



SCIENTIFIC EDUCATIONAL JOURNAL

ISSN: 2241-4576

QUARTERLY PERIODIC EDITION
VOLUME 7 | ISSUE 1 | YEAR 7 | 2019

Περιεχόμενα

Editorial	5
Σπύρος Κιουλάνης	
1. Analyzing the needs of private and state sector teachers of English regarding effective in-service training programs	8
Kitzoglou Evdoki, Dr Alexandra Anastasiadou	
2. Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές στο Γυμνάσιο: Η περίπτωση του Μαθηματικού/ The relations between teachers and students in Gymnasium: The case of Mathematics teacher	29
Γεράσιμος-Χρήστος Ασωνίτης/ Gerasimos-Christos Asonitis	
3. Η χρήση των Στρατηγικών Μάθησης στο μάθημα των Γερμανικών ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα (ΞΓ2) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση/ The Use of Strategic Learning in the Course of German as a Second Foreign Language (SR2) in Primary Education	45
Αγοραστός Γεώργιος/ Agorastos George	
4. Ηθική και Έρευνα στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Έννοιες συμβατές ή ασύμβατες;/ Ethics and Research in Higher Education: Concepts Compatible or Incompatible?	61
Πίτσου Χαρίκλεια, Λιόση Φωτεινή/ Pitsou Charikleia, Liosi Foteini	
5. Η επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού και η επιρροή της στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας./ The current teacher's professional identity and its influence on the shaping of school culture.	73
Θεοδώρα-Μαρία Νάτσιου/ Theodora-Maria Natsiou	
6. Καινοτόμα διδακτική παρέμβαση για τη μείωση του άγχους για τη Στατιστική/ Innovative teaching intervention to reduce anxiety for Statistics	91
Καλαϊτζίδου Μαγδαληνή/ Kalaitzidou Magdalini	
7. Το σχολικό κλίμα και η αξιολόγησή του: αντιλήψεις, ενδοιασμοί και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης/ The school climate and its evaluation: notions, hesitations and resistances of primary school teachers	102
Κοκκινέλη Κυριακή/ Kokkineli Kiriaki	
8. Κίνητρα συμμετοχής κρατούμενων γυναικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Μελέτη περίπτωση στο ΣΔΕ του καταστήματος κράτησης Ελεώνα Θηβών/ Incentives for the participation of women prisoners in educational programmes. Case study in the SCS of the Eleonas Thebes detention facility	121
Δέσποινα Παπαδιονυσίου, Ευάγγελος Ανάγνου, Σοφία Παπαστεφανάκη/ Despoina Papadionyssiou, Evangelos Anagnou, Sofia Papastefanaki	
9. Αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας: Κριτική προσέγγιση του νέου θεσμικού πλαισίου από τη σκοπιά της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας/ School educational evaluation: a critical approach of the new framework as seen from the Total Quality Management (TQM)	138

Perspective

Καζαντζής Χρήστος, Kazantzis Christos

- | | |
|---|-------------------|
| <p>10. Απόψεις και στάσεις διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυνατότητα άσκησης ηγεσίας με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος/ View points and attitudes of School Principals in Primary Level Education towards the ability of exercising leadership, based on the current legal framework and the structure of the Greek Educational system</p> | <p>149</p> |
| <p>Μαρία Τεκτονοπούλου/ Maria Tektonopoulou</p> | |
| <p>11. Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό μέσο/ Playing as an educational tool</p> | <p>173</p> |
| <p>Χρήστος Κόλτσης, Ευανθία Τόλκα, Σταύρος Κόλτσης, Ελευθερία Παναγιωτίδου, Μπακάλη-Τζανέτη Γεωργία/ Christos Koltsis, Evanthia Tolka, Stavros Koltsis, Eleftheria Panagiotidou, Bakali-Tzanetti Georgia,</p> | |
| <p>12. «Παρουσίαση διδακτικού σεναρίου ψηφιακού εγγραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση»/ «Presentation of a teaching scenario of digital literacy in infant school education»</p> | <p>189</p> |
| <p>Κωσταντίδου Ιωάννα/ Kostenidou Ioanna</p> | |
| <p>13. Η συμβολή των εικαστικών τεχνών στη διδασκαλία φυσικών εννοιών στην προσχολική ηλικία: Η περίπτωση του νερού/ The contribution of visual arts to the teaching of natural concepts in preschool age: The case of water</p> | <p>201</p> |
| <p>Κωνσταντίνου Ειρήνη, Παναγιώτου Ευαγγελία, Λάτση Σοφία/ Konstantinou Eirini, Panagiotou Evangelia, Latsi Sofia</p> | |
| <p>14. Σχολικός Σύμβουλος. Από τη δόμηση στην αναδόμηση./ School Advisor. From construction to deconstruction.</p> | <p>215</p> |
| <p>Ευάγγελος Κελεσιδής/ Evangelos Kelesidis</p> | |
| <p>15. Η επιλογή του Υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας / The election of the Deputy Director of the school</p> | <p>239</p> |
| <p>Στυλιανίδου Β. Ευμορφία/ Stylianidou V. Evmorfia</p> | |

Editorial

The first issue of the seventh volume of the “Educational circle” hosts fifteen new articles. The “Educational circle”, as an international open-access, quarterly, scientific, educational magazine has completed six years of circulation in which a total of 209 articles have been issued. These articles cover a wide range of interests related to general, technological, and special education, pedagogy and teaching methodology, the use of ICT in the educational process, the management of education, adult education, distance learning, online learning and so on.

Two of the new articles concern foreign language education. In particular, one of them has to do with the views of English language teachers working in the private and public sectors and their in-service training, whereas the other is about foreign language learning and use strategies, in German as a foreign language.

