ. Κυπριανού, Μ. Χρυσοστόμου, Π. Κωνσταντίνου, Κ. Ορφανίδης, Γ. (2013) Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Ομάδα Γλώσσας (2013-2014). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού
- Κουτσογιάννης, Δ. (2002) Ελληνική γλώσσα και πληροφορική τεχνολογία: πρόταση

για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 27-43.

Κυριαζή, Ν. (2001) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 246-254.

Μπομπούλα, Β. (2012) Συνέντευξη με τους/τις μαθητές/μαθήτριες για την υλοποίηση μιας διαθεματικής εργασίας στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 168, 132-144.

Ντίνα Δ. Κ., Σωτηρίου Ε. (2012) Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών και καθηγητών για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στη Γλώσσα της Α' Λυκείου: Μια μελέτη περίπτωσης, 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Ιωάννινα, 2-4 Νοεμβρίου, Βιβλίο Περιλήψεων.

Παλάτου, Μ. (2013) Εμπειρίες από τη δοκιμαστική εφαρμογή των νέων προσεγγίσεων στη διδασκαλία της γλώσσας σύμφωνα με τα ΝΑΠ: Σκέψεις και προβληματισμοί. *Στον Πρακτικά 13^{ου} Συνεδρίου: Η Διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση*, Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, 69-74.

Παπαναστασίου, Κ., Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2005) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Λευκωσία.

Πετρίδου, Α. (2014) «Κεφάλαιο 6. Διερεύνηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών και ομάδες ατόμων με τη χρήση μη-παραμετρικών κριτηρίων». Στο Μ. Ζεμπύλας, Α. Μιχαηλίδου & Π. Κενδέου (Επιμ.), *Προχωρημένες μέθοδοι στην εκπαιδευτική έρευνα* (σελ. 145-171). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ρούβα-Παπαλεοντίου, Νεοπτολέμου, Αβρααμίδου (2014) Οι αντιλήψεις των μαθητών για τον ιδανικό εκπαιδευτικό: μια μελέτη περίπτωσης, *Επιστήμες της Αγωγής*, (1), σελ. 7-24.

Στυλιανού, Η. (2013) Εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων στη γλωσσική διδασκαλία της Μέσης Εκπαίδευση: Εμπειρίες και προβληματισμοί. *Στον Πρακτικά 13^{ου} Συνεδρίου: Η Διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση*, Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, 79-83.

Τρεμετουσιώτη, Ε. (2013) *Στον Πρακτικά 13^{ου} Συνεδρίου: Η Διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση*, Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, 79-83.

Τσιάκκικρος, Ανδρέας (χ.χ.). *Οι αντιλήψεις των μαθητών για τους δασκάλους και των δασκάλων για τους μαθητές σε ένα δημοτικό σχολείο*. Αναρτήθηκε από <https://benincasaresources1.wordpress.com/εισαγωγή-στη-μεθοδολογία>

Τσουρή, Χ., Ευθυμίου, Ε., Κούμα, Γ., Ροδοσθένους, Ε., Πολυδώρου, Ζ. (2014) *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στη Μέση Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία.

- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010) Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου, *Κύπρου Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 114-130. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος16/114-130.pdf>
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2013 Μάρτιος) *Ιδασκαλία της νέας Ελληνικής γλώσσας και παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού στο δημοτικό σχολείο της Κύπρου: εδομένα και ζητούμενα στη σχολική τάξη (2011-2013)*. Εισήγηση στο 13ο ετήσιο συνέδριο του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, Λευκωσία, Κύπρος.
- Χριστοφή, Ρ., Χρυσοστόμου, Α. (2012) *Κριτικός γραμματισμός: Στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στο γλωσσικό μάθημα. Η κρίση και ο ρόλος της παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνία*. 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Ψάρρου, Μ. Κ, Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004) *Επιστημονική Έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος-Δάρδανος.

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Ελένη Α. Κατσιγιάννη
Εκπαιδευτικός Β/βάθμιας εκπαίδευσης
Υποψήφια διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Πατρών

Αμαλία Α. Υφαντή
Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Πατρών

Abstract

This paper seeks to examine whether the institutional changes, being introduced under the influence of the New Public Management, diversified in a substantive way the Greek school principal's role. It thus investigates the possible impact of tenure/non-tenure, selection and duties on the secondary school principal's role. By following the qualitative content analysis, the relevant institutional framework from the systematic organisation of the Greek secondary education (1836) to the most recent Law of 2015 was examined. Data analysis indicates that the impact of the New Public Management on the Greek educational system was limited, as the small scale institutional changes concerning the secondary school principal since 1981 have not diversified his role in a substantive way, mainly due to centralised-bureaucratic nature of the Greek educational system.

Λέξεις κλειδιά

Διευθυντής, δευτεροβάθμιο σχολείο, Νέα Δημόσια Διοίκηση, Ελλάδα.

0. Εισαγωγή

Το άρθρο αυτό πραγματεύεται το ζήτημα της λειτουργίας του θεσμού του διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και της πιθανής επίδρασης της μονιμότητας/θητείας στο ρόλο του υπό το πρίσμα της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (New Public Management). Η ανάγκη κατανόησης της πολιτικής που ακολούθησε η ελληνική Πολιτεία στο εν λόγω ζήτημα υπαγόρευσε στην παρούσα μελέτη τη συνεξέταση των σχετικών νομοθετικών μεταβολών που έλαβαν χώρα από το 1836 έως σήμερα μαζί με το θεσμικό πλαίσιο της επιλογής και των καθηκόντων του διευθυντή.

Για το σκοπό της εργασίας, υιοθετήθηκαν οι όροι *μονιμότητα* – *θητεία*. Στον όρο *μονιμότητα* συμπεριελήφθησαν πέρα από τις μόνιμες θέσεις και οι διαρκώς ανανεούμενες συμβάσεις, ενώ στον όρο *θητεία* συγκαταλέχτηκε κάθε μορφή περιορισμένης

και εκ των προτέρων προκαθορισμένης θέσης εργασίας (π.χ. συμβάσεις ορισμένου χρόνου). Πιο συγκεκριμένα, τα μόνιμα διευθυντικά στελέχη δεν υπηρετούν για ένα περιορισμένο, εκ των προτέρων καθορισμένο χρονικό διάστημα και, κατά συνέπεια, δεν μπορούν να απομακρυνθούν από τη θέση τους χωρίς νομικά θεμελιωμένο λόγο (Loeb et al., 2015: 200).

Προκειμένου να φωτιστεί το υπό εξέταση θέμα, αρχικά παρουσιάζονται σύντομα οι διεθνείς εξελίξεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης με εστίαση στο συγκεντρωτικό-γραφειοκρατικό μοντέλο/Νέα Δημόσια Διοίκηση και στη συζήτηση για τη μονιμότητα/θητεία. Στη συνέχεια, παρατίθενται επιλεγμένα παραδείγματα από άλλες χώρες (ΗΠΑ, Αγγλία, Ιταλία, Πορτογαλία), προκειμένου να διαφανεί η επίδραση των εν λόγω πολιτικών στη θέση του διευθυντή. Ακολουθεί η παρουσίαση των δεδομένων της μελέτης μέσα από μια ιστορική προσέγγιση και υπό το πρίσμα των προαναφερθέντων μοντέλων, διερευνώντας την απήχυσή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, γίνεται ανάλυση των δεδομένων με στόχο να απαντηθεί το βασικό ερώτημα της μελέτης, δηλαδή κατά πόσον οι θεσμικές μεταβολές που επιχειρήθηκαν υπό την επίδραση των διεθνών εξελίξεων διαφοροποίησαν ουσιαστικά το ρόλο του διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

1. Συγκεντρωτισμός, γραφειοκρατία και Νέα Δημόσια Διοίκηση

Η διερεύνηση της πιθανής επίδρασης της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στο συγκεντρωτικό-γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει την παρουσίαση των εν λόγω μοντέλων.

Σε γενικές γραμμές, το συγκεντρωτικό μοντέλο χαρακτηρίζεται από τη συμπύκνωση της εξουσίας σε μια ανώτατη κεντρική αρχή, ενώ τα κατώτερα επίπεδα διοίκησης φέρουν μόνο την ευθύνη της εφαρμογής των άνωθεν αποφάσεων (Lauglo, 1995: 6). Η ιεραρχική δομή της γραφειοκρατίας (Merton, 1940) οδηγεί στη διασύνδεσή της με το συγκεντρωτισμό (Υφαντή, 2011). Στη γραφειοκρατία οι αξιωματούχοι είναι υπάλληλοι του κράτους (Lauglo, 1995: 6), διορίζονται συνήθως από κάποιον ανώτερο στην ιεραρχία και/ή μέσω διαγωνισμού, ενώ, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι ανώτεροι αξιωματούχοι εκλέγονται από «σώμα εκλεκτόρων» του οποίου εκφράζουν τη βούληση (Merton, 1940: 561). Η προαγωγή στην ιεραρχία βασίζεται στην αρχαιότητα και/ή τις ικανότητες (Weber, 1978, στο: Giddens, 2002: 396). Η μονιμότητα των στελεχών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη σταθερότητα του οργανισμού, προσφέροντας επαγγελματική ασφάλεια ως αντάλλαγμα για την πιστή εκτέλεση των καθηκόντων (Merton, 1940).

Όπως έχει επισημανθεί, στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα, το σχολείο λειτουργεί ως γραφειοκρατικός, ιεραρχικά δομημένος οργανισμός (Dimopoulos

et al., 2015: 199, Ifanti, 1995). Στο πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με τους Dimopoulos et al. (2015: 199), πρωτεύον ζήτημα είναι η συμμόρφωση προς τις εκ των άνω υπαγορευμένες πολιτικές, στοιχείο που αποτελεί και τον πυρήνα του διευθυντικού ρόλου. Κατά τον τρόπο αυτό, ο διευθυ-ντής λειτουργεί, ως επί το πλείστον, ως διοικητικό στέλεχος και *manager*, έχοντας ως κύριο μέλημά του την εφαρμογή των άνωθεν πολιτικών, όπως αυτές υπαγορεύονται στη νομοθεσία, τη διεκπεραίωση διοικητικών θεμάτων και τη διατήρηση της σταθερότητας στο σχολικό οργανισμό (Dimopoulos et al., 2015: 201).

Η εμφάνιση, ωστόσο, της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, κατά τη δεκαετία του 1980 (Dempster, 2001), σηματοδότησε τη σταδιακή προσπάθεια «απογραφειοκρατικοποίησης της κοινωνίας» (Murphy & Hallinger, 1992: 78). Στις θεμελιώδεις επιδιώξεις του μοντέλου είναι η άρση του διαχωρισμού μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, ώστε ο δημόσιος τομέας να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των πολιτών, νοουμένων ως καταναλωτών των δημόσιων αγαθών και υπηρεσιών (Dimopoulos et al., 2015: 199-200, Hood, 1995, Lynn, 1998). Υπό το πρίσμα αυτής της αρχής το πνεύμα της Νέας Δημόσιας Διοίκησης εκδηλώθηκε στην εκπαίδευση με τη διείσδυση στρατηγικών της διοίκησης των επιχειρήσεων, τη θέσπιση εκπαιδευτικών προτύπων και μηχανισμών απόδοσης λόγου για τη μέτρηση της επίδοσης μαθητών, σχολείων και εκπαιδευτικών, την αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή, την εντατικοποίηση του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων και την επικράτηση αποκεντρωτικών πολιτικών με παραχώρηση μεγαλύτερης αυτονομίας στο σχολείο (Astiz et al., 2002: 70, Ball, 1998: 123, 125, Ball, 2009, Dempster, 2001: 5-6, Torres, 2013: 89). Το αποκεντρωτικό μοντέλο, ειδικότερα, αναφέρεται στη κατανομή της εξουσίας σε διαφορετικά επίπεδα (Lauglo, 1995), ενώ, στην πιο ακραία μορφή του, το τοπικό επίπεδο έχει τη δυνατότητα να λαμβάνει αποφάσεις χωρίς προηγούμενη έγκριση από το ανώτερο ιεραρχικά επίπεδο (Bray, 1994: 819).

Οι αποκεντρωτικές τάσεις, με τη συνακόλουθη ανάγκη για στελέχη με ικανότητα να επιλύουν προβλήματα σε τοπικό επίπεδο, επέφεραν ουσιώδη αλλαγή στο ρόλο του διευθυντή σχολείου ήδη από τη δεκαετία του 1990 (Murphy & Hallinger, 1992). Το πρότυπο του γραφειοκράτη/*manager* διευθυντή υποχώρησε δίνοντας τη θέση του στο πρότυπο του ηγέτη, που στην πράξη σήμαινε ότι το αιτούμενο ήταν όχι απλώς η εφαρμογή των άνωθεν πολιτικών αλλά η εισαγωγή ριζικών αλλαγών στο σχολείο, ώστε να καταστεί ανταγωνιστικό (Gunter, 2004, 2015, 2016). Ανάλογη ήταν και η μεταβολή στην ιεράρχηση των καθηκόντων του με την πρόταξη της ευθύνης για βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης έναντι των διοικητικών καθηκόντων (European Union, 2009), παράλληλα με την έμφαση που δόθηκε στην αξιολόγηση και την απόδοση λόγου για την επίτευξή της (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation [UNESCO], 2009).

Σε ορισμένες περιπτώσεις η εντατικοποίηση των πολιτικών απόδοσης λόγου οδήγησε σε μεταβολές του εργασιακού καθεστώτος γενικά (Hood, 1995) και των διευθυντών ειδικότερα. Το ζητούμενο ήταν η αποτελεσματικότητα. Για κάποιους αυτή επιτυγχάνεται με μόνιμες θέσεις που διασφαλίζουν τη συνέχεια και τη σταθερότητα, το μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, την αύξηση της απόδοσης, την ενίσχυση του κύρους του διευθυντή και την προστασία του από εξωτερικές πιέσεις (Dlugosh, 1995, Kahlenberg, 2016, Σαϊτής, 1996, Semendinger, 2000). Αντίθετα, ο λόγος υπέρ της θητείας υπογραμμίζει τον κίνδυνο γραφειοκρατικοποίησης των διευθυντών, τη μειωμένη απόδοση λόγω έλλειψης κινήτρων, σε συνδυασμό με την ανάγκη για πρόσληψη νέων και ικανότερων στελεχών (Αθανασούλα-Ρέππα, 1992, Bess, 1998, Erwin, 1992, Hendrie, 1998, Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2008, Σαϊτής, 1996).