Two articles focus on mathematics and more specifically on the factors that affect pupils' relationship with their teachers, as well as on reducing students' anxiety about basic mathematical concepts, so as the potential bias against mathematics to be confronted so students can learn mathematics and understand basic statistical concepts.

In higher education, and more specifically on the issue of ethical principles application to research, the social role played by the researcher and the contribution of higher education to the formation of ethically sensitive and socially responsible young researchers focuses one of the articles published in this issue.

Three articles focus on pedagogy and especially on teaching, by the use of computer-aided painting in pre-school education, as well as the contribution of visual arts to teaching natural concepts in preschool age. In the same direction moves a bibliographic review of the game in educational process and the role it plays as an educational tool.

An article is about adult education, and in particular on investigating the incentives for the participation of women prisoners in a Second Chance School inside a prison.

Finally, the largest number of the new articles move methodologically in the field of educational Management, covering the issues of school culture and school management, Total Quality Management, the need of redefining the institutional framework as regards the duties of school headmaster and the study of the institution of School Advisor in order to systematize 36 years of its operation in the educational system and its replacement by the Institution of Educational Coordinator.

Spiros Kioulanis

Editorial

Το πρώτο τεύχος του έβδομου τόμου του εκπ@ιδευτικού κύκλου φιλοξενεί δεκαπέντε νέα άρθρα. Ο εκπ@ιδευτικός κύκλος ως ένα διεθνές τετραμηνιαίο, επιστημονικό, εκπαιδευτικό περιοδικό ανοικτής πρόσβασης, συμπλήρωσε έξι χρόνια κυκλοφορίας στα οποία δημοσιεύθηκαν συνολικά 209 άρθρα τα οποία καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων που αφορούν στη γενική, την τεχνολογική, και την ειδική εκπαίδευση, την παιδαγωγική και τη διδακτική μεθοδολογία, τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη διοίκηση της εκπαίδευσης, την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη διαδικτυακή μάθηση.

Δύο από τα νέα άρθρα αφορούν στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Το ένα από αυτά διερευνά τις απόψεις των καθηγητών Αγγλικής που εργάζονται στον ιδιωτικό και τον κρατικό τομέα σχετικά με την ενδοϋπηρεσιακή τους κατάρτιση. Το δεύτερο αναφέρεται στις στρατηγικές μάθησης και χρήσης της ξένης γλώσσας, στο μάθημα της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας.

Δύο άρθρα εστιάζουν στα μαθηματικά και ειδικότερα στους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση των μαθητών με τους καθηγητές τους και κυρίως με τον μαθηματικό τους, καθώς και στη μείωση του άγχους που έχουν οι φοιτητές απέναντι σε βασικές μαθηματικές έννοιες, έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί η πιθανή προκατάληψη που έχουν για το μάθημα των μαθηματικών και να κατανοήσουν βασικές στατιστικές έννοιες.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στο ζήτημα της εφαρμογής ηθικών αρχών στη διεξαγωγή της έρευνας, τον κοινωνικό ρόλο που διαδραματίζει ο ερευνητής, καθώς και τη συμβολή της ανώτατης εκπαίδευσης στη διαμόρφωση ηθικά ευαίσθητων και κοινωνικά υπεύθυνων νέων ερευνητών, εστιάζει ένα από τα άρθρα που δημοσιεύονται σε αυτό το τεύχος.

Τρία άρθρα αφορούν στην παιδαγωγική και ιδιαίτερα σε θέματα διδακτικής, τα οποία εστιάζουν στην χρήση της ζωγραφικής μέσω λογισμικών του υπολογιστή στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς και στη συμβολή των εικαστικών τεχνών στη διδασκαλία φυσικών εννοιών στην προσχολική ηλικία. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και μία βιβλιογραφική ανασκόπηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και, πιο συγκεκριμένα, στο ρόλο που αυτό διαδραματίζει μέσα σ' αυτή ως εκπαιδευτικό εργαλείο.

Μία εργασία κινείται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα στη διερεύνηση των κινήτρων συμμετοχής κρατούμενων γυναικών σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας σωφρονιστικού καταστήματος.

Τέλος ο μεγαλύτερος αριθμός των νέων άρθρων κινείται μεθοδολογικά στο πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης, καλύπτοντας τα θέματα της σχολικής κουλτούρας και του

σχολικού κλίματος, της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, την αναγκαιότητα επανακαθορισμού του θεσμικού πλαισίου σε ό,τι αφορά τα καθήκοντα του διευθυντή σχολικής μονάδας, αλλά και την μελέτη του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου με σκοπό τη συστηματοποίηση 36

χρόνων της λειτουργίας του στο εκπαιδευτικό σύστημα με δεδομένη την αντικατάστασή του από το θεσμό των Συντονιστών Εκπαιδευτικού έργου.

Σπύρος Κιουλάνης

Analyzing the needs of private and state sector teachers of English regarding effective in-service training programs.

Kitzoglou Evdokia, *Teacher of English, M.Ed in TEFL, evikitzoglou@gmail.com*

Dr Alexandra Anastasiadou, *Tutor at the Hellenic Open University, alexanastasiadou@yahoo.gr*

Abstract: In-service teacher training programs are of great importance for teachers of English who work in the private and the state sector, as they augment their knowledge and enhance their teaching practices and as a result conduce to the improvement of the educational system. On account of the significance of these training courses both for teacher development as well as student growth, it is necessary to identify the training needs and preferences of the teachers.

The present paper aims to introduce and critically discuss if the views of the teachers of English who work in the private and the state sector in Greece regarding their in-service training are homogeneous or contradictory.

To this end, a research was carried out with both state and private teachers of English through a questionnaire and interviews. The accrued data pinpointed that both groups displayed similar preferences regarding the content, the place, the mode and the duration of in-service training courses. Moreover, a striking similarity emerged, that is the participants' requirement to express their training needs which in turn should be taken into consideration in the preparation of in-service training programs.

Key words: in-service training, state EFL teachers, private EFL teachers.

1. Introduction

In service teacher training focuses on teachers' professional development and rendering schooling more effective (Bolam, 1986); therefore the knowledge acquired, while attending in-service training courses, aims to meet the schools' requirements and curricula as well as the needs of teachers and students (Bayrakci, 2009; Chatzidimou & Taratori, 2003). Hence the 'conception, design and application' (Giavrimis et al., 2011, p. 284) of in-service training courses for the teachers of English who work in the private and the state sector in Greece prioritize their professional development.

Referring to teachers of English in Greece and Cyprus various theorists (Kakavoula, 2008; Karageorgi & Symeou, 2007; Kyranou, 2012; Fasoli, 2014) claim that they are in need of constant training courses that aim at professional growth as well as language development through standardized in-service training seminars. Reflection is enhanced through collaborative spirit among the teachers which leads to teacher development (Favrikopoulou, 2009). Although the aim of in-service training courses is to meet the teachers' needs and further educate them, there is not always correlation between their training needs and the subjects they are taught in in-service training seminars (Darra & Saitis, 2010).

Gokmenoglou (2012) revealed that the teachers of English in Turkey were not satisfied with their in-service training programs and demanded from training program designers to take their needs into account (Altun & Gok, 2010).

In the present study the views of the teachers of English who work in the Greek private and state sector, regarding their in-service training courses, are to be analysed aiming to emphasize on whether they are similar or opposing. The issues that will be explored refer to the content, the duration of in-service training courses as well as the trainees’ evaluation by the trainers. The teaching modes, the trainers’ qualifications together with the time and place of in-service training seminars will also be put under the lens.

2. Research background

2.1 Research background on teacher education and development

Teacher education

Freeman (1989) claims that teacher education is an umbrella term that embraces both training and development, which in turn, according to Beaumont (2005, p. 83) refers to the ‘strategies used for the education of teachers’. Lopez (2004) states that teacher training and development are connected to the teachers’ needs for professional development as they complement one another regarding teacher education (Freeman, 2001).

Teacher training refers to the strategies used by a trainer in order to intervene directly in certain practices implemented by a teacher while teaching, focusing on a series of steps, during a certain period of time which in turn lead to specific outcomes. Teacher training aims to help teachers improve either their teaching skills, practices or knowledge (Beaumont, 2005).

Development on the other hand intervenes indirectly in the teachers’ way of teaching aiming to raise their awareness through changes that lead to individual growth (Freeman, 1989); therefore teacher development is a process deriving from teachers’ personal awareness and reflection on their teaching practices (Head and Taylor, 1997). Teacher development aims to assist teachers develop their teaching and as a result facilitate students to learn. It demands teachers’ constant examination of already existing practices which are considered as ‘personal theories’ (Manolopoulou-Sergi, 2014, par. 3). Teacher development coexists with three new educational trends that refer to ‘glocalisation, mentoring and re-thinking teacher evaluation’ (Collinson et al., 2009, p. 5).

- Glocalisation illustrates the blending of local as well as global features which in turn transforms issues globally accepted due to the incorporation of ‘local culture, values or norms’. Glocalisation regarding education is evident, since most of the curricula constitute a combination of ideas that are globally shared, but at the same time teachers and textbooks emphasize on local issues as well as values and culture (Collinson et al., 2009, p. 5).
- Mentoring is related to education in countries that offer their teachers one to two year courses of induction. The aim of induction is to help the newly appointed teachers develop professionally through teacher training programs that promote their confidence (Collinson et

al., 2009).

- Re-thinking teacher evaluation reflects the need to change teachers’ evaluation through peer coaching, self evaluation and teacher portfolios (Glickman, 1992; Stronge, 1997). Evaluation programs that engage the teachers of a school along with the headmaster in the evaluation process promote and enhance the collaborative and democratic spirit at schools (Conley and Glasman, 2008).

2.2 In-service teacher training

In-service teacher training focuses on teachers’ training after they start working either in private schools or the State Sector. It is a life-long process that can enable teachers to increase their knowledge and skills as well as inform them about new practices and teaching techniques through a series of experiences that contribute to teachers’ on-going development (Locke, 1984; Nelson, 2007; Richards and Schmidt, 1985).

Both the private and the state sector can organize in-service training courses in the form of ‘seminars and lectures’ or post graduate courses (Ayakli, 2005, p. 218; Ur, 1996). Aiming at teacher development in-service training courses should concentrate on teachers’ needs and interests through a systematic planning of activities (Athanassoula-Reppa et al., 1999; Chatzipanagiotou, 2001) and needs analysis approaches (Nunan, 1988 as cited in Roberts, 1998). Reflection is also of vital importance as it helps teachers understand how to improve their teaching practices and techniques in the classroom and, thus, develop professionally (Britten, 1988; Hayes, 2000).

Teacher learning through in-service training programs

Characteristics of teacher learning

Teacher learning must be guided as it is a task that is considered to be demanding (Ball & Cohen, 1999; Putnam & Borko, 1997; Wilson & Berne, 1999). The experience teachers have due to their interaction with students, peers or parents, affects their ‘knowledge of teaching’ and therefore makes teacher learning a ‘socially negotiated process’ (Johnson & Freeman, 2001, p. 55). On the other hand, teacher learning is also ‘normative’ as it is based on the teachers’ experiences as trainees and teachers (Johnson & Freeman, 2001, pp. 55-56).