Φαίνεται, επομένως, ότι η ρητορική για την κατάργηση της μονιμότητας συνδέεται στενά με το αίτημα για την αύξηση της απόδοσης μέσω συνεχούς αξιολόγησης, γεγονός που επηρέασε και την πολιτική στο θέμα αυτό. Ήδη από τη δεκαετία του 1990, ορισμένες Πολιτείες των ΗΠΑ (π.χ. Georgia, North Carolina, Oregon, Massachusetts) υιοθέτησαν συμβάσεις εργασίας ορισμένου χρόνου, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις το τοπικό σχολικό συμβούλιο έχει τη δυνατότητα να αποφασίζει για τη διάρκεια αυτών των συμβάσεων (Public Affairs Research Council of Alabama [PARCA], 1998).

Στην Αγγλία, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από το 1988 και εξής οδήγησαν στην υιοθέτηση πρακτικών από τον ιδιωτικό τομέα (Gunter, 2015). Στα σχολεία που ελέγχονται από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, τα σχολικά διοικητικά συμβούλια έχουν την ευθύνη της επιλογής των διευθυντών (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013: 115), ενώ η διάρκεια παραμονής στη θέση καθορίζεται [επίσης] σε τοπικό επίπεδο (Barzanò, 2011: 197). Παράλληλα, στη διεύθυνση του σχολείου μπορεί να μετέχουν στελέχη που δεν είναι εκπαιδευτικοί (Gunter, 2015: 31).

Στην Πορτογαλία, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1986 και 1998 οδήγησαν στην εγκατάλειψη του συγκεντρωτικού-γραφειοκρατικού μοντέλου με την προώθηση της αυτονομίας του σχολείου και της συμμετοχικής διοίκησης (Barzanò, 2007). Οι διευθυντές επιλέγονται με τετραετή θητεία, που μπορεί να ανανεωθεί με την επανάληψη της διαδικασίας εκλογής τους (Barzanò, 2011: 197).

Στην Ιταλία, στα τέλη της δεκαετίας του 1990, ενισχύθηκε ο ρόλος και η αυτονομία του διευθυντή με νέες αρμοδιότητες (Barzanò, 2007). Ωστόσο, οι Ιταλοί διευθυντές επιλέγονται με διαγωνισμό (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013), ενώ η παραμονή στη θέση καθορίζεται σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο (Barzanò, 2011: 197).

Στην Ελλάδα, το 1985 η εισαγωγή αποκεντρωτικών πολιτικών συνοδεύτηκε από την καθιέρωση της τετραετούς θητείας για τους σχολικούς διευθυντές, με δυνατότητα ανανέωσης (Υφαντή, 2011). Το 2015 η θητεία έγινε διετής, ενώ συγχρόνως εισήχθησαν

μεταβολές στη διαδικασία επιλογής. Όπως, ωστόσο, έχει επισημανθεί, οι εκσυγχρονιστικές προσπάθειες που επιχειρήθηκαν μέχρι το 1992 δεν υπερέβησαν τις καλά εδραιωμένες γραφειοκρατικές θέσεις (Ifanti, 2009, Μαυροσκούφης, 1992).

Εύλογα, επομένως, τίθεται το ερώτημα κατά πόσον αυτές οι θεσμικές μεταβολές στην Ελλάδα ήταν υπαγορευμένες από τις διεθνείς εξελίξεις και σε ποιο βαθμό άλλαξαν ουσιαδώς το ρόλο του διευθυντή του δευτεροβάθμιου σχολείου στη χώρα μας.

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία βασίστηκε στο θεσμικό πλαίσιο για το διευθυντή του ελληνικού δευτεροβάθμιου σχολείου από τη συστηματική οργάνωση αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1836) μέχρι τον πιο πρόσφατο σχετικό Νόμο του 2015. Η επιλογή των πρωτογενών πηγών (βλ.: Πίνακα 1) έγινε με κριτήριο τη συνάφεια με το υπό εξέταση θέμα. Η μελέτη του υλικού της έρευνας διενεργήθηκε με άξονα δύο βασικές περιόδους, ήτοι: α. 1836 – 1981 και β. 1981 – 2015, δεδομένου ότι μετά τις εκλογές του 1981 το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εισήλθε σε νέα φάση λειτουργίας. Η έρευνα του θεσμικού πλαισίου στηρίχτηκε στις νομοθετικές μεταβολές που αφορούσαν στο καθεστώς μονιμότητας/θητείας των διευθυντών σε συνδυασμό με τις αλλαγές στη διαδικασία επιλογής και στις αρμοδιότητές τους, όπως αυτές υπαγορεύτηκαν από τις πολιτικές αλλαγές στη χώρα.

Πίνακας 1. Νομοθεσία

1836-1981	
1836-1899	Διάταγμα 31 Δεκεμβρίου 1836 (87/31 Δεκεμβρίου 1836) Διάταγμα 18 Οκτωβρίου 1850 Εγκύκλιος 5619/ 7 Σεπτεμβρίου 1857 Εγκύκλιος 6776/ 26 Αυγούστου 1867 Διάταγμα 15 Αυγούστου 1868 Εγκύκλιος 7764/ 24 Σεπτεμβρίου 1877 Εγκύκλιος 8423/ 3 Οκτωβρίου 1877 Νόμος 1264/ 26 Ιουλίου 1885 Διάταγμα 4 Νοεμβρίου 1885 Διάταγμα 26 Νοεμβρίου 1885 Διάταγμα 27 Μαΐου 1886 Διάταγμα 7 Μαρτίου 1892
1899-1932	Νόμος 3091/1905 (133/A/23 Ιουλίου 1905) Σύνταγμα 1911 (127/A/1 Ιουνίου 1911) Νόμος 240/1914 (97/A/16 Απριλίου 1914) Διάταγμα 5 Μαΐου 1915 (168/A/5 Μαΐου 1915) Νόμος 1381/1918 (94/A/30 Απριλίου 1918) Νόμος 1422/1918 (106/A/15 Μαΐου 1918)
1932-1949	Νόμος 767/1937 (255/A/5 Ιουλίου 1937) Νόμος 1849/1939 (300/A/25 Ιουλίου 1939)
1949-1967	Διάταγμα 3379/1955 (260/A/26 Σεπτεμβρίου 1955) Διάταγμα 25 Ιουνίου 1958 (98/A/25 Ιουνίου 1958)
1967-1974	Διάταγμα 651/1970 (179/A/29 Αυγούστου 1970)
1974-1981	Νόμος 309/1976 (100/A/30 Απριλίου 1976)
1981-2015	
1981-1989	Νόμος 1304/1982 (144/A/7 Δεκεμβρίου 1982) Εισηγητική Έκθεση Νόμου 1566/1985 Νόμος 1566/1985 (167/A/30 Σεπτεμβρίου 1985) Νόμος 1824/1988 (296/A/30 Δεκεμβρίου 1988)
1989-1990/1990-1993	Εισηγητική Έκθεση Νόμου 2043/1992 Νόμος 2043/1992 (79/A/19 Μαΐου 1992) Διάταγμα 320/1993 (138/A/25 Αυγούστου 1993)
1993-2004	Εισηγητική Έκθεση Νόμου 2188/1994 Νόμος 2188/1994 (18/A/16 Φεβρουαρίου 1994) Διάταγμα 398/1995 (223/A/31 Οκτωβρίου 1995) Νόμος 2817/2000 (78/A/14 Μαρτίου 2000) Διάταγμα 25/2002 (20/A/7 Φεβρουαρίου 2002) Νόμος 2986/2002 (24/A/13 Φεβρουαρίου 2002) Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (1340/B/16 Οκτωβρίου 2002)
2004-2009	Νόμος 3467/2006 (128/A/21 Ιουνίου 2006)
2009-2012	Νόμος 3848/2010 (71/A/19 Μαΐου 2010)
2012-2015 (Ιανουάριος)	Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1/2013 (614/B/15 Μαρτίου 2013) Νόμος 4186/2013 (193/A/17 Σεπτεμβρίου 2013) Διάταγμα 152/2013 (240/A/5 Νοεμβρίου 2013) Διάταγμα 68/2014 (110/A/7 Μαΐου 2014)
2015 (Ιανουάριος) και εξής	Αιτιολογική Έκθεση Νόμου 4327/2015 Νόμος 4327/2015 (50/A/14 Μαΐου 2015)

Προκειμένου να καταγραφούν όλες οι μεταβολές του υπό διερεύνηση θεσμικού πλαισίου, επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου με βάση τις εξής κατηγορίες ανάλυσης: α. μονιμότητα/θητεία β. επιλογή (διαδικασία – κριτήρια), γ. καθήκοντα (βλ.: Βάμβουκας 2010: 273).

Στο σημείο αυτό πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι στους περιορισμούς της έρευνάς μας εντοπίζεται η υποκειμενικότητα της μεθόδου ανάλυσης γραπτών τεκμηρίων, όπως εξάλλου γενικότερα σχολιάζεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Duverger, 1990: 60, McCulloch, 2004: 42-44), καθώς και η δυσκολία πρόσβασης σε πηγές των δύο προηγούμενων αιώνων (19^{ου} και 20^{ου}).

3. Ο θεσμός του διευθυντή στο ελληνικό δευτεροβάθμιο σχολείο (1836 – 2015)

3.1. Η περίοδος 1836 – 1981

Με το Διάταγμα της 31^{ης} Δεκεμβρίου 1836 η δευτεροβάθμια εκπαίδευση οργανώθηκε συστηματικά από τους Βαυαρούς (Clogg, 1999) και τελούσε υπό την εποπτεία της *επί των Εκκλησιαστικών Γραμματείας της Επικρατείας* (Υπουργείο Παιδείας). Σύμφωνα με το Διάταγμα αυτό και τις μετέπειτα νομοθετικές προβλέψεις, τη διεύθυνση του δευτεροβάθμιου σχολείου αναλάμβανε ο διδάσκων στην ανώτατη τάξη, με κριτήρια τις εξετάσεις, την αρχαιότητα και τα προσόντα. Ο γυμνασιάρχης έπρεπε να είναι καθηγητής των ελληνικών γραμμάτων.¹ Το πρώτο ρήγμα σε αυτό το αποκλειστικό προνόμιο των φιλολόγων εμφανίζεται το 1939, όταν αυτή η δυνατότητα δόθηκε και σε καθηγητές της Φυσικής και των Μαθηματικών (Νόμος 1849/1939).

Μέχρι και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ωστόσο, «δεν υπήρχε μονιμότητα των λειτουργιών [δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης] (...) και ουσιαστικά όλη η διοίκηση και η εποπτεία, από το 1836, ήταν συγκεντρωμένη στο Υπουργείο Παιδείας (...)» (Ευαγγελόπουλος 1987, τ. Β': 51). Στη ρευστότητα που φαίνεται ότι χαρακτήριζε τα εκπαιδευτικά πράγματα συνέβαλε και η πολιτική αστάθεια (Δημαράς, 2013). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η θεσμοθέτηση (1885) και η ανάκληση της μονιμότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διάστημα λίγων μηνών.² Οι πρώτοι περιορισμοί στην εκτελεστική εξουσία (Λέφας, 1921) τέθηκαν με το Νόμο 3091/1905 επί κυβέρνησης Ράλλη (Δημαράς, 2013). Με αυτόν εισήχθη ο θεσμός του επιθεωρητή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συστήθηκε το εποπτικό συμβούλιο με γνωμοδοτική αρμοδιότητα επί των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών αυτής της βαθμίδας. Λίγο αργότερα, με το Σύνταγμα του 1911 (κυβέρνηση Βενιζέλου), καθιερώνεται η μονιμότητα για όλους τους δημοσίου υπαλλήλους.³

Στη συνέχεια, οι Νόμοι 1381 και 1422 του 1918 (κυβέρνηση Βενιζέλου) προσδιόρισαν με πιο συστηματικό τρόπο τις διαδικασίες διορισμού και προαγωγής των διευθυντών. Σύμφωνα με αυτούς, το εκπαιδευτικό συμβούλιο είχε την ευθύνη της

σύνταξης πινάκων προακτέων κατ' εκλογή και κατ' αρχαιότητα που επικυρώνονταν από τον Υπουργό Παιδείας. Πέραν των κριτηρίων της αρχαιότητας και της αξιολόγησης των επιστημονικών, διδακτικών, διοικητικών ικανοτήτων, καθώς και του ήθους και της συμπεριφοράς των υποψηφίων, για πρώτη φορά δόθηκε προβάδισμα στους κατόχους πτυχίου Διδασκαλείου. Ο Νόμος 767/1937 του Ι. Μεταξά, ωστόσο, προέταξε την «ευδόκιμον υπηρεσίαν» και την αρχαιότητα ως τα βασικότερα κριτήρια προαγωγής στις θέσεις των διευθυντών (άρθρο 11).

Με το Διάταγμα 3379/1955 (κυβέρνηση Παπάγου) η προαγωγή στις ανώτερες θέσεις (γενικός επιθεωρητής, γυμνασιάρχης) ορίστηκε να γίνεται μόνο με απόλυτη εκλογή, δηλαδή με κριτήριο τη βαθμολογία στις αξιολογικές εκθέσεις. Όπως έχει επισημανθεί για όλη τη μεταπολεμική νομοθεσία, οι εκπαιδευτικοί, μεταξύ άλλων, βαθμολογούνταν «και για το ήθος και το χαρακτήρα, την κοινωνική παράστασιν, τη συμπεριφορά τους εντός και εκτός υπηρεσίας» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 277-278). Ιδιαίτερα κατά την περίοδο της δικτατορίας (1967-1974), υπερτονίστηκε η σημασία του ήθους των προακτέων για τις διευθυντικές θέσεις με την έννοια της αφοσίωσης στα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη (Νόμος 651/1970).

Μετά την πτώση της δικτατορίας (1974) οι κύριοι στόχοι ήταν η έξοδος της Ελλάδας από την απομόνωση και ο εκδημοκρατισμός (Clogg, 1999, Δημαράς, 2013). Απόπειρα συμπίεσης με αυτούς θεωρήθηκε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας (1974 - 1981) (OECD, 1982). Ωστόσο, οι βασικοί άξονες του προηγούμενου συστήματος προαγωγών διατηρήθηκαν με επιμέρους διαφοροποιήσεις (π.χ. διεύρυνση των ειδικοτήτων εκπαιδευτικών που μπορούσαν να προαχθούν σε θέση διευθυντή, δεκαπενταετής προϋπηρεσία κατ' ελάχιστο) (Νόμος 309/1976). Για την όλη δε μεταρρυθμιστική προσπάθεια επισημάνθηκε ότι απαιτούνταν περαιτέρω αποκέντρωση του συστήματος σε συνδυασμό με την επέκταση του ρόλου των διευθυντών, την κατάλληλη επιμόρφωσή τους και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών με υψηλά προσόντα (OECD, 1982).

Ως προς τα καθήκοντα των διευθυντών, σύμφωνα με το Διάταγμα του 1836, ο διευθυντής είχε την ευθύνη της βελτίωσης του σχολείου, της εποπτείας μαθητών και εκπαιδευτικών και του συνολικού ελέγχου των σχολικών δραστηριοτήτων. Ελλείπει δε επιθεωρητού μέχρι το 1905, ο γυμνασιάρχης επιθεωρούσε τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα καθήκοντά του προσδιορίστηκαν με μεγαλύτερη ακρίβεια με το Νόμο 240/1914 (κυβέρνηση Βενιζέλου) και ιδίως με το Διάταγμα της 5^{ης} Μαΐου 1915 (κυβέρνηση Γούναρη). Σύμφωνα με αυτά τα νομοθετήματα, πέραν των διδακτικών καθηκόντων, ο διευθυντής ήταν υπεύθυνος για την εφαρμογή της νομοθεσίας, την καλή λειτουργία του σχολείου, το σχολικό κτήριο και την τήρηση του αρχείου. Παράλληλα, μπορούσε να προσλαμβάνει και να απολύει το βοηθητικό προσωπικό, ενώ επόπτευε τους εκπαιδευτικούς καταγράφοντας πράξεις και παραλείψεις, προκειμένου να ενημερώνει τον επιθεωρητή (Διάταγμα 5^{ης} Μαΐου 1915).

Αργότερα, ο ελεγκτικός ρόλος του ενισχύθηκε περισσότερο με την ανάθεση πειθαρχικών αρμοδιοτήτων (Διάταγμα της 25^{ης} Ιουνίου 1958 της κυβέρνησης Καραμανλή) και την ευθύνη σύνταξης υπηρεσιακών εκθέσεων για το εκπαιδευτικό προσωπικό (Διάταγμα 651/1970, Νόμος 309/1976).

3.2. Η περίοδος 1981–2015

Το 1981 η Ελλάδα έγινε μέλος τής (τότε) Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας [ΕΟΚ] (Clogg, 1999) και, έπειτα από τις εκλογές του 1981, το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα [ΠΑΣΟΚ] ανέλαβε την εξουσία. Μια σειρά νομοθετικών μεταβολών (π.χ. η αντικατάσταση του θεσμού του επιθεωρητή από το σχολικό σύμβουλο, η σύσταση γραφείων και διευθύνσεων εκπαίδευσης (Νόμος 1304/1982), η θεσμοθέτηση του σχολικού συμβουλίου, της σχολικής επιτροπής και των μαθητικών κοινοτήτων (Νόμος 1566/1985) επιβεβαιώνουν τις πολιτικές προθέσεις για εκσυγχρονισμό και αποκέντρωση του συστήματος.

Παράλληλα, εισάγεται νέο σύστημα επιλογής των διευθυντών σε θέσεις τετραετούς θητείας (Νόμος 1566/1985) με δικαίωμα επανεκλογής, «εφόσον διαπιστώνεται η θετική προσφορά τους» (Εισηγητική Έκθεση Νόμου 1566/1985: 11). Σκοπός ήταν να επιτευχθεί μεγαλύτερη ευελιξία μέσω της διεύρυνσης του αριθμού των υποψηφίων και της δυνατότητας συνεχούς ανανέωσης και αξιοκρατικής επιλογής των ικανότερων στελεχών (Εισηγητική Έκθεση Νόμου 1566/1985).

Η επάνοδος της Νέας Δημοκρατίας στην εξουσία (1990-1993) συνοδεύτηκε από αλλαγές σε τέσσερις κυρίως άξονες: μεταφορά διοικητικών αρμοδιοτήτων στο περιφερειακό επίπεδο, ενεργοποίηση παλαιότερων νομοθετικών διατάξεων (από το 1955) (Δημαράς, 2013, Υφαντή, 2011), αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Διάταγμα 320/1993) και μονιμότητα των στελεχών της εκπαίδευσης (Νόμος 2043/1992).

Ειδικότερα, με το Νόμο 2043/1992 προβλεπόταν η αρχική επιλογή διευθυντών για τριετή θητεία, στη λήξη της οποίας θα προκρίνονταν οι καταλληλότεροι για μονιμοποίηση. Σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, η μονιμότητα θα συνέβαλε στην αύξηση της αποτελεσματικότητας μέσω της συνέχειας στη διοίκηση και της παροχής κινήτρου στους ικανότερους να διεκδικήσουν τη θέση με τρόπο αξιοκρατικό (Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 2043/1992).

Η επιστροφή του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία (1993) εμπόδισε την εφαρμογή του Νόμου 2043/1992, που άλλωστε είχε συναντήσει την αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας [ΔΟΕ], 1991, Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης [ΟΛΜΕ] φ. 631, στο: Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Οι μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες της δεύτερης διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ (π.χ.: ίδρυση Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης (Νόμος 2817/2000), αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου (Νόμος 2986/2002),

αν και εξέφρασαν την πρόθεση για συμπόρευση με τα διεθνή και ευρωπαϊκά πρότυπα, δεν ήταν βέβαιο ότι πέτυχαν το στόχο, καθώς ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του συστήματος παρέμεινε (Ifanti, 2009, Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Επιπλέον, επανήλθε η τετραετής θητεία (Νόμος 2188/1994) με κύριο επιχείρημα την ανάγκη για αξιοκρατία, συνεχή αξιολόγηση και προσαρμογή της σχολικής ηγεσίας στις εξελίξεις (Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 2188/1994).

Στο νέο σύστημα επιλογής, πέραν της μείωσης της απαιτούμενης προϋπηρεσίας, υιοθετήθηκε σε ορισμένες περιπτώσεις μια διαφορετική διατύπωση των αξιολογούμενων προσόντων (π.χ. το *ήθος* αντικαταστάθηκε από την *κοινωνική προσφορά* και την *προσωπικότητα*), χωρίς ωστόσο να υπάρχει μοριοδότησή τους (Νόμος 1566/1985). Η όλη δε διαδικασία, στην οποία συμπεριελήφθη και η συνέντευξη, ανατέθηκε κυρίως στο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης [ΠΥΣΔΕ] (Νόμος 1824/1988).

Με το Νόμο 2043/1992 εισήχθη η μοριοδότηση των κριτηρίων των υποψηφίων, η οποία, κατά την πρώτη εφαρμογή της, ήταν η εξής: α. υπηρεσιακή κατάσταση (αρχαιότητα και διοικητική προϋπηρεσία, 45 μονάδες), β. επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση (30 μονάδες), γ. γενική συγκρότηση (συνέντευξη και βιογραφικό σημείωμα, 25 μονάδες). Σύμφωνα με το Νόμο, οι υποψήφιοι έπρεπε να έχουν δωδεκαετή προϋπηρεσία.⁴

Κατά τα επόμενα χρόνια, η εναλλαγή των κυβερνήσεων ΠΑΣΟΚ (1993-2004) και Νέας Δημοκρατίας (2004-2009) οδήγησε σε αυξομειώσεις της απαιτούμενης προϋπηρεσίας και της μοριοδότησης των κριτηρίων (π.χ.: οκταετής και με αυξημένη μοριοδότηση στο Διάταγμα 25/2002, δωδεκαετής και με αυξημένη μοριοδότηση στην υπηρεσιακή κατάσταση στο Νόμο 3467/2006) (Υφαντή & Κατσιγιάννη, 2014).

Από το 2009 και εξής, παρατηρείται εντατικοποίηση των αποκεντρωτικών πολιτικών τόσο από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ (2009 – 2011) όσο και από την επόμενη κυβέρνηση συνεργασίας Ν.Δ. και ΠΑΣΟΚ με Πρωθυπουργό τον Α. Σαμαρά (2012 – Ιανουάριος 2015). Έμφαση δόθηκε στη στενότερη διασύνδεση με τις διεθνείς και ευρωπαϊκές πρακτικές (European Commission, 2014, 2015, OECD, 2011, 2015, Υπουργείο Παιδείας, 2009), σε μια δεινή περίοδο όμως για τη χώρα, η οποία ήδη «βρισκόταν κάτω από ένα πρόγραμμα οικονομικής προσαρμογής», όπως είχε σχολιαστεί (European Commission, 2014: 3), λόγω της οικονομικής κρίσης.

Σε αυτές τις συνθήκες, διαμορφώθηκε ένα αυστηρότερο πλαίσιο για την επιλογή των διευθυντών (Νόμος 3848/2010). Πέραν της μείωσης της απαιτούμενης προϋπηρεσίας σε οκτώ έτη και της έμφασης στην επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση των υποψηφίων, νέα στοιχεία επιλογής προβλήθηκαν από την κεντρική εξουσία, όπως ήταν η πιστοποιημένη επιμόρφωση των υποψηφίων στις τεχνολογίες των πληροφοριών και της επικοινωνίας, η επιπλέον συμμετοχή του σχολικού συμβούλου και

του διευθυντή σχολείου στο συμβούλιο επιλογής, η παρουσίαση από τον υποψήφιο μιας μελέτης περίπτωσης και μιας έκθεσης αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμού του έργου του, καθώς και η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης.

Επιπλέον, κατά την περίοδο 2012 - Ιανουάριος 2015 εισήχθησαν μεταρρυθμίσεις με κεντρικό άξονα την εντατικοποίηση της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, σχολείο).⁵ Στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων αυτών, προβλεπόταν η ενεργοποίηση του ρόλου του διευθυντή ως αξιολογητή (Διάταγμα 152/2013), στην οποία υπήρξε διαχρονικά αντίθετη η ΟΛΜΕ, θεωρώντας το μέτρο αυτό ως μέσο άσκησης ελέγχου επί των εκπαιδευτικών (ΟΛΜΕ, 2005, 2015).

Η επόμενη κυβέρνηση του Συνασπισμού Ριζοσπαστικής Αριστεράς [ΣΥΡΙΖΑ] (Ιανουάριος 2015) ανέστειλε τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου (Υπουργείο Παιδείας, 2015) και εισήγαγε αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο για την επιλογή των σχολικών διευθυντών. Με το νέο σύστημα έμφαση δόθηκε στα κριτήρια της υπηρεσιακής κατάστασης και στα αποτελέσματα της ψηφοφορίας του συλλόγου των διδασκόντων εκάστης σχολικής μονάδας (συνολικό άθροισμα 23 μονάδων σε γενικό σύνολο 35) (Νόμος 4327/2015). Η αντικατάσταση της συνέντευξης από την εκφρασμένη δια της ψηφοφορίας βούληση των εκπαιδευτικών του σχολείου θεωρήθηκε ότι θα συμβάλει στην προώθηση υποψηφίων διευθυντών με δημοκρατικό ήθος και επικοινωνιακή και συντονιστική ικανότητα (Αιτιολογική Έκθεση του Νόμου 4327/2015).

Από την άλλη πλευρά, η περιγραφή των γενικών καθηκόντων του διευθυντή (ήτοι: ομαλή λειτουργία και συντονισμός του σχολείου, εφαρμογή της κείμενης νομοθεσίας και των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους και συμμετοχή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (Νόμος 1566/1985) αναδεικνύει, εκτός των άλλων, τη διαχρονικότητα της αναφοράς στην ευθύνη εφαρμογής της κείμενης νομοθεσίας από το διευθυντή καθώς και στη συμμετοχή του στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

Η λεπτομερέστερη εξάλλου καταγραφή των καθηκόντων του διευθυντή, με την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002, χωρίς να μετακινείται από αυτή τη γραμμή, διασαφήνισε και επέκτεινε το ρόλο του προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της συνεργασίας με όλους τους συντελεστές της σχολικής εκπαίδευσης, δηλαδή το σύλλογο διδασκόντων, τους μαθητές, τους σχολικούς συμβούλους, τους προϊσταμένους, το σχολικό συμβούλιο και τους γονείς.

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Κατά πόσον λοιπόν διαφοροποιήθηκε ουσιαστικά ο ρόλος του διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1836 έως τις μέρες μας υπό το πρίσμα των διεθνών εξελίξεων; Η μελέτη των μεταβολών στο καθεστώς της μονιμότητας/θητείας του και των αλλαγών που συντελέστηκαν στο θεσμικό πλαίσιο επιλογής του καθώς και στον καθορισμό των καθηκόντων του μάς οδηγεί στις ακόλουθες διαπιστώσεις.

Κατά την πρώτη περίοδο (1836 – 1981), η θεσμοθέτηση της μονιμότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την επέκταση του μέτρου για όλους τους δημοσίους υπαλλήλους, μπορεί να θεωρηθεί βήμα προόδου στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού-γραφειοκρατικού συστήματος, τον απόλυτο έλεγχο του οποίου είχε το Υπουργείο Παιδείας (Ifanti, 1995). Στην περίπτωση αυτή, η μονιμότητα αναμενόταν να λειτουργήσει ως αποτρεπτικό μέσο στις παρεμβάσεις της κεντρικής εξουσίας, παρέχοντας ταυτόχρονα εργασιακή σταθερότητα στους εκπαιδευτικούς (βλ. επίσης: Δεσποτόπουλος, 1924).

Πλην όμως, ο συγκεντρωτικός έλεγχος διατηρήθηκε, καθώς η κεντρική εξουσία επέπτευε τη διαδικασία προαγωγής και τους επιθεωρητές, οι οποίοι διενεργούσαν και αξιολόγηση. Στις εκπαιδευτικές πολιτικές που ανέπτυξαν όλες σχεδόν οι κυβερνήσεις, με μικρότερες ή μεγαλύτερες αποκλίσεις, η αξιολόγηση των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βασιζόταν στην ειδικότητα, την αρχαιότητα, τα προσόντα και το ήθος (Υφαντή & Κατσιγιάννη, 2014). Ιδιαίτερα η νοσηματοδότηση του ήθους και η αξιολόγησή του με συγκεκριμένα ιδεολογικά κριτήρια φαίνεται ότι λειτούργησε κατά καιρούς ως μέσο για την διασφάλιση της ανόδου στη διοικητική ιεραρχία εκείνων που διακρίνονταν για την προσήλωσή τους στους στόχους της κεντρικής εξουσίας (Katsigianni & Ifanti, 2016).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των διευθυντών δεν διαφοροποιήθηκε αισθητά από το πρότυπο του αξιωματούχου σε ένα αυστηρά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό περιβάλλον. Ως εκπρόσωποι της εκάστοτε κεντρικής πολιτικής, είχαν την ευθύνη της μεταβίβασης και της τήρησής της στο επίπεδο του σχολείου. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού περιβάλλονταν με κύρος που πήγαζε από την ανωτερότητα της αρχαιότητας και των προσόντων τους, καθώς και από τη μονιμότητα της θέσης τους. Μπορεί, επομένως, να υποστηριχτεί η άποψη ότι η μονιμότητα λειτούργησε ως στοιχείο ενδυνάμωσης του διευθυντή στην επιτέλεση των εν λόγω καθηκόντων του και εμφανίστηκε ως ένα αναπόσπαστο στοιχείο του συγκεντρωτικού-γραφειοκρατικού συστήματος εκείνης της περιόδου (Katsigianni & Ifanti, 2016).