Main characteristics of effective in-service teacher training

According to Desimone (2009, p. 183) and Mathews (2014) effective in-service training courses should centre on features that are to be presented in the following lines:

- The ‘content focus in teacher learning’ which is based on the deep knowledge of a subject matter combined to the appropriate teaching strategies.
- The ‘active learning’ through which teachers can take part in lesson planning, teacher observations or group discussions (Banilower & Shimkus, 2004; Carey & Frechtling, 1997; Darling-Hammond, 1997).
- ‘Coherence’ which focuses on the fact that there must be a consistency between the knowledge teachers already have (existing knowledge) and the knowledge they receive

(received knowledge) (Elmore & Burney, 1997).

- The ‘duration’ of the training courses which, according to the literature, should not be short giving, thus, the teachers the opportunity not only to be familiar with innovative ideas in education but also practice them (Cohen & Hill, 2001; Guskey, 1994; Supovitz & Turner, 2000).
- The ‘collective participation’ of the teachers, who might either teach the same grade or work at the same school in the same in-service training program, can lead to a successful way of teacher learning through interaction on the issues attended (Banilower & Shimkus, 2004; Borko, 2004; Desimone, 2003; Fullan, 1991; Guskey, 1994; Little, 1993; Loucks-Horsley et al., 1998; Rosenholtz, 1989).
- Sapp (1996) and Yan (2005) clearly state that tracing the teachers’ needs through a needs analysis, before developing in-service training courses, is deemed essential.
- The factor of follow-up that helps teachers to be guided constantly on how to apply new teaching methods and techniques in their classrooms is also very significant while attending in-service training programs (Sapp, 1996; Yan, 2005).

In-service training for the teachers of English in the State Sector

The Ministry of Education offers in-service training programs for the Greek State Sector on subjects that refer to the use of Information Computer Technology (ICT) in the classrooms or on ways to successfully apply new curricula (Eurydice, 2005). In-service training programs also train teachers on teaching students with dyslexia, teaching methodology as well as teaching the English language. There are various kinds of educational bodies that offer in-service training courses on the aforementioned subjects some of which are:

- Universities
- Technological Education Institutions (TEI)
- The Higher School of Pedagogical and Technological Education (ASPETE)
- The Regional Education Centers (PEK), the School Advisors and the School Units (Eurydice, 2005; Fasoli, 2014).

In-service training for the teachers of English in the Private Sector

In-service training courses for the teachers of English in the Private Sector are mainly organized by Private Institutions (Stylianidou et al., 2004) such as

- The Hellenic American Union
- The Anglo Hellenic Teacher training Center
- Book Publishers

The aim of the aforementioned courses in the private sector is not only to present new materials to the teachers but also familiarize them with the techniques needed in order to teach each language skill separately so that the students can be well prepared for examinations of

certificates which classify their proficiency in English.

- Networks of English language private schools also offer their teachers in-service training courses regarding their teaching techniques and practices based on specific instructions provided by detailed curricula.
- Greek Universities like the Hellenic Open University, the Aristotle University of Thessaloniki and the National and Kapodistrian University of Athens also provide the teachers of English who work in the Private Sector with long distance in-service training courses.

3. Aim and scope of the present study

The present study focuses on the attitudes of the teachers of English, who work in the Private or the State Sector, regarding their in-service training needs. The aim of this study is to investigate whether the views of the teachers who work in different sectors are the same or opposing.

Therefore, the research hypothesis is:

- the teachers of English who work in the Private and the State sector have coinciding views concerning their in-service training needs.

In this line, a set of research questions were formulated.

- To what extent, are the attitudes of the private and the state sector teachers of English towards their in-service training needs homogeneous?
- What are the attitudes of the private and the state sector teachers of English towards the topics, the length and the modes of teaching of effective in-service teacher training programmes?
- What are the attitudes of the private and the state sector teachers of English towards the instructors' qualifications, the evaluation of the trainees, the time and place in-service training courses take place?
- What are the suggestions of teachers of the private and the state sector for-ameliorating their in-service training programmes?

4. Methodology and design

The research methodology of the present study used both qualitative and quantitative methods. More specifically the teachers' attitudes, who teach in the Greek Private and State sector, regarding their in-service training needs, were measured objectively through a questionnaire and qualitatively through teachers' interviews; thus, the research could provide reliable data (Ashley & Boyd, 2006; Neuman, 2003). The combination of the aforementioned methodologies leads to triangulation, which in turn, enhances the research through valid results.

4.1 Instrumentation

4.1.1 The questionnaire

The questionnaire of the survey was addressed to teachers in Greece who work in the Private and the State sector. It aimed to record their attitudes towards the teaching modes, the place and time as well as the content of the in-service training courses. The duration of the aforementioned programs together with the evaluation of the trainees by the trainers as well as the qualifications of the instructors, were also investigated.

The questionnaire was cost effective, as it was sent to the teachers through email, and easy to complete (Dornyei, 2003). It ensured anonymity (Kearney et al., 1984) and after being piloted with three colleagues, it was rated as quick and efficient.

The questionnaire used for the survey is composed of two parts. The first part refers to ‘factual questions’ that provide background information about the teachers who participated in the survey. The second part of the questionnaire refers to the ‘attitudinal questions’ which reflect the teachers’ ideas regarding their in-service training needs (Dornyei, 2003, p. 8).

4.1.2 The teachers’ interviews

The ten-minute, phone teachers’ interviews (Appendix I) took place after the completion of the questionnaire by the teachers. They were semi structured and they included follow up questions which helped with elaborating on the answers given by the teachers in the questionnaires (Brenner, 2006).