Από το 1981 και εξής, η ελληνική πολιτεία επιχείρησε πιο ενεργά την έξοδο από τη στασιμότητα και τη συμπίεση με τις διεθνείς εξελίξεις, που ήδη κινούνταν προς

νέες μορφές διακυβέρνησης και ελέγχου. Ωστόσο, όπως έχει επισημανθεί, οι απόπειρες αποκέντρωσης δεν μετέβαλαν ουσιαστικά το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ifanti, 2009, OECD, 1995, Υφαντή, 2011), ενώ οι αλλαγές της περιόδου 1990–1993 φαίνεται ότι «είχαν περισσότερο αντιμεταρρυθμιστικό χαρακτήρα (...)» (Υφαντή, 2011: 41).

Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι η εντατικοποίηση των προσπαθειών για εναρμόνιση της χώρας με τα ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα, από το 2009 και εξής, ενίσχυσε το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του συστήματος (Sifakakis et al., 2015), πιθανώς λόγω της άσκησης ισχυρού συγκεντρωτικού ελέγχου, που θεωρήθηκε ως προαπαιτούμενο για την εφαρμογή των αλλαγών. Σχετικά δε με τις τελευταίες εξελίξεις, έχει επισημανθεί ότι αποτελούν ένα βήμα οπισθοδρόμησης σε σύγκριση με τις προηγούμενες μεταρρυθμίσεις, ιδίως σε ό, τι αφορά την αυτονομία του σχολείου και την αξιολόγηση (European Commission, 2015: 6).

Σε αυτό το πλαίσιο, η καθιέρωση της θητείας του διευθυντή (1985) υπήρξε ένα μέτρο σύστοιχο με το ευρύτερο αίτημα για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης μετά την πτώση της δικτατορίας (Υφαντή, 2014). Παράλληλα, όμως, η έμφαση στην ανάγκη αξιολόγησης και ανανέωσης των εκπαιδευτικών στελεχών αποτελούσε έκφραση της πολιτικής πρόθεσης για εναρμόνιση με τις διεθνείς πρακτικές, οι οποίες ακολούθως υπαγορεύονταν από το πνεύμα της Νέας Πολιτικής Διοίκησης. Αντίθετα, η απόπειρα επαναφοράς της μονιμότητας (1992) μπορεί να θεωρηθεί ως μέρος της ευρύτερης προσπάθειας για επιστροφή στο προδικτατορικό μοντέλο (Δημαράς, 2013).

Περαιτέρω, φαίνεται ότι μέχρι το 2015 τα δύο κόμματα εξουσίας (ΝΔ και ΠΑΣΟΚ) κατέληξαν σε ένα σχήμα επιλογής των διευθυντών, του οποίου τα βασικά χαρακτηριστικά ήταν: α. ο κεντρικός σχεδιασμός, β. το προαπαιτούμενο της προϋπηρεσίας (με διαφοροποίηση στα έτη), γ. τα κοινά κριτήρια (με διαφορετική μοριοδότηση), δ. ο κεντρικός ρόλος του ΠΥΣΔΕ. Σημαντική διαφοροποίηση από αυτό το γραφειοκρατικό χαρακτήρα σχήμα μπορεί να θεωρηθεί η πρόσφατη αντικατάσταση της συνέντευξης από την ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων. Πλην όμως, επανήλθε το προβάδισμα της αρχαιότητας και διατηρήθηκε ο έλεγχος της όλης διαδικασίας από το Υπουργείο Παιδείας (Katsigianni & Ifanti, 2016).

Επιπλέον, οι σχετικές νομοθετικές προβλέψεις επέκτειναν ως ένα βαθμό το ρόλο του διευθυντή, διατηρώντας ταυτόχρονα δύο στοιχεία του παρελθόντος: α. την οριοθέτησή του εντός του κεντρικά καθορισμένου θεσμικού πλαισίου και β. την πτυχή του ρόλου που ως αξιολογητή. Όπως εξάλλου επισημαίνεται, τα καθήκοντά του παρέμειναν πρωτίστως διοικητικά, κυρίως λόγω του συγκεντρωτικού-γραφειοκρατικού χαρακτήρα του όλου συστήματος, με συνέπεια ο ρόλος του να παραμένει προσδεμένος σε μεγάλο βαθμό στο γραφειοκρατικό μηχανισμό, ενώ παράλληλα

στερείται αυτονομίας (Dimopoulos et al., 2015, Kararou & Bush, 2015, OECD, 2009 στο: Schleicher, 2012).

Συμπερασματικά, οι διεθνείς τάσεις, όπως αυτές διαμορφώθηκαν υπό την επίδραση της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, επηρέασαν ως ένα βαθμό το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς εντοπίζονται σε αυτό προσπάθειες εκσυγχρονισμού. Η σύνδεση, ωστόσο, του θεσμού της μονιμότητας/θητείας του διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας με τις εν λόγω τάσεις αποκαλύπτει ότι οι σχετικές με το υπό διερεύνηση ζήτημα θεσμικές μεταβολές που συντελέστηκαν από το 1981 και εξής κόμισαν μικρής κλίμακας αλλαγές. Ως εκ τούτου, η δυνατότητα του Έλληνα διευθυντή να εναρμονιστεί με το διεθνώς προβαλλόμενο πρότυπο του ηγέτη, επιφέροντας ουσιαστικές αλλαγές στο σχολείο, παραμένει περιορισμένη, ανεξάρτητα από το αν είναι μόνιμος ή με θητεία.

Σημειώσεις

1. Λέφας, 1921: 8, Διάταγμα 18 Οκτωβρίου 1850 στο: Παρίσης, 1884: 255, Εγκύκλιος 5619/7 Σεπτεμβρίου 1857 στο Παρίσης, 1884: 303, Διάταγμα 15 Αυγούστου 1868 στο: Παρίσης 1884: 346-347, Διάταγμα 26 Νοεμβρίου 1885 στο: Παρίσης 1886: 82-85, Εγκύκλιοι 6776/26 Αυγούστου 1867, 7764/24 Σεπτεμβρίου 1877, 8423/3 Οκτωβρίου 1877 στο: Παρίσης 1884: 341, 398-399, Νόμος 1264/26 Ιουλίου 1885 στο: Παρίσης 1886: 57-58, Διάταγμα 7 Μαρτίου 1892 στο: Παρίσης 1893: 180.
2. Διάταγμα 4ης Νοεμβρίου 1885 στο: Παρίσης 1886: 81, Διάταγμα 27ης Μαΐου 1886 στο: Παρίσης 1886: 95.
3. Τα στοιχεία για τις ελληνικές κυβερνήσεις από το 1909 και εξής προέρχονται από τη Γενική Γραμματεία της Κυβέρνησης (http://www.ggk.gov.gr/?page_id=776&sort=time).
4. Στα αναφερόμενα νομοθετήματα από το 1992 και εξής υπάρχει πρόβλεψη για μοριοδότηση των αξιολογικών εκθέσεων, που όμως παρέμεινε ανενεργή. Εξαίρεση αποτέλεσε το Διάταγμα 398/1995 με το οποίο τη θέση των αξιολογικών εκθέσεων πήρε εισήγηση τριμελούς επιτροπής σχετικά με την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας των υποψηφίων με τους γονείς και φορείς της τοπικής κοινωνίας.
5. Βλ.: Νόμος 4186/2013, Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1/15-3-2013, Διάταγμα 68/2014.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρέου, Α. & Γ. Παπακωνσταντίνου (1994) *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Λιβάνης.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1992) *Η δευτεροβάθμια τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

- Astiz, F.M., A.W. Wiseman & D.P. Baker (2002) Slouching towards decentralisation: Consequences of globalization for curricular control in national education systems. *Comparative Education Review*, 46 (1): 66-88.
- Ball, S.J. (1998) Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2): 119-130. DOI: 10.1080/03050069828225.
- Ball, S.J. (2009) Privatising education, privatising education policy, privatizing educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 24 (1): 83-99. DOI: 10.1080/02680930802419474.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (2010) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης (9^η έκδ.).
- Barzanò, G. (2007) *Headship and accountability in three European countries: England, Italy and Portugal*. Unpublished Thesis (PhD), Institute of Education, University of London.
- Barzanò, G. (2011) School autonomy and the new "accountabilities" of European education leaders: England, France, Italy and Portugal. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3: 184-209.
- Bess, J.L. (1998) Contract systems, bureaucracies and faculty motivation: the probable effects of a no-tenure policy. *Journal of higher education*, 69(1): 1-22.
- Bray, M. (1994) Centralization/decentralization and privatization/publicization: Conceptual issues and the need for more research. *International Journal of Educational Research*, 21 (8): 817-824. DOI: 10.1016/0883-0355(94)90008-6.
- Clogg, R. (μετ. Χ. Φουντέας) (1999) *Σύντομη ιστορία της νεότερης Ελλάδας*. Αθήνα: Καρδαμίτσας (5^η έκδ.).
- Dempster, N. (2001) *The ethical development of school principals*. Griffith University: Centre for Leadership and Management.
- Δεσποτόπουλος, Κ. Χ. (1924) *Ο θεσμός της μονιμότητος των δημοσίων πολιτικών υπαλλήλων. Μελέτη επί του ελληνικού διοικητικού δικαίου*. Διατριβή επί διδασκατορίας. Αθήνα: Π.Γ. Μακρήs & Σία.
- Δημαράς, Α. (επιμ. Β. Βασιλού-Παπαγεωργίου) (2013) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dimopoulos, K., K. Dalkavouki & V. Koulaidis (2015) Job realities of primary school principals in Greece: Similarities and variations in a highly centralized system. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2): 197-224. DOI: 10.1080/13603124.2014.954627.
- Dlugosh, L.L. (1995) The moving puzzle: school size, politics and superintendent tenure. *Rural educator*, 16(2): 16-20.

- ΔΟΕ (1991) *Διδασκαλικό Βήμα*, Μάιος – Ιούνιος, φ.1037-1038. Αθήνα: ΔΟΕ.
- Duverger, M. (1990) *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών* (μετ. Ν. Παπαδόδημας). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (5^η επανατύπωση).
- Erwin, A. (1992) Poor leaders can't hide behind tenure. *The school administrator*, 38.
- European Commission (2014) Education and training monitor. Greece [online]. Διαθέσιμο στο: http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_en.htm [Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2015].
- European Commission (2015) Education and training monitor. Greece [online]. Διαθέσιμο στο: http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_en.htm [Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2015].
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013) Key data on teachers and school leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union [online]. Διαθέσιμο στο: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> [Πρόσβαση 15 Νοεμβρίου 2015] DOI: 10.2797/91785.
- European Union (2009) Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders. Official Journal 2009/C 302/04, 12 December 2009 [online]. Διαθέσιμο στο: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF> [Πρόσβαση 11 Οκτωβρίου 2015].
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1987) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, τ. Β'. Αθήνα: Δανιάς.
- Giddens, A. (μετ. Δ. Τσαούσης) (2002) *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg (2^η έκδ.).
- Gunter, H. (2004) Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(1): 21-41. DOI: 10.1080/0159630042000178464.
- Gunter, H.M. (2015) Why leadership? Why now? *Educational Cultural and Psychological Studies*, 11: 29-43. DOI: 10.7358/ecps-2015-011-gunt.
- Gunter, H.M. (2016) *An intellectual history of school leadership. Practice and research*. London: Bloomsbury Press.
- Hendrie, C. (1998) Principals losing tenure. *Teacher magazine*, 9(7): 6-7.
- Hood, C. (1995) The «New Public Management» in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20 (2/3): 93-109.
- Ifanti, A.A. (1995) *Policy making, politics and administration in education in Greece. Educational Management and Administration*, 23 (4): 271-278.
- Ifanti, A.A. (2009) Attempts to empower schools in the Greek educational system. In A. Nir (Ed.) *Centralization and school empowerment. From rhetoric to practice*. New York: Nova Books, 107-119.

- Katsigianni, E.A. & A.A. Ifanti (2016) Tenured and non-tenured school principals in Greece: A historical approach. *Journal of Educational Administration and History*, 48(3): 1-18. DOI: 10.1080/00220620.2016.1173023.
- Kahlenberg, R.D. (2016) *Teacher tenure has a long history and, hopefully, a future*. Phi Delta Kappan, March 2016: 16-21.
- Kaparou, M. & T. Bush (2015) Instructional leadership in centralised systems: evidence from Greek high-performing secondary schools. *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*, 35(3): 321-345. DOI: 10.1080/13632434.2015.1041489.
- Κάτσιας, Χ. & Κ.Ν. Θερνανός (2007) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαβάλας.
- Lauglo, J. (1995) Forms of decentralisation and their implications for education. *Comparative Education*, 31 (1): 5-30. DOI: 10.1080/03050069529182.
- Λέφας, Χ. (1921) *Η εξέλιξις της νομοθεσίας της Μέσης Εκπαιδεύσεως*. Αθήνα: Μαντζεβελάκης.
- Loeb, S., L.S. Miller & J. Wyckoff (2015) Performance screens for school improvement: The case of teacher tenure reform in New York City. *Educational Researcher*, 44(4): 199-212.
- Lynn, L.E (1998) A critical analysis of the New Public Management. *International Public Management Journal*, 1(1): 107-123.
- Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (1992) Όψεις του Ζητήματος της Αξιολόγησης, της Επιλογής και του Ρόλου των Διευθυντών των Σχολείων της Β/θμιας Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 64: 22-36.
- McCulloch, G. (2004) *Documentary research in education, history and the social sciences*. London and New York: Routledge Falmer.
- Merton, R.K. (1940) Bureaucratic structure and personality. *Social Forces*, 18 (4): 560-568.
- Murphy, J. & P. Hallinger (1992) The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 30(3): 77-88. DOI: 10.1108/09578230010320082.
- OECD (1982) *Reviews of national policies for education*. Greece. Paris: OECD.
- OECD (1995) *Reviews of national policies for education: Greece*. Paris: OECD [online]. Διαθέσιμο στο: <http://www.stat-athens.aueb.gr/~jpan/oecd-review.html> [Πρόσβαση 3 Μαρτίου 2015].
- OECD (2008) *Improving school principalship*. Executive summaries. Reports commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, as part of the OECD Improving School Principalship Activity. Paris: OECD [online]. Διαθέσιμο στο: <http://www.oecd.org/edu/school/40545479.pdf> [Πρόσβαση 28 Απριλίου 2013].