The questions of the interviews that were formulated in axis, investigated the teachers’ views on the duration of in-service training courses, the instructors’ qualities and the way trainees are trained. The teachers’ ideas on how and whether their training needs are identified by the organizers before designing the in-service training courses were also put under the lens.

4.2 The participants

The questionnaire of the survey was completed by thirty one teachers who work in State schools and twenty nine teachers who work in private language schools in Greece so the two samples were almost equal numerically. The majority of the teachers work in Athens, yet there were some cases of teachers who work in schools in Macedonia and the Dodecanese.

The teachers who took part in the teachers’ interviews were five in total, two of them worked in the private sector and three in the state sector.

4.3 Analysis of the data

The data of the survey were statistically analysed through the IBM SPSS statistics 21.0 software, aiming to compare and contrast the teachers’ attitudes who work in the private and the state sector towards their in-service training courses.

5. Findings and Interpretation

Aiming to examine whether the research hypothesis and the research questions were verified, this section presents and interprets the results of the research. More particularly, the data collected through the questionnaire and the teachers’ interviews revealed that the attitudes of the teachers of English who work in the Private Sector tally with the views of the instructors of the State Sector to a great extent as regards their in-service training needs.

Tables 1, 2 and 3 disclose that most of the teachers of English who are employed by the State and the Private Sector, take part in less than three, short in-service training programs annually, which are organized by State and Private Institutions in Greece together with Universities and School Advisors.

Table 1: In service training courses that teachers attend each year

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Less than 3	43	17.7%	71.7%	71.7%
3-4	15	25.0%	25.0%	96.7%
More than 4	2	3.3%	3.3%	100.0%
Total	60	100.0%	100.0%	

Table 2: The length of the in-service training courses teachers attend

	Valid Percent
Short	83.87%
Long	12.90%
Other	3.29%
Total	100.00%

Table 3: The organizers of the in-service training courses

	Responses	N Percent	Percent of cases
Private Institutions in Greece	31	31.3%	50.0 %
State Institutions in Greece (i.e. PEK, EKDA)	15	15.6%	25.0 %
State School Advisors	28	29.2%	46.7 %
Universities	21	21.9%	35.0 %
Other	2	2.1%	3.3 %
Total	96	100%	160.0 %

Table 4 presents that a large number of the teachers of English (70%) who work in the State and the Private Sector are provided with a needs analysis questionnaire before attending in-service training courses which is indicative of the fact that their preferences are taken into account in the design of the training courses to some extent.

Table 4: The teachers who were provided with a questionnaire before in-service training courses

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Yes	42	70%	70%	70%
No	18	30%	30%	100%
Total	60	100%	100%	

Table 5 refers to the content of the in-service training programs. It indicates that the teachers of English who work in the Private and the State Sector show almost equal preference for in-service training programs that include new methods of teaching as well as the use of computers in teaching English. The aforementioned finding is in line with the one revealed in Magga’s (2011) survey as it expresses the teachers’ preference for being trained on how to incorporate technology in the English classroom. The teachers of both sectors also favor in-service training courses that present ways to motivate students in the classroom and the teaching of English through the use of films (strongly agree and agree). Error correction, curriculum development together with the teaching of all skills and classroom management issues films (strongly agree and agree), are also prioritized by teachers of both sectors. Preference is also shown for in-service training seminars that deal with educational psychology in order to empower the teachers to help students with their problems, a finding which contradicts the one in Gokmenoglou’s (2012) research since it disclosed Turkish teachers’ partial need of training on the aforementioned issues. Even though both groups highly endorse the promotion of collaborative spirit among them, the state school teachers seem to feel more confident if an experienced colleague observes their teaching than their private school counterparts. The State Sector teachers of English express a higher rate of agreement than that of the Private Sector teachers as regards in-service training programs that include methodology to use drama activities in the classroom. This can be attributed to the fact that the private sector is more exam-oriented so more traditional methods are considered important.

Table 5: I prefer in-service training courses that...

	Strongly Agree		Agree		Neither Agree nor Disagree		Disagree		Strongly Disagree	
	Teachers in the ... Sector									
	State	Private	State	Private	State	Private	State	Private	State	Private
1. include new methods of teaching	64.5%	62.1%	29.0%	37.9%	6.5%	0%	0%	0%	0%	0%
2. include the use of computers in teaching English	32.3%	41.4%	35.5%	41.4%	25.8%	13.8%	6.5%	3.4%	0%	0%
3. present ways to motivate students in the classroom	77.4%	69.0%	22.6%	24.1%	0.0%	6.9%	0%	0%	0%	0%

4. include ways to teach English by using films in the classroom	41.9%	24.1%	22.6%	31.0%	35.5%	41.4%	0%	0%	0%	3.4%
5. include methodology to use drama activities in the classroom	32.6%	3.4%	41.9%	44.8%	25.8%	31.0%	0%	20.7%	0%	0%
6. include methods to enhance the teaching of all skills	51.6%	53.6%	41.9%	46.4%	3.2%	0%	3.2%	0%	0%	0%
7. include error correction	19.4%	37.9%	32.3%	31.0%	32.3%	24.1%	16.1%	6.9%	0%	0%
8. include classroom management	60.0%	37.9%	26.7%	48.3%	10%	13.8%	3.3%	0%	0%	0%
9. include curriculum development	32.2%	17.2%	29.0%	41.4%	35.5%	41.4%	3.2%	0%	0%	0%
10. deal with educational psychology in order to help students with their problems	61.3%	53.6%	22.6%	32.1%	16.1%	14.3%	0%	0%	0%	0%
11. enhance the collaborative spirit among teachers	32.3%	31.0%	29.0%	31.0%	32.3%	24.1%	6.5%	13.8%	0%	0%
12. include teachers' observation, while teaching, by experienced teachers	45.2%	31.0%	16.1%	10.3%	35.5%	34.5%	0%	17.2%	3.2%	6.9%

Table 6 refers to the place and time in-service training programs take place. Both Private and State Sector teachers illustrate their disagreement with attending in-service training seminars in the evenings. Teachers of both sectors express their preference mostly for taking part in in-service training courses at the beginning of the school year. Seminars that are held near the teachers' houses as well as courses that are far from the trainees' homes, but easily approachable by means of public transport are also favored by the teachers of both groups. With reference to programs that take place during the weekends, the teachers who work in the Private Sector illustrate statistically a higher level of agreement compared to that reported by the teachers of the State Sector. Maybe this is due to the fact that private sector teachers are used to working on Saturdays so they could fit the attendance of a seminar in their schedule.

Table 6: I prefer attending in-service training courses...

	Strongly Agree		Agree		Neither Agree nor Disagree		Disagree		Strongly Disagree	
	Teachers in the ... Sector									
	State	Private	State	Private	State	Private	State	Private	State	Private
1. during the weekends	19.4%	32.1%	22.6%	39.3%	19.4%	7.1%	12.9%	14.3%	25.8%	7.1%
2. in the evenings	12.9%	3.6%	16.1%	14.3%	19.4%	14.3%	25.8%	42.9%	25.8%	25.0%
3. at the beginning of the school year	51.6%	4.8%	32.3%	31.0%	12.9%	3.4%	3.2%	20.7%	0%	0%
4. in a venue close to my house	54.8%	31.0%	19.4%	31.0%	25.8%	27.6%	0%	6.9%	0%	3.4%
5. in a venue easily accessible by means of public transport even though it is far away from my house	35.5%	41.4%	25.8%	41.4%	29.0%	10.3%	3.2%	3.4%	6.5%	3.4%

Figure 1 refers to the duration of in-service training courses. It presents the fact that the teachers of English who work in the Private and the State Sector mostly opt for in-service training seminars that are short and last one day. Teachers of both sectors also favor intensive in-service training programs that last less than a month and are fulltime. The least favored programs by the teachers of both sectors refer to the ones that are either extensive or last two hours. It should be noted that only the highest percentages of each group are presented for convenience reasons.

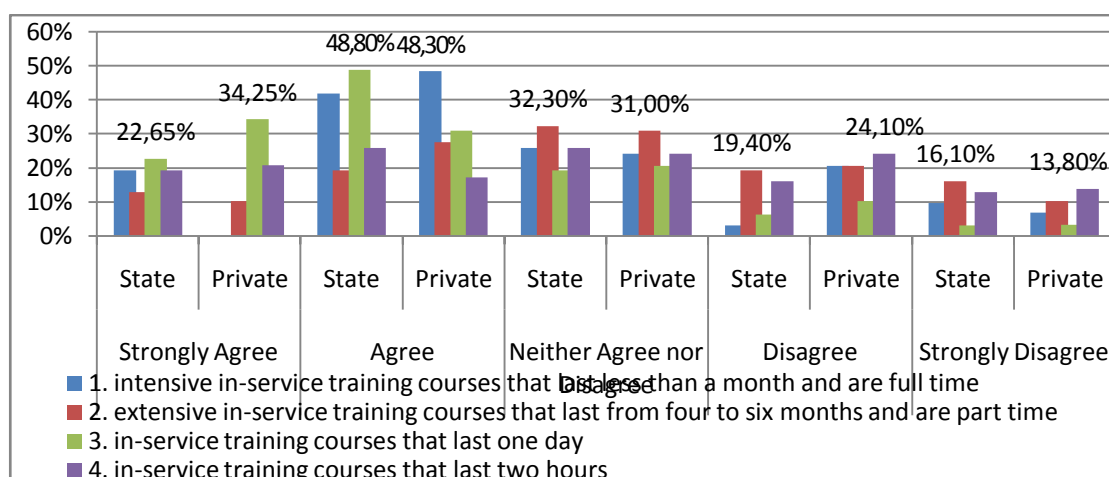


Figure 1: I prefer...

Table 7 illustrates the teaching modes of in-service training seminars. It presents the fact that both groups of teachers disagree with the use of theory or practice only while attending in-service training programs. On the contrary seminars that apply theory and practice in a balanced way are mostly favored by both groups of teachers. In the same vein, the findings collected in Fasoli’s (2014) as well as Darra and Saitis’ (2010) surveys indicated the teachers’ need for seminars that combine both practice and theory. Preference is also shown for lectures

together with the use of workshops and group work by the teachers of English who work in the Private and the State Sector. Teachers of both groups also favor in-service training seminars that involve face to face teaching, distance learning and a combination of both, as well as courses that provide opportunities for teachers’ interaction and exchanging of ideas.

Table 7: I prefer in-service training courses that...