- OECD (2011) Education policy advice for Greece. Strong performers and successful reformers in education. Paris: OECD [online]. Διαθέσιμο στο: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-advice-for-greece_9789264119581-en [Πρόσβαση 18 Νοεμβρίου 2014].
- OECD (2015) Education policy outlook 2015: making reforms happen. Paris: OECD [online]. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en> [Πρόσβαση 27 Μαρτίου 2015].
- ΟΛΜΕ (2005) Έκθεση πεπραγμένων του ΔΣ της ΟΛΜΕ (2003-2005) [online]. Διαθέσιμο στο: <http://www.olme.gr/oldsite/2002/ekthesi2etias.htm> [Πρόσβαση 15 Φεβρουαρίου 2015].
- ΟΛΜΕ (2015) Υπόμνημα του ΔΣ της ΟΛΜΕ. Για τα επείγοντα προβλήματα της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών [online]. Διαθέσιμο στο: <http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=8983> [Πρόσβαση 7 Νοεμβρίου 2015].
- PARCA (1998) Current status of employment protection for school principals in the fifty states [online]. Διαθέσιμο στο: <http://parca.samford.edu/PARCA2/execsummaries/principal.pdf?AspxAutoDetectCookieSupport=1> [Πρόσβαση 28 Μαρτίου 2016].
- Παρίσης, Σ. (1884) Ανωτέρα και μέση εκπαίδευσις ήτοι συλλογή των διεπόντων την ανωτέραν και μέσην εκπαίδευσιν νόμων β. διαταγμάτων και εγκυκλίων του επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας εκπαιδεύσεως Υπουργείου από του 1833-1884. Αθήνα: Παλαμήδης.
- Παρίσης, Σ. (1886) Ανωτέρα και μέση εκπαίδευσις ήτοι συλλογή των διεπόντων την ανωτέραν και μέσην εκπαίδευσιν νόμων β. διαταγμάτων και εγκυκλίων του επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας εκπαιδεύσεως Υπουργείου από του 1884-1886, τ. Β'. Αθήνα: Παλαμήδης.
- Παρίσης, Σ. (1893) Ανωτέρα και μέση εκπαίδευσις ήτοι συλλογή των διεπόντων την ανωτέραν και μέσην εκπαίδευσιν νόμων β. διαταγμάτων και εγκυκλίων του επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας εκπαιδεύσεως Υπουργείου από του 1886-1893, τ. Γ' Αθήνα: Κουσουλίνος.
- Σαΐτης, Χ. (1996) Το χρονικό ενός θεσμού: Ο διευθυντής δημοτικού σχολείου. Διοικητική Ενημέρωση, 5: 99-108.
- Schleicher, A. (2012) (Ed.) *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*. Paris: OECD.
- Semendinger, P.R. (2000) *New Jersey public school principals' perceptions of the impact of tenure on principal performance*. Unpublished Thesis (PhD), Seton Hall University.
- Sifakakis, P., A. Tsatsaroni, A. Sarakinioti & M. Kourou (2015) Governance and knowledge transformations in educational administration: Greek responses to global policies. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1): 35-67. DOI: 10.1080/00220620.2015.1040377.

- Torres, C.A. (2013) Neoliberalism as a new historical bloc: A Gramscian analysis of neoliberalism's common sense in education. *International Studies in Sociology of Education*, 23 (2): 80-106. doi: 10.1080/09620214.2013.790658.
- UNESCO (2009) The new roles of secondary school headteacher. Paris: UNESCO (ED-2009/WS/57) [online]. Διαθέσιμο στο: unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149057e.pdf [Πρόσβαση 7 Μαΐου 2015].
- Υπουργείο Παιδείας (2009) *Νέο σχολείο: Πρώτα ο μαθητής*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.
- Υπουργείο Παιδείας (2015) Δελτίου Τύπου 31 Ιανουαρίου 2015: Διευκρινίσεις για τις εξεταστικές διαδικασίες του λυκείου κατά το τρέχον σχολικό έτος [online]. Διαθέσιμο στο: <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy/80-deltia-typoy> [Πρόσβαση 14 Μαρτίου 2015].
- Υφαντή, Α.Α. (2011) *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Υφαντή, Α.Α. (2014) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Διάδραση.
- Υφαντή, Α.Α. & Ε. Κατσιγιάννη (2014) Ο διευθυντής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Θητεία ή μονιμότητα για την ενδυνάμωση του σχολείου; *Νέα Παιδεία*, 152: 46-64.

ΕΠΙΧΕΙΡΩΝΤΑΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΟΥ GOOGLE EARTH

Βασιλική Πίτσια
MSc
Queen's University Belfast

Αναστάσιος Καρακολίδης
MSc
Queen's University Belfast

Αναστάσιος Εμβαλωτής
Αναπλ. Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Abstract

In recent years, there is an intense discussion regarding the impact of Information and Communication Technologies (ICTs) on students' academic performance. This scientific paper presents the design, application and assessment of an educational intervention aiming to evaluate the contribution of the use of Google Earth to elementary school students' (6th Grade) academic achievement in Geography and Social and Political Education. The exploration of this relationship was based on a quasi-experimental research project having a control and an experimental group. The teaching treatment of the control group was based on conventional approaches, while Google Earth was used as intervention for the experimental group. The results revealed that the use of Google Earth had a positive impact on students' learning.

Λέξεις κλειδιά

Google Earth, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Γεωγραφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ΤΠΕ.

0. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, όλο και πιο έντονη γίνεται η συζήτηση για την αξιολόγηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων κυρίως σε παγκόσμιο αλλά και σε εθνικό επίπεδο (OECD, 2015). Σε αυτή την προσπάθεια για ουσιαστική εκπαίδευση καθοριστικό ρόλο παίζει η αξιοποίηση των ΤΠΕ, οι οποίες διαπιστώνεται ότι είναι σε θέση να φανούν εξαιρετικά χρήσιμες και αποτελεσματικές στη διδακτική πράξη (Cheung & Slavin, 2013, Cox & Marshall, 2007, Eurydice, 2011). Η διεθνής βιβλιογραφία σημειώνει ότι η χρήση τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών για το αντικείμενο διδασκαλίας (Dix, 2005), αλλά οδηγεί και σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Erdogdu & Erdogdu, 2015, Tamim, Bernard, Borokhovski, Abrami & Schmid, 2011). Παράλληλα, η επαφή και εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν ψηφιακές δεξιότητες απαραίτητες για τη σύγχρονη κοινωνία (OECD,

2010, 2013). Για τον λόγο αυτό, ο ψηφιακός εγγραμματοςμός και η καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων βρίσκεται στο επίκεντρο της πολιτικής τόσο εθνικών όσο και υπερεθνικών πολιτικών για την εκπαίδευση (Eurydice, 2011).

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και τα αποτελέσματα της εφαρμογής ενός σεναρίου διδασκαλίας με αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και συγκεκριμένα του Google Earth, στα πλαίσια των μαθημάτων της Γεωγραφίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Μετά από μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την σημασία αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ακολουθεί η παρουσίαση των σεναρίων διδασκαλίας και της εμπειρικής αξιολόγησης του εγχειρήματος μέσω οιονεί πειραματικού σχεδιασμού. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ερευνητικού σχεδίου και γίνονται προτάσεις για μελλοντικά εγχειρήματα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. ΤΠΕ και εκπαίδευση

Η βιβλιογραφία σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη σχολική τάξη έχει δημιουργήσει την ανάγκη εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας με μέσα που είναι προσιτά τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Livingstone, 2012). Οι ΤΠΕ φαίνεται να ενισχύουν την επίδοση και παραγωγικότητα των μαθητών μέσω της παροχής ποικιλίας εργαλείων που μπορούν να δώσουν νέες διαστάσεις στην εκπαιδευτική πράξη (Eurydice, 2011). Μέσω της αξιοποίησης των ΤΠΕ η εκπαιδευτική διαδικασία απομακρύνεται από τον δασκαλοκεντρισμό, καθώς οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και αποκτούν αυτονομία εργαζόμενοι ατομικά ή ομαδοσυνεργατικά, με τον εκπαιδευτικό να έχει το ρόλο συντονιστή (Livingstone, 2012, Καπραβελου & Λεμά, 2008).

Ειδικότερα στο μάθημα της Γεωγραφίας οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, χάρη στην ταχύτητα και την ευελιξία τους, παρέχουν στους μαθητές ένα πιο ταχύ και αποτελεσματικό μέσο για την επίτευξη, την οργάνωση και την εκτίμηση των γεωγραφικών πληροφοριών σε σύγκριση με τις κλασικές μεθόδους διδασκαλίας (Kizilçao lu, 2010). Μελέτες έχουν δείξει ότι η χρήση διαδικτυακών πόρων έχει συντελέσει στη βελτίωση της κατανόησης βασικών εννοιών και ικανοτήτων εκ μέρους των μαθητών, ενώ επιπλέον τους βοηθούν να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση για τις γνώσεις τους στα θέματα Γεωγραφίας (Solem & Gersmeh, 2005). Επιπρόσθετα, έρευνες στον τομέα της ψυχολογίας έχουν δείξει ότι η ανάκληση πληροφοριών είναι καλύτερη με οπτικές εικόνες παρά με κείμενο (Wager, 2005).

1.2. Google Earth

Η επιλογή της εφαρμογής που αξιοποιήθηκε δεν ήταν τυχαία. Το Google Earth

είναι ένα πρόγραμμα γραφιστικής απεικόνισης (οπτικοποίησης) της Γης, το οποίο είναι διαθέσιμο δωρεάν στη βασική του έκδοση επιτρέποντας στο χρήστη να «ταξιδεύει» στον κόσμο, βλέποντας το γεωγραφικό ανάγλυφο, δορυφορικές εικόνες και χάρτες, αξιοποιώντας τη δυνατότητα εικονικής πλοήγησης σε πολλά σημεία. Παρουσιάζοντας τρισδιάστατα τη Γη προωθείται η καλύτερη κατανόηση του συστήματος της από τους μαθητές, οι οποίοι μπορούν να πλοηγηθούν μόνοι τους ή σε ομάδες στο σχολείο και το σπίτι (Crowder, 2007). Το Google Earth, σε συνδυασμό με το Street View, χαρίζουν μια μοναδική εμπειρία στον χρήστη τοποθετώντας τον σε γνωστά ή άγνωστα μέρη ανά τον κόσμο, επιτρέποντάς του (εκτός των άλλων) να περιηγηθεί σε περιβάλλον 360 μοιρών.

Εφαρμογές όπως το Google Earth υποστηρίζουν τα πρότυπα για τη αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, καθώς παρέχουν εργαλεία για συνεργασία και επικοινωνία όπως και για εντοπισμό, αξιολόγηση και συλλογή πληροφοριών από μια ποικιλία πηγών (Crowder, 2007, Patterson, 2007). Το Google Earth μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια της σχολικής τάξης λόγω του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζει χωρικά δεδομένα σε διαδραστικό περιβάλλον (Kizilçao lu, 2010). Είναι ένα εργαλείο με το οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συλλέξουν υλικό για τη διδασκαλία, αλλά και να το χρησιμοποιήσουν άμεσα σε αυτή ως εργαλείο παρουσίασης, ενώ επίσης διαθέτει πληροφορίες από πολλούς κλάδους, προωθώντας τις διαθεματικές προσεγγίσεις. Το Google Earth είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί, πέρα από το μάθημα της Γεωγραφίας, στα πλαίσια διαφορετικών μαθημάτων και τάξεων, σε κλάδους όπως η Βιολογία, η Οικολογία, η Περιβαλλοντική, οι Επιστήμες της Γης, η Ιστορία, οι Κοινωνικές Επιστήμες, η Ιστορία της Τέχνης, η Αρχιτεκτονική, η Λογοτεχνία και τα Μαθηματικά (Crowder, 2007). Στη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι η χρήση του Google Earth οδηγεί σε ανώτερα μαθησιακά αποτελέσματα, ιδιαίτερα στο μάθημα της Γεωγραφίας, ενώ δεν υπάρχουν επαρκή ευρήματα για την αξιοποίηση του σε διαθεματικές προσεγγίσεις με το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Demirci, Karaburun & K lar, 2013).

2. Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός στόχος της εισήγησης είναι να διερευνηθούν οι δυνατότητες αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία μαθημάτων μέσω διαθεματικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων και συγκεκριμένα της εφαρμογής Google Earth. Δευτερεύων στόχος είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός διαθεματικού σεναρίου στα πλαίσια των μαθημάτων της Γεωγραφίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής με αξιοποίηση του Google Earth. Κύρια ερευνητική υπόθεση του εγχειρήματος αποτελεί η διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στην προσφερόμενη διδακτική προσέγγιση και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα:

H₁: Η αξιοποίηση της εφαρμογής Google Earth στη διδασκαλία της Γεωγραφίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής έχει θετική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού.

3. Μέθοδος

3.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας ακολουθήθηκε ένα οιονεί πειραματικό σχέδιο προκειμένου να ελεγχθεί η βασική ερευνητική υπόθεση. Το πείραμα αξιοποιείται για την εξακρίβωση ύπαρξης σχέσης αιτίας – αποτελέσματος ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή (μαθησιακό αποτέλεσμα) και την ανεξάρτητη μεταβλητή (μέθοδος διδασκαλίας). Από όλους τους σχεδιασμούς στην εκπαίδευση το πείραμα είναι ο καλύτερος σχεδιασμός προκειμένου να μελετηθούν οι σχέσεις αιτίου – αποτελέσματος (Creswell, 2014). Η επιλογή του οιονεί πειραματικού σχεδίου ήταν αναγκαστική καθώς δεν ήταν δυνατή η τυχαία επιλογή του δείγματος.

3.2. Δείγμα

Η πειραματική ομάδα (τμήμα ψηφιακής διδασκαλίας) και η ομάδα ελέγχου (τμήμα συμβατικής διδασκαλίας) δεν έχουν εξισωθεί από τυχαία δειγματοληψία, κατά συνέπεια θεωρούνται «μη ισοδύναμες». Το δείγμα επιλέχθηκε με βάση την τεχνική της βολικής δειγματοληψίας, η οποία συνήθιζεται στις έρευνες μικρής κλίμακας, όπως η παρούσα (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Ωστόσο, έγινε προσπάθεια τα δείγματα να είναι όσο το δυνατόν ισότιμα. Τους συμμετέχοντες στη διαδικασία αποτέλεσαν 39 μαθητές ηλικίας 11-12 ετών που φοιτούν στη ΣΤ' τάξη του Δημοτικού στα δύο πειραματικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 17 μαθητές, ενώ η πειραματική ομάδα από 22 μαθητές, μέγεθος που επιτρέπει την εφαρμογή της πειραματικής μεθόδου καθώς και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που θα προκύψουν (Cohen et al., 2011).

3.3. Εκπαιδευτική παρέμβαση

Τα σενάρια διδασκαλίας που διαμορφώθηκαν για τις ανάγκες του παρόντος εγχειρίματος απευθύνονται σε μαθητές ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου και σχετίζονται με το Κεφάλαιο 31 του βιβλίου Γεωγραφίας του μαθητή με τίτλο «Αξιοθέατα, μνημεία και ιστορική συνέχεια των λαών της Ευρώπης». Διαθεματικά το παραπάνω θέμα προσεγγίζεται μέσω του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΣΤ' τάξης) και ειδικότερα της 3^{ης} θεματικής ενότητας με τίτλο «Το άτομο και η Ευρωπαϊκή Ένωση». Τα παρόντα σενάρια διδασκαλίας είναι συμβατά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το ΔΕΠΠΣ του Δημοτικού σχολείου, καθώς ο κεντρικός τους άξονας αναφέρεται σε ενότητες και κεφάλαια του σχολικού βιβλίου, η διαθεματική

προσέγγιση που υιοθετείται περιλαμβάνεται στις προτεινόμενες και η αξιοποίηση των ΤΠΕ, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ του Δημοτικού σχολείου προτείνεται ως διερευνητικό εργαλείο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών.

Σκοπός του σεναρίου ήταν να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με της εφαρμογής του Google Earth με έναυσμα τις θεματικές ενότητες των σχολικών βιβλίων που αφορούν στα μνημεία της Ευρώπης και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Επιμέρους στόχοι αναλύονται στο σώμα των σεναρίων που επισυνάπτονται στο Παράρτημα της εργασίας. Η διδασκαλία διήρκεσε 2 διδακτικές ώρες για κάθε ομάδα μαθητών (ελέγχου-πειραματική). Οι διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες των σεναρίων παρουσιάζονται στους Πίνακες 1 και 2.

Πίνακας 1: Δραστηριότητες σεναρίου συμβατικής διδασκαλίας

Συμβατική διδασκαλία	Διάρκεια (λεπτά)
Εντοπισμός της θέσης της Ευρώπης και των ορίων της στο χάρτη	15'
Γνωριμία με τα σημαντικότερα ευρωπαϊκά μνημεία και εντοπισμός τους στον χάρτη	10'
Παρουσίαση των βασικών πληροφοριών για κάθε μνημείο από τους μαθητές (Δραστηριότητα 1)	20'
«Φανταστικό ταξίδι στην Ευρώπη» (Δραστηριότητα 2)	20'
Πληροφορίες και συζήτηση σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο	10'
Ερωτηματολόγιο	15'

Πίνακας 2: Δραστηριότητες σεναρίου ψηφιακής διδασκαλίας

Ψηφιακή διδασκαλία	Διάρκεια (λεπτά)
Αρχικές ερωτήσεις και εξοικείωση με το περιβάλλον του Google Earth	15'
Πληροφορίες για τα ευρωπαϊκά μνημεία, την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο	10'
Βίντεο εικονικής περιήγησης	20'
Αξιοποίηση του Google Earth για εικονική περιήγηση με Street view	30'
Ερωτηματολόγιο	15'

3.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Βασικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές στο τέλος της κάθε διδασκαλίας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το Α' μέρος (τεστ) περιλαμβάνει ερωτήσεις γνωστικού περιεχομένου που αφορούν αντικείμενα τα οποία πραγματεύθηκαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Από το συνολικό αποτέλεσμα των μαθητών σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου μετράται ο βαθμός επίδρασης του σεναρίου στην ενίσχυση του μαθησιακού αποτελέσματος. Το Β' μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με τη φύση της διδασκαλίας (επίπεδο συνεργασίας, ικανοποίηση από τη διαδικασία) αλλά και ερωτήσεις σχετικές με τις προτιμήσεις των μαθητών (μέσα διδασκαλίας, διαδίκτυο).

3.5. Μεταβλητές

Καθώς ο σχεδιασμός είναι πειραματικός είναι απαραίτητος ο ορισμός ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών (Cohen et al., 2011), οι οποίες προκύπτουν και είναι συμβατές με τις ερευνητικές υποθέσεις. Η ανεξάρτητη μεταβλητή του παρόντος πειράματος είναι η μέθοδος διδασκαλίας που αξιοποιήθηκε (1 = συμβατική διδασκαλία, 2 = ψηφιακή διδασκαλία), ενώ η εξαρτημένη μεταβλητή είναι το μαθησιακό αποτέλεσμα, όπως αυτό μετράται από το τεστ που κατασκευάστηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα.

3.6. Ερευνητική διαδικασία

Για την υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας ήταν αναγκαία η συναίνεση των διευθυντών δύο δημοτικών σχολείων και η επακόλουθη παραχώρηση δύο τμημάτων της ΣΤ' Δημοτικού (ένα τμήμα από κάθε σχολείο), για διδασκαλία διάρκειας δύο διδακτικών ωρών αντίστοιχα. Κατά την πειραματική διαδικασία ακολουθήθηκαν τα βήματα των σεναρίων διδασκαλίας αντίστοιχα για κάθε τμήμα. Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, που αποτέλεσε το εργαλείο συλλογής δεδομένων αλλά και εργαλείο αξιολόγησης της όλης διαδικασίας, μετά την ολοκλήρωση της αντίστοιχης διδασκαλίας. Για τη συμπλήρωση του απαιτήθηκαν κατά μέσο όρο 20 λεπτά, τα οποία περιλαμβάνονταν στα πλαίσια του διδακτικού δώρου. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι μαθητές ακολούθησαν τις οδηγίες. Ο τόπος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν κοινός με τον τόπο υλοποίησης της διδακτικής διαδικασίας, η σχολική τάξη.

3.7. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης δεδομένων SPSS και μέσω της εφαρμογής κατάλληλων στατιστικών ελέγχων.

Πίνακας 3: Δραστηριότητες σεναρίου ψηφιακής διδασκαλίας

Μέθοδος διδασκαλίας	Αριθμός μαθητών (%)	Μέση επίδοση (τυπική απόκλιση)
Ψηφιακή (πειραματική ομάδα)	22 (56)	38,27 (8,03)
Συμβατική (ομάδα ελέγχου)	17 (44)	30,35 (8,61)

4. Αποτελέσματα

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 3, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν σχεδόν κατά μέσο όρο 8 μονάδες υψηλότερη επίδοση στο τελικό τεστ από την ομάδα ελέγχου. Για να ελεγχθεί εάν αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική εφαρμόστηκε το Independent Samples T-test, καθώς πρόκειται για σύγκριση μιας συνεχούς μεταβλητής (επίδοση) με μια κατηγορική μεταβλητή που έχει δύο τιμές (μέθοδο διδασκαλίας) (Field, 2013). Οι προϋποθέσεις ώστε να χρησιμοποιηθεί το t-test ανεξάρτητων δειγμάτων είναι: α) τα δείγματα να είναι αντιπροσωπευτικά και οι τιμές που τα απαρτίζουν να οφείλονται σε ανεξάρτητες παρατηρήσεις και β) η κατανομή των τιμών των δειγμάτων να είναι κανονική (Connolly, 2007). Το Independent Sample T-test μπορεί να εφαρμοστεί καθώς η πρώτη προϋπόθεση τηρείται και σύμφωνα με το Kolmogorov-Smirnov test η επίδοση των μαθητών ακολουθεί την κανονική κατανομή ($p=0,900$, Kolmogorov-Smirnov $Z=0,572$).

Τα αποτελέσματα του στατιστικού τεστ φανέρωσαν πως η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη από αυτή των μαθητών της ομάδας ελέγχου ($p=0,006$). Αυτό συνεπάγεται πως η μηδενική υπόθεση που δηλώνει ανυπαρξία θετικής σχέσης απορρίπτεται και επομένως αποδεκτή γίνεται η εναλλακτική υπόθεση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Άρα, η αξιοποίηση της εφαρμογής Google Earth στη διδασκαλία της Γεωγραφίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής έχει θετική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού (H_1).

Επιπλέον, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στο Β' μέρος του ερωτηματολογίου, οι μαθητές φαίνεται να θεωρούν τους χάρτες ένα σημαντικό βοήθημα στη διδασκαλία της Γεωγραφίας, ενώ πιστεύουν πως το διαδίκτυο είναι αξιόλογο εργαλείο για την διδασκαλία γενικότερα.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνα προτείνουν πως η εφαρμογή Google Earth ενδεχομένως συνιστά μια ενδιαφέρουσα πρόταση η οποία θα μπορούσε να ενσωματωθεί στα μαθήματα τόσο της Γεωγραφίας όσο και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, καθώς φαίνεται να βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με την αποτελεσματικότητα της χρήσης ΤΠΕ και πιο συγκεκριμένα της αξιοποίησης του Google Earth στην εκπαιδευτική πράξη (Demirci et al., 2013, Kizilcay et al., 2010, Tamim et al., 2011). Μέσω του σεναρίου εκτιμήθηκε ότι προωθούνται τόσο η διαθεσιμότητα όσο και η συνεργασία των μαθητών και των δύο ομάδων, ενώ οι μαθητές στο σύνολό τους, επίσης, δήλωσαν πως θεωρούν τη χρήση των ΤΠΕ ένα σημαντικό βοήθημα στη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα προτρέπουν την ενσωμάτωση εφαρμογών ΤΠΕ στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν αποτελεσματικότερα τα αντικείμενα διδασκαλίας. Έτσι, η ψηφιακή διδακτική προσέγγιση που προτείνεται μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα αξιοποίησης της συγκεκριμένης εφαρμογής και έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση των δυνατών επιλογών για ενσωμάτωσή τους στην μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο ένας βασικός περιορισμός της παρούσας εργασίας προκύπτει από το γεγονός ότι το δείγμα που επιλέχθηκε δεν ήταν τυχαίο, και άρα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού. Αυτό δημιουργεί προβλήματα γενίκευσης, καθώς δεν εξασφαλίζεται πως η εφαρμογή του ψηφιακού αυτού σεναρίου σε διαφορετικούς μαθητές θα προκαλέσει παρόμοια θετικά αποτελέσματα (Abbott & McKinney, 2013).

Βιβλιογραφία

- Abbott, M. L. & McKinney, J. (2013) *Understanding and applying research design*. Hoboken, N.J.: Wiley.
- Cheung, A. C. K. & Slavin, R. E. (2013) The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 9, 88–113. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.001>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011) *Research methods in education*. (7th ed.). London: Routledge.
- Connolly, P. (2007) *Quantitative data analysis in education : a critical introduction using SPSS*. London: Routledge.

- Cox, M. J. & Marshall, G. (2007) Effects of ICT: Do we know what we should know? *Education and Information Technologies*, 12(2), 59–70. <http://doi.org/10.1007/s10639-007-9032-x>
- Creswell, J. W. (2014) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). London: SAGE.
- Crowder, D. A. (2007) *Google Earth For Dummies*. Indianapolis: Wiley Publishing, Inc.
- Demirci, A., Karaburun, A. & K lar, H. (2013) Using Google Earth as an educational tool in secondary school geography lessons. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 22(4), 277–290. <http://doi.org/10.1080/10382046.2013.846700>
- Dix, K. (2005) Are learning technologies making a difference? A longitudinal perspective of attitudes. *International Education Journal*, 5(5), 15–28.
- Erdogdu, F. & Erdogan, E. (2015) The impact of access to ICT, student background and school/home environment on academic success of students in Turkey: An international comparative analysis. *Computers & Education*, 82, 26–49. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.023>
- Eurydice. (2011) *Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011*. Brussels.
- Field, A. (2013) *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). London: SAGE.
- Kizilçao lu, A. (2010) Travel journals based on Google Earth. *Scientific Research and Essays*, 5(24), 3882–3895.
- Livingstone, S. (2012) Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9–24. <http://doi.org/10.1080/03054985.2011.577938>
- OECD (2010) *Are the new millennium learners making the grade? Technology use and educational performance in PISA*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264076044-en>
- OECD (2013) *PISA 2012 results: What makes schools successful (Volume IV)*. PISA, OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- OECD (2015) *Education Policy Outlook 2015: Making reforms happen*. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- Patterson, T. C. (2007) Google Earth as a (Not Just) Geography Education Tool. *Journal of Geography*, 106(4), 145–152. <http://doi.org/10.1080/00221340701678032>
- Solem, M. & Gersmeh, P. (2005) Online global geography modules enhance undergraduate learning. *AAG Newsletter*, 40(8), 11.
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C. & Schmid, R. F. (2011) What forty years of research says about the impact of technology on learning: A

second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4–28. <http://doi.org/10.3102/0034654310393361>

Wager, W. (2005) *Integrating Technology into Instruction*.

Καπραβέλου, Α. & Λεμά, Ι. (2008) Πλεονεκτήματα και όρια της χρήσης Η/Υ για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο σχολείο. In 1^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας: Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών.

Παράρτημα: Σενάριο ψηφιακής διδασκαλίας (για την πειραματική ομάδα)

1. Ταυτότητα σεναρίου

1.1. Δημιουργοί σεναρίου

Βασιλική Πίτσια

Αναστάσιος Καρακολίδης

1.2. Τίτλος σεναρίου

Εικονική περιήγηση με τη χρήση της εφαρμογής Google Earth στα σημαντικότερα μνημεία και αξιοθέατα της Ευρώπης με σκοπό την ανάδειξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

1.3. Τάξη εφαρμογής, γνωστικό αντικείμενο και εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Το σενάριο διδασκαλίας απευθύνεται σε μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου και πραγματεύεται ως γνωστικό αντικείμενο το μάθημα της Γεωγραφίας και συγκεκριμένα το Κεφάλαιο 31 του βιβλίου του μαθητή «Αξιοθέατα, μνημεία και ιστορική συνέχεια των λαών της Ευρώπης» σελίδες 106-108. Διαθεματικά το παραπάνω θέμα προσεγγίζεται με την αξιοποίηση του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ' τάξης με το γνωστικό αντικείμενο της 3ης Θεματικής Ενότητας «Το άτομο και η Ευρωπαϊκή Ένωση» (Α' Ενότητα) σελίδες 63-72 (Η Ευρωπαϊκή Ένωση: όργανα και λειτουργίες της, Η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Σχέσεις μεταξύ των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης).