	Strongly Agree		Agree		Neither Agree nor Disagree		Disagree		Strongly Disagree	
	Teachers in the ... Sector									
	State	Private	State	Private	State	Private	State	Private	State	Private
1. employ lectures	6.7%	17.2%	30%	41.4%	30%	17.2%	23.3%	17.2%	10%	6.9%
2. use theory only	0%	0%	3.2%	0%	12.9%	24.1%	61.3%	58.6%	22.6%	17.2%
3. use practice only	10%	3.4%	6.7%	20.7%	30%	31%	50%	41.4%	3.3%	3.4%
4. embrace both Theory and practice in a balanced way	51.6%	55.2%	41.9%	41.4%	3.2%	3.4%	3.2%	0%	0%	0%
5. use workshops	45.2%	34.5%	41.9%	55.2%	9.7%	6.9%	3.2%	3.4%	0%	0%
6. use group work	35.5%	31%	51.6%	44.8%	12.9%	13.8%	0%	10.3 %	0%	0%
7. involve distance learning	30%	27.6%	26.7%	17.2%	23.3%	44.8%	20%	6.9%	0%	3.4%
8. involve face to face teaching	22.6%	24.1%	54.8%	44.8%	22.6%	27.6%	0%	3.4%	0%	0%
9. involve both distance learning and face to face teaching	45.2%	24.1%	16.1%	37.9%	35.5%	31%	3.2%	6.9%	0%	0%
10. provide opportunities for teachers' interaction and exchanging of ideas	67.7%	37.9%	29%	48.3%	3.2%	13.8%	0%	0%	0%	0%

Figure 2 presents the teachers’ attitudes towards the trainers’ qualifications. Both groups of teachers believe that in-service training instructors should not only have the knowledge to teach adults, but also be colleagues that are experts in the field they teach. The teachers of English who work in the Private and the State Sector agree with the fact that in-service training instructors should be university teachers, whereas they illustrate a neutral stance towards the idea that the trainers of in-service training programs should be native speakers of English.

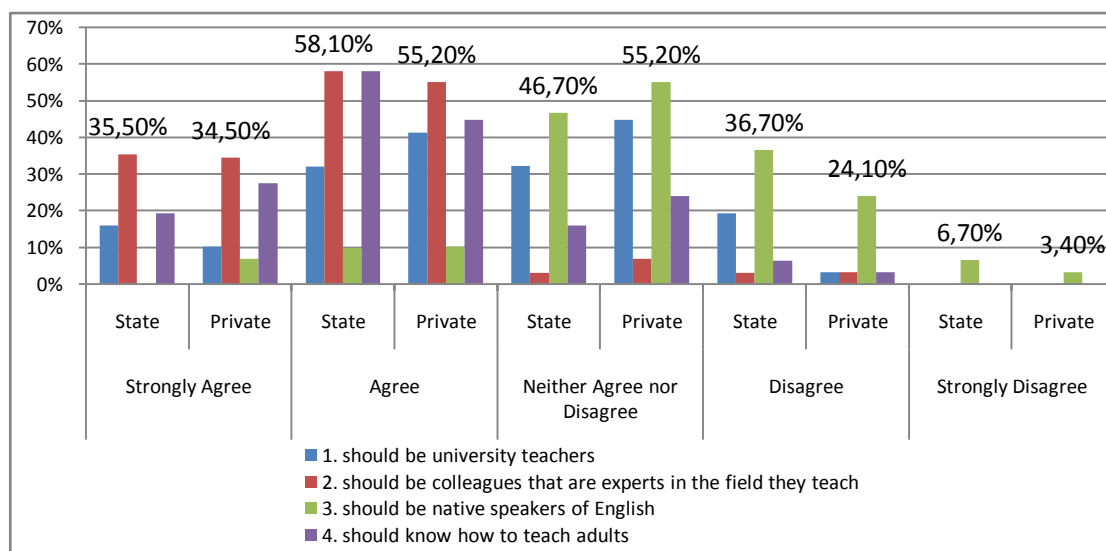


Figure 2: In-service training instructors...

Figure 3 emphasizes on the trainees' evaluation by the trainers. Specifically, the teachers of English who work in the Private and the State Sector are in favor of a written assignment but they are highly opposed to being evaluated through an exam. The aforementioned finding is in line with the one unearthed in Darra and Saiti's (2010) together with Fasoli's (2014) surveys which shows the trainees' disapproval of being evaluated through an exam. Contrary to the aforementioned result, the teachers of both groups show their preference for in-service training programs which are evaluated through a written assessment as well as the observation of the trainees, while teaching, by the trainers.

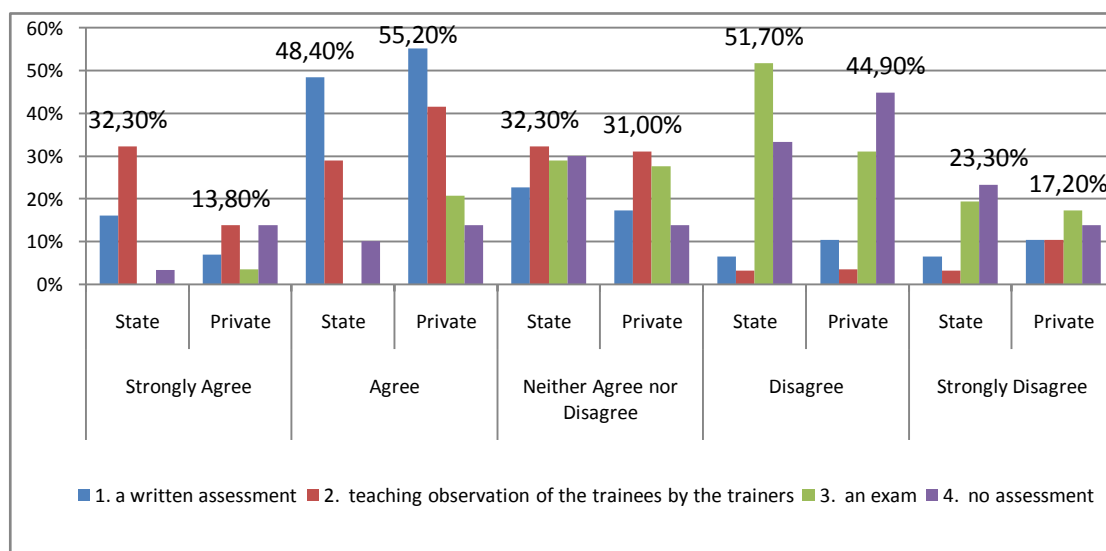


Figure 3: I believe that the participants' evaluation of the in-service training course should take the form of The data collected through the teachers' interviews revealed that the teachers who work in the Private and the State Sector show their preference for in-service training courses that are extensive and thus give them the opportunity to be involved in theoretical and practical issues, interact with other teachers and therefore develop their teaching. This finding seems to contradict the relevant questionnaire item in which the majority showed little preference. Perhaps, at the interview they rethought about the duration of a course and realized that an

extensive one offers them the opportunity to implement theory to practice and receive feedback at the same time.