1.4. Το επιστημονικό περιεχόμενο

Γεωγραφία: Το περιεχόμενο του μαθήματος θεμελιώνεται σε βασικές γεωγραφικές έννοιες και διαδικασίες, στις οποίες εισάγονται οι μαθητές από τις προηγούμενες τάξεις στο πλαίσιο του μαθήματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος. Στην Ε' και την ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου, όπου η Γεωγραφία αποτελεί αυτόνομο μάθημα, οι μαθητές εμβαθύνουν στις έννοιες αυτές και επεκτείνουν τις γνώσεις τους.

Το Κεφάλαιο 31 αναφέρεται σε αξιοθέατα και μνημεία της Ευρώπης και επιχειρείται να γνωστοποιηθεί στους μαθητές «ότι όλοι οι λαοί της Ευρώπης δημιούργησαν σπουδαία έργα διαμορφώνοντας τον αξιόλογο ευρωπαϊκό πολιτισμό», όπως τονίζεται στην έναρξη του κεφαλαίου. Επομένως, το επιστημονικό περιεχόμενο αφορά τη γνωριμία των μαθητών με κάποιες από τις βασικές γεωγραφικές έννοιες:

- Θέση: η τοποθέτηση χαρακτηριστικών/γεγονότων/φαινομένων στην επιφάνεια της Γης (απόλυτη και σχετική θέση, η σημασία της). Οι μαθητές αντιλαμβάνονται, με την περιήγηση στο χάρτη, τη θέση της Ευρώπης, του κάθε αναφερόμενου κράτους, όπου βρίσκεται το κάθε μνημείο-αξιοθέατο αλλά και το μνημείο-αξιοθέατο σαν κτίσμα στην επιφάνεια της Γης.
- Τόπος: τα ανθρωπογενή χαρακτηριστικά ενός τόπου (τα μνημεία δεν αποτελούν φυσικά χαρακτηριστικά ενός τόπου αλλά οφείλονται στην επέμβαση του ανθρώπου).
- Περιοχές: η κατανομή των τόπων στην επιφάνεια της Γης.
- Αλληλεξάρτηση: η εξέταση των τόπων σε σχέση με κοινωνικά, οικονομικά, περιβαλλοντικά και πολιτικά στοιχεία.
- Φυσικές και ανθρωπογενείς διαδικασίες: οι αλλαγές που συμβαίνουν στους τόπους, τα τοπία και τις κοινωνίες εξαιτίας μιας σειράς γεγονότων ή δραστηριοτήτων που οφείλονται σε φυσικές ή ανθρώπινες δραστηριότητες.
- Πολιτισμική κατανόηση και διαφοροποίηση: οι διαφορές και οι ομοιότητες μεταξύ ανθρώπων, τόπων, περιβαλλόντων και πολιτισμού και οι επιδράσεις των διαφορετικών αξιών και συμπεριφορών των ανθρώπων σε κοινωνικά, περιβαλλοντικά, οικονομικά και πολιτικά ζητήματα.

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή: Καθιστά, επιπλέον, τους μαθητές ικανούς για ενίσχυση της εθνικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας, τη συνειδητοποίηση της φύσης και του ρόλου των διαφόρων ομάδων στις οποίες ανήκουν και την αποδοχή της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού. Προωθείται η ανάπτυξη της ελληνικής ταυτότητας και συνειδησης, με βάση την εθνική και πολιτιστική κληρονομιά, η καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων και της κοινωνικής συνοχής, της ατομικής ευθύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης. Συγκεκριμένα, η ενότητα που αφορά το άτομο και την Ευρώπη, περιλαμβάνει πληροφορίες για την Ευρώπη, τις χώρες που τη συναποτελούν, τις σχέσεις της Ελλάδας με την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους Ευρωπαίους πολίτες.

1.5. Υλικά, εργαλεία και εποπτικά μέσα διδασκαλίας

Βασικά εργαλεία για την αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος της Γεωγραφίας είναι ο χάρτης, οι άτλαντες, οι φωτογραφίες, οι αεροφωτογραφίες και οι δορυφορικές εικόνες, τα οποία παρουσιάζουν πληροφορίες αναφορικά με το χώρο, τους τόπους και την ανθρώπινη δραστηριότητα. Ο χάρτης, ειδικότερα, αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας του μαθήματος τόσο ως αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά και ως μέσο άντλησης πληροφοριών και κατανόησης σχέσεων και αλληλεξαρτήσεων. Υπ' αυτήν την έννοια η χρήση του πρέπει να ενσωματώνεται σε κάθε θέμα που μελετούν οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος της Γεωγραφίας.

Στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού και των

συντακτών των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι να επιτύχουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, όχι μονάχα στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και σε κοινωνικές και πολιτικές διαδικασίες. Για να υλοποιηθεί το παραπάνω, ο διάλογος και η αλληλεπίδραση είναι τα βασικά εργαλεία εντός της σχολικής τάξης. Για την περιήγηση στα ευρωπαϊκά μνημεία και αξιοθέατα πραγματοποιείται αξιοποίηση της εφαρμογής Google Earth.

1.6. Συσχέτιση και συμβατότητα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το παρόν εγχείρημα είναι συμβατό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το ΔΕΠΠΣ καθώς ο κεντρικός του άξονας αναφέρεται σε ενότητες και κεφάλαια του σχολικού βιβλίου που αφορούν τόσο στο μάθημα της Γεωγραφίας, όσο και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής που διδάσκονται στη ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα προτείνει τη διαθεματική προσέγγιση του παρόντος θέματος με την αξιοποίηση από κοινού των δύο παραπάνω γνωστικών αντικειμένων. Η Γεωγραφία και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή αποτελούν γνωστικά αντικείμενα με χαρακτηριστικό τον διεπιστημονικό χαρακτήρα, έτσι ώστε να μπορούν να ενσωματώσουν στοιχεία από το φυσικό, κοινωνικό, θρησκευτικό, πολιτισμικό, ιστορικό και οικονομικό περιβάλλον. Το σενάριο συνδέεται με θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες όπως: αλληλεπίδραση-αλληλεξάρτηση (φυσικού και πολιτιστικού τοπίου, τόπων και περιφερειών με διαφορετικά χαρακτηριστικά), διάσταση (κατανομή φαινομένων και διαδικασιών στο χώρο και το χρόνο), χώρος-χρόνος, σύστημα (πόλεις και περιβάλλον χώρος, ιεραρχία οικισμών), μεταβολή (εξέλιξη της επιφάνειας της Γης κάτω από την επίδραση των φυσικών δυνάμεων και των ανθρώπινων δραστηριοτήτων), ομοιότητα-διαφορά, άτομο-σύνολο, εξέλιξη. Σημαντική για την εξέλιξη της διαδικασίας είναι η αξιοποίηση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας).

Επιπλέον, όσον αφορά την αξιοποίηση των ΤΠΕ, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, οι ΤΠΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως διερευνητικό εργαλείο, ως εργαλείο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφορίας. Επίσης, επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, να αποκτήσουν νέου είδους, πιο ολοκληρωμένες γνώσεις καθώς μπορούν να αποτελέσουν στην πραγματικότητα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα, δηλαδή περιβάλλοντα στα οποία μπορεί να συντελεστεί η μάθηση με πολύ πιο αποδοτικό τρόπο.

1.7. Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές στο βιβλίο της Γεωγραφίας της ΣΤ' τάξης έχουν διδαχθεί στο κεφάλαιο 18 για την «κατανομή των ηπείρων και των ωκεανών» και έχουν αντιληφθεί τη Γη ως χώρο ζωής του ανθρώπου. Επιπλέον, στο κεφάλαιο 24, του ίδιου βιβλίου, οι μαθητές διδάχθηκαν τη θέση της Ευρώπης στον παγκόσμιο χάρτη καθώς και τα πλεονεκτήματα της θέσης αυτής. Η επαφή αυτή των μαθητών με τα παραπάνω αντικείμενα, επιτρέπει την απρόσκοπτη εισαγωγή στο παρόν σενάριο διδασκαλίας,

αφού οι μαθητές είναι αρχικά σε θέση να εντοπίζουν την Ευρώπη στο συμβατικό χάρτη και κατ' επέκταση στον ψηφιοποιημένο χάρτη του Google Earth.

Όσον αφορά την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή οι μαθητές στην προηγούμενη τάξη (Ε' Δημοτικού) απέκτησαν μια αρχική εξοικείωση με την Ευρώπη, την Ευρωπαϊκή Ένωση και τη θέση της Ελλάδας σε αυτή. Έτσι, όροι όπως Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, ευρωπαϊκά προγράμματα (π.χ. Comenius), δικαιώματα-υποχρεώσεις πολιτών, συνεργασία μεταξύ των κρατών της Ένωσης είναι γνώριμοι στους μαθητές. Μέσα από τις δραστηριότητες που εμπεριέχει το συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας θα προσπαθήσουν οι μαθητές, με καθοδηγούμενη προσέγγιση (βιβλίο-εκπαιδευτικός-ΤΠΕ (Google Earth)-εποπτικό υλικό-Διαδίκτυο), να διευρύνουν και να οργανώσουν τις γνώσεις τους και να οδηγηθούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

1.8. Εναλλακτικές αντιλήψεις

Ο όρος εναλλακτικές αντιλήψεις ή «ιδέες» των μαθητών αφορά σε αντιλήψεις των μαθητών που χαρακτηρίζονται από περιορισμένη εφαρμογή και είναι εναλλακτικές ως προς τις αποδεκτές επιστημονικές απόψεις που έχουν γενικευμένη ή καθολική ισχύ. Οι εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών είναι κυρίως βιωματικές και αναπτύσσονται στην προσπάθειά τους να δώσουν νόημα στον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν, δηλαδή εξαρτώνται από τις εμπειρίες τους. Οι αντιλήψεις αυτές διαμορφώνουν το μαθησιακό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν οι μαθητές κι επομένως τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις πληροφορίες και τις έννοιες. Για τους λόγους αυτούς, δε θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως συνηθισμένα λάθη, αλλά ως νοητικές κατασκευές των παιδιών που τις χρησιμοποιούν για να ερμηνεύσουν έννοιες, καταστάσεις και γεγονότα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση μια επικρατούσα εναλλακτική αντίληψη σε μεγάλο μέρος των μαθητών ήταν η σύγχυση μεταξύ της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι μαθητές θεωρούσαν πως είναι το ίδιο και δε μπορούσαν να ξεχωρίσουν εύκολα τα χαρακτηριστικά τους.

1.9. Σκοπός & στόχοι του σεναρίου

1.9.1. Σκοπός

Σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Γεωγραφίας είναι να αποκτήσουν οι μαθητές τις βασικές γνώσεις και να εξοικειωθούν με μεθόδους που συμβάλλουν στην κατανόηση της δομής του χώρου. Επιδιώκονται, επιπλέον, η ερμηνεία των αλληλεπιδράσεων και αλληλεξαρτήσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του ανθρώπου και του περιβάλλοντος, ο χαρτογραφικός, οπτικός και ψηφιακός εγγραμματισμός καθώς και η αποδοχή/υιοθέτηση πανανθρώπινων αξιών και η διαμόρφωση θετικών στάσεων τόσο απέναντι στο άμεσο περιβάλλον τους, όσο και απέναντι των άλλων λαών του πλανήτη. Αυτό ακριβώς το στοιχείο βοηθά στη διαθεματική προσέγγιση των μαθημάτων της Γεωγραφίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή υποβοηθά με ένα συνεκτικό και συστηματικό τρόπο τους μαθητές να κατανοήσουν τους ρόλους, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως πολίτες. Συντελεί ώστε να καταστούν οι μαθητές ικανοί να διαχειρίζονται και να αντιμετωπίζουν τα δύσκολα κοινωνικά και ηθικά προβλήματα, που συχνά εμφανίζονται στη ζωή τους, τόσο στο άμεσο όσο και στο ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, ενώ καλλιεργείται και ο πολιτικός εγγραμματισμός.

Σκοπός του παρόντος σχεδίου διδασκαλίας είναι η γνωριμία των παιδιών με την εφαρμογή Google Earth με έναυσμα τις θεματικές ενότητες των σχολικών βιβλίων που αφορούν στα μνημεία της Ευρώπης και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Μέσα από τη διδασκαλία επιδιώκεται να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τους πολιτισμούς διάφορων κρατών της Ευρώπης καθώς και με τα κοινά στοιχεία που συνετέλεσαν στη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με το τέλος της διδασκαλίας, και δεδομένου πως αυτή θα ενισχυθεί από την αξιοποίηση των ΤΠΕ (εφαρμογή Google Earth), οι νέες γνώσεις των μαθητών θα πρέπει να στηρίζονται στην αρχή της ενεργητικής μάθησης. Επιδιώκεται οι μαθητές να έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στη διαδικασία της μάθησης, να έχουν αποκτήσει βασικές δεξιότητες στη χρήση της εφαρμογής Google Earth και να έχουν αναπτύξει ικανότητες συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους. Μέσα από την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών ο σκοπός του συγκεκριμένου σεναρίου διδασκαλίας εμπλουτίζεται ευχάριστα και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς, καθώς εξασφαλίζεται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των πρώτων μέσα από την ικανοποίηση των διδακτικών στόχων.

1.9.2. Γενικότεροι μαθησιακοί στόχοι

Οι μαθητές:

- Να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στους άλλους λαούς, να εκτιμούν τη σημασία που έχει η συνεργασία των λαών, τα ανθρωπιστικά και δημοκρατικά ιδεώδη.
- Να αναγνωρίζουν τη σημασία των χαρτών ως εργαλείων μελέτης του χώρου και προγραμματισμού μελλοντικών ενεργειών των ανθρώπων.
- Να εξερευνούν το γεωγραφικό τους περιβάλλον με την αναζήτηση και επεξεργασία καθώς και την εφαρμογή στην πράξη μεθόδων συγκέντρωσης των κατάλληλων πληροφοριών.
- Να χρησιμοποιούν εξειδικευμένες μεθόδους μελέτης των γεωγραφικών δεδομένων (αξιοποίηση και σχεδιασμός χαρτών, χρήση κατάλληλων εφαρμογών κ.λπ.).
- Να χρησιμοποιούν την κατάλληλη ορολογία (π.χ. γεωγραφικό λεξιλόγιο), ώστε να εκφράζουν με ακρίβεια τις σκέψεις τους (γραπτά ή/και προφορικά).
- Να επιθυμούν τη συμμετοχή τους στα ευρωπαϊκά δρώμενα, ώστε να συμμετέχουν κριτικά και δυναμικά στη λήψη αποφάσεων και στην υλοποίηση σχετικών πράξεων σε διαφορετικούς τύπους οργανωμένων κοινωνιών.

- Να ενισχύσουν την εθνική τους ταυτότητα μέσα από τη διάσταση της εθνικής και ευρωπαϊκής πολιτισμικής κληρονομιάς, χωρίς εθνοκεντρικές και ρατσιστικές τάσεις αλλά με σεβασμό προς την ετερότητα.
- Να συνειδητοποιήσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των ευρωπαίων πολιτών.
- Να αξιοποιήσουν τις διαθεματικές έννοιες του συστήματος, του χώρου και του χρόνου, καθώς και της αλληλεπίδρασης και του πολιτισμού.

1.9.3. Διδακτικοί /μαθησιακοί στόχοι (ειδικοί)

Οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν τα κυριότερα μνημεία του ευρωπαϊκού πολιτισμού.
- Να διακρίνουν ορισμένες πολιτιστικές διαφορές των ανθρώπων (φυλές, γλώσσες, θρησκείες) και τη σημασία τους στη διαμόρφωση του πολιτιστικού πλούτου της ανθρωπότητας.
- Να εξοικειωθούν με τη δημιουργία και αξιοποίηση «νοητικών χαρτών», δηλαδή εικόνων του κόσμου, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να εντάσσουν φαινόμενα και γεγονότα στο χώρο και στο χρόνο.
- Να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον της ηπείρου με τη βοήθεια κατάλληλου εποπτικού υλικού.
- Να αποκτήσουν γνώσεις για τους λαούς της Ευρώπης και να διευρύνουν τις γνώσεις τους για την Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Να αντιληφθούν τη σχέση της Ελλάδας με την Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Να γνωρίσουν στοιχεία για τους Ευρωπαίους πολίτες, μέσω των πολιτισμικών στοιχείων των κρατών.
- Να κατανοήσουν το ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας και του ευρωπαϊκού πολιτισμού.
- Να έρθουν σε επαφή με την οργάνωση και τη λειτουργία της Ένωσης καθώς και τα κυριότερα κοινοτικά όργανα.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι στόχος της συνύπαρξης και της συνεργασίας των λαών της Ευρώπης είναι η διαφύλαξη των ιδιαιτεροτήτων των λαών μέσα στα πλαίσια μιας πολυσυλλεκτικής Ευρώπης για όλους.

1.9.4. Εκπαιδευτικοί-κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι

Οι μαθητές:

- Να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, τον εκπαιδευτικό αλλά και με άτομα έξω από τη σχολική μονάδα για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων εργασιών.
- Να παρατηρούν, να καταγράφουν και να παρουσιάζουν τις πληροφορίες που

συγκεντρώνουν, τις παρατηρήσεις, τις σκέψεις ή τα συμπεράσματά τους με σωστό προφορικό ή γραπτό λόγο χρησιμοποιώντας σχέδια, απλούς πίνακες ή ιστογράμματα κ.ά.

- Να αναπτύσσουν τις απαραίτητες διαθέσεις και στάσεις που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν ομαλά και δημιουργικά στο φυσικό και κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον της χώρας τους.
- Να αναπτύξουν ερευνητική διάθεση, να καλλιεργήσουν το ενδιαφέρον για ό,τι συμβαίνει γύρω τους και να συμμετέχουν σε ομαδικές και συλλογικές εργασίες και δράσεις για την επίτευξη κοινών σκοπών.
- Να ασκηθούν στη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου, προκειμένου να περιγράψουν ένα κοινωνικό ή πολιτικό φαινόμενο, να τοποθετηθούν σε ένα θέμα και να επικοινωνήσουν με αποτελεσματικό τρόπο.
- Να εφαρμοστεί η συνεργατική διδασκαλία σε ανομοιογενείς ομάδες μαθητών/τριών, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες εμπιστοσύνη και συναισθηματική επικοινωνία με άλλα άτομα, για να ξεπεραστούν τάσεις κριτικής και απόρριψης.
- Να εξοικειωθούν με το μαθητοκεντρικό μοντέλο της διερευνητικής μάθησης.

1.9.5. Στόχοι ως προς την αξιοποίηση της τεχνολογίας

Οι μαθητές:

- Να αναπτύξουν θετική διάθεση απέναντι στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα εκπαιδευτικά λογισμικά ως εργαλείο άντλησης πληροφοριών και σημαντικό βοήθημα στη διαδικασία της μάθησης.
- Να ενθαρρυνθούν στη χρήση των Τ.Π.Ε (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας).
- Να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες με τη χρήση του Google Earth.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακού εγγραμματισμού.
- Να αξιοποιήσουν την ευκαιρία για πολύμορφη και πολυποίκιλη παρουσίαση των διδασκόμενων πληροφοριών.
- Να ανακαλούν πληροφορίες με βάση οπτικές εικόνες παρά με κείμενο.
- Να αποκτήσουν δυνατότητα πολυτροπικής προσέγγισης, παρουσίασης και επεξεργασίας της ανάλογης πληροφορίας καθώς και ενίσχυση του χωροχρονικού προσανατολισμού τους.

1.10. Διδακτική προσέγγιση

Στο σενάριο διδασκαλίας θα αξιοποιηθεί η ανακαλυπτική μέθοδος, μέσα σε ένα ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον. Βασική αρχή της ομαδοσυνεργατικών μεθόδων είναι η απόλυτη και συνειδητή συμμετοχή του μαθητή σε όλη τη διαδικασία της μάθησης,

με σκοπό να του προσφέρουν ευκαιρίες για μαθητική συνεργασία αλλά και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, για πειραματισμό και διαλεκτική αντιπαράθεση, όπως και τις απαραίτητες γνώσεις αλλά και εναύσματα που θα τον ωθήσουν να επεκτείνει και να γενικεύσει τις γνώσεις μόνος του.

Η ανακαλυπτική μάθηση είναι μια πολύ διαδεδομένη διδακτική στρατηγική στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών και κατ' επέκταση της Γεωγραφίας, καθώς προσφέρει ένα λειτουργικό πλαίσιο για την οργάνωση των διδακτικών δραστηριοτήτων. Προτείνεται, επιπλέον, για αξιοποίηση σε διαθεματικές προσεγγίσεις. Η μάθηση στα πλαίσια των διάφορων μαθημάτων είναι πολύ χρήσιμη, όχι διότι τα μαθήματα αποτελούν αποθήκες σημαντικών γνώσεων, αλλά διότι δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να εισαχθεί σε σημαντικούς τρόπους σκέψης, οι οποίοι με την σειρά τους ενισχύουν τις ικανότητες του παιδιού να μαθαίνει πώς θα μαθαίνει, ασχολούμενο με τον τρόπο εξερεύνησης που αφορά την κάθε περίπτωση κι έτσι αυξάνοντας τη θετική του αυτοαντίληψη. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει με τέτοιο τρόπο το γνωστικό αντικείμενο στους μαθητές, ώστε μέσα από την καθοδήγησή του να «ανακαλύπτουν» τη γνώση οι ίδιοι. Η διδασκαλία δομείται γύρω από μία σειρά παρουσιάσεων, εικονικών περιηγήσεων στο Google Earth, με βάση τις οποίες και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν τις αντίστοιχες λειτουργίες και να πραγματοποιήσουν τις δικές τους περιηγήσεις. Σημαντική είναι η επεξεργασία των πληροφοριών από τους μαθητές και έτσι η διδασκαλία χαρακτηρίζεται από τρεις διαδικασίες: ανακάλυψη γνώσεων – εννοιών, μετασχηματισμό γνώσεων εκτίμηση-έλεγχος γνώσεων.

Επιπλέον, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών προσφέρει στους μαθητές δυνατότητες εξοικείωσης, παρέχοντάς τους ταυτόχρονα, τη δυνατότητα να αναπτύξουν πολύπλευρες δεξιότητες παρατήρησης, καταγραφής και μέτρησης. Με τη χρήση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία διαμορφώνονται νέου τύπου μαθησιακά περιβάλλοντα ενισχύοντας τα λειτουργικά αποτελέσματα στη μάθηση.

1.11. Οργάνωση διδασκαλίας

Το σενάριο προβλέπει τη διδασκαλία βασισμένη σε εναλλακτικά μέσα (εφαρμογή Google Earth). Για την αξιοποίηση του Google Earth, η διδασκαλία θα πραγματοποιηθεί στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Στη διδασκαλία θα συμμετέχει το σύνολο της τάξης, ενώ οι μαθητές θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 2 ή 3, ανάλογι προς τον αριθμό των ηλεκτρονικών υπολογιστών που είναι διαθέσιμοι στο εργαστήριο πληροφορικής. Απαιτείται ένας υπολογιστής, τον οποίο θα αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός, για την επίδειξη του διδακτικού υλικού, με τη βοήθεια βιντεοπροβολέα. Η κάθε ομάδα, μετά την αρχική εξοικείωση, θα προχωρήσει στις οργανωμένες δραστηριότητες. Οι μαθητές συνεργάζονται, δουλεύουν σε ομάδες, οι ίδιοι αποφασίζουν για τη δομή, τα θέματα και την εξέλιξη της διαθεματικής διδασκαλίας και αξιολογούνται με τη βοήθεια εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης.

1.12. Ρόλος εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε ο μαθητής να συναντάται με μια κατάσταση - πρόβλημα η οποία να διασαλεύει την ισορροπία με τη μορφή γνωστικής σύγκρουσης και να αποτελεί το εσωτερικό κίνητρο για μάθηση αλλά με το δικό του ρυθμό και με βάση τις δικές του αποφάσεις και επιλογές. Τα ερεθίσματα - προβλήματα πρέπει να οργανώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε ο μαθητής να επιτυγχάνει και να υπερέρχουν τα αισθήματα εμπιστοσύνης στις δυνάμεις του. Ο δάσκαλος παρακολουθεί την δραστηριότητα των μαθητών και τους καθοδηγεί μόνο αν του το ζητήσουν. Τους ενθαρρύνει να εκφράσουν τις απόψεις τους, να παίρνουν μέρος σε συζήτηση, να επιλέξουν το πλάνο εργασίας. Η διδακτική παρέμβαση του δασκάλου συνίσταται στην οργάνωση και την παρακολούθηση των ομάδων καθώς και στο συντονισμό της συμπεριφοράς.

1.13. Εκτιμώμενη διάρκεια

Η εκτιμώμενη διάρκεια του σεναρίου είναι 2 διδακτικές ώρες.

2. Ανάπτυξη σεναρίου

2.1. Περιγραφή διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων – φύλλα εργασίας

2.1.1. 1η διδακτική ώρα

- A. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν, ο καθένας ξεχωριστά, σε κάποιες προκαταρκτικές ερωτήσεις, ώστε να διακριβωθεί ο βαθμός εξοικειώσής του με το Google Earth.
- B. Διανέμεται σε κάθε ομάδα μαθητών ο παρακάτω γραπτός οδηγός χρήσης του Google Earth και παρακολουθούν το βίντεο εξοικείωσης μέσω βιντεοπροβολέα, στο σύνολο της τάξης. Οι μαθητές ανοίγουν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και την εφαρμογή του Google Earth. Γίνεται αντιστοίχιση των πληροφοριών του οδηγού χρήσης με την επιφάνεια εργασίας του Google Earth και τις επιμέρους λειτουργίες του. Οι μαθητές εκφράζουν τις απορίες τους.
- Γ. Διανέμεται στους μαθητές το κείμενο με τις πληροφορίες για τα μνημεία, την Ευρωπαϊκή Ένωση και τα κράτη που την απαρτίζουν καθώς και για το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο.
- Δ. Οι μαθητές έχουν στην οθόνη του Google Earth την Ευρώπη ώστε να αντιληφθούν τα όρια της ηπείρου, τη θέση της στη Γη και να εντοπίσουν κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στη συνέχεια, προβάλλεται το βίντεο με την εικονική περιήγηση στα μνημεία της Ευρώπης με το Google Earth μέσω βιντεοπροβολέα. Στη συνέχεια προβάλλεται το βίντεο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και το σχετικό με την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο αρχείο PowerPoint.

2.1.2. 2η διδακτική ώρα

Ε. Στην περιήγηση αξιοποιούνται οι λειτουργίες «Τρισδιάστατα κτίρια» και Street view. Με τη λήξη του βίντεο, οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν οι ίδιοι αυτές τις δυνατότητες που παρέχει η εφαρμογή, ακολουθώντας τα βήματα από το παρακάτω φύλλο εργασίας. Οι μαθητές, εάν επιθυμούν, καταγράφουν την περιήγηση τους για να αντιληφθούν πώς λειτουργεί η λειτουργία της καταγραφής.

Στ. Αξιολόγηση της διαδικασίας μέσω του ερωτηματολογίου.

Ο πίνακας Α1 παρουσιάζει ένα συνοπτικό περίγραμμα της διδακτικής διαδικασίας συνοδευόμενο από τον χρόνο που αφιερώθηκε για κάθε δραστηριότητα.

Πίνακας Α1: Χρονοδιάγραμμα δραστηριοτήτων

Δραστηριότητα	Φύλλο εργασίας-υλικό ανά δραστηριότητα	Χρόνος (λεπτά)
Αρχικές ερωτήσεις και εξοικείωση με το περιβάλλον του Google Earth	Αρχικές Ερωτήσεις \Οδηγός Εξοικείωσης με το περιβάλλον του Google Earth \ Εξοικείωση	15'
Πληροφορίες για τα ευρωπαϊκά μνημεία, την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο	Μνημεία Ευρωπαϊκή Ένωση και Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο	10'
Βίντεο με εικονική περιήγηση	Τρισδιάστατη Περιήγηση στα Μνημεία \ Κοινοβούλιο	20'
Αξιοποίηση του Google Earth για εικονική περιήγηση με Street view	Τρισδιάστατη Περιήγηση StreetView	30'
Ερωτηματολόγιο	Ερωτηματολόγιο	15'

2.2. Υλικοτεχνική υποδομή, διδακτικά μέσα και υλικό

Βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Πιο συγκεκριμένα, το Διαδίκτυο και την εφαρμογή Google Earth. Επιπλέον ένας βιντεοπροβολέας

στο εργαστήριο της πληροφορικής είναι απαραίτητος για την προβολή των περιηγήσεων στο σύνολο της τάξης. Βασικό, ωστόσο, οδηγό και για τις δύο διδασκαλίες αποτελούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα τόσο της Γεωγραφίας όσο και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, όπως και το σχολικό βιβλίο (βιβλίο μαθητή, τετράδιο εργασιών, βιβλίο δασκάλου).

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, Φιλολογος- 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 αρίθμηση τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

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

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

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

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

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

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

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

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

Παραπομπές μέσα στο κείμενο

Οι παραπομπές - βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλός, 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. Κουλουμπάρη (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

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

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

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

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

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

Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό

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

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

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

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

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

Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

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

Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα

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

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