In particular teachers claim:

‘Yes, because there’s enough time to practice what you learn under real circumstances, observe how certain tools or approaches work in your teaching context, get feedback and improve’ (Teacher 1).

‘In the course of six months, teachers would have the chance to try out the new techniques in class and then share their experiences with fellow teachers’ (Teacher 2).

‘...as it is enough time to work both on the theoretical part and the practical’ (Teacher 3).

‘...engage in numerous training and teaching practices’ (Teacher 5).

Both groups of teachers favor part time courses as there is lack of time and these seminars are not stressful.

In this vein, teachers claim:

‘Well... I’ve always liked full time programs but they are stressful and difficult to follow when one also works full time. So, I would opt for part time’ (Teacher 1).

‘I think for adults it is impossible to have full time courses especially if they work’ (Teacher 3).

‘...If it’s during the school year, during the school lessons I think that part time training lessons are more convenient’ (Teacher 4).

As regards in-service training courses that last two hours the teachers of both sectors express a neutral attitude. Despite the fact that only one teacher favors this course- type the rest of the teachers believe the seminars that last two hours are too short; thus there is no time for the trainees to be engaged in theory and practice, as a result longer courses are more preferable.

‘...Yes, they would, because even within the 2-hour session I would also be able to explore issues of concern, ee, enhance my consciousness, collaborate with peers and uu, reflect on my classroom practices’ (Teacher 5).

Two teachers who work in the State Sector and one teacher who works in the Private Sector support distance learning in-service training seminars on condition that there is teachers’ exchanging of ideas and good organization. Nonetheless, one private teacher puts forward the importance of collaboration and experiential learning in face-to-face tuition.

More specifically teachers claim:

‘...they do help, as long as they are well-organized...’ ‘...they do not involve the presence of a superior in class, which might be threatening to some or discouraging to me’ (Teacher 1).

‘For me, distance learning on an exclusive basis means faceless communication, therefore lack of motivation to participate’ (Teacher 2).

‘If teachers are willing to make their own effort then yes distance learning training programs would help improve teaching practices’ (Teacher 3).

‘Um, partly yes, partly no. They’d give some ideas but I think that experiential learning is better because you see things that the instructor may apply and you imitate him or her to do it in your class’ (Teacher 4).

According to the teachers of both sectors, in-service training courses that combine face to face teaching with distance learning should emphasize on theory and practice together with experiential learning that enhances teachers’ exchanging of ideas.

Most of the teachers believe that the trainers of in-service training seminars should not necessarily be native speakers. Two of the State Sector teachers report that instructors that are non native speakers can understand non native teachers’ problems better. Nonetheless, all the teachers believe that the instructors who are native speakers can help with their pronunciation together with their listening and speaking skills.

In this sense, teachers claim:

‘If they are native speakers, they will certainly urge us to improve on our language skills, ye.... If they aren’t, they can better understand the challenges non-natives face’ (Teacher 1).

‘One point which I believe a native English speaker would assist in as an instructor is the teachers’ accent’ (Teacher 2).

‘The trainer could help me improve my pronunciation and the English language in general’ (Teacher 3).

‘...they would help us acquire better pronunciation’ (Teacher 4).

‘Native speakers of English could deal with areas relevant to speaking, or pronunciation, vocabulary or uu, and listening comprehension’ (Teacher 5).

As the questionnaire showed that not all the teachers of both sectors support the view that their training needs are identified before in-service training courses, the interviews tried to elaborate more on this issue. In this light the interview further revealed that a needs analysis questionnaire is deemed highly essential so that the teachers can express their ideas and at the same time contribute to the design of in-service training courses that are context appropriate.

Specifically:

‘A questionnaire would be reliable, too, because it would provide the chance for trainees to express their opinions and in this way shape the course design’ (Teacher 2).

‘I think that questionnaires are really important as they help trainers to decide on the subjects that they are going to deal with’ (Teacher 3).

‘I think that they should base their subjects, the topics they want to deal with, on a needs analysis, on questions that would be distributed to schools’ (Teacher 4).

‘They should administer a needs analysis questionnaire before the training program’ (Teacher 5).

As regards improving in-service training seminars, the teachers of both sectors feel that they are in need of being trained on specific issues, along with methods and techniques that can be used in real classrooms. Teachers prioritize their taking part in experiential learning, their collaboration with other colleagues and the teachers’ observation. The provision of feedback, well organized training courses that focus on the training needs of the teachers and versatile trainers that act as motivators, are vital elements that are conducive to efficient in-service

training courses.

In particular teachers claim:

‘...teaching one subject or related subjects...’ ‘I think they should incorporate actual feedback from instructors too’ (Teacher 1).

‘I think that the content of the course is the number one aspect that needs to be in the minds of course organizers. Choosing efficient trainers who can inspire teachers would also make courses more appealing. Another point that needs to be considered is the fact that in most in-service teacher training courses, teachers are taught about interesting techniques and methods, yet these cannot always be implemented in real classrooms’ (Teacher 2).

‘...If there is collaboration between trainers and teachers’ (Teacher 3).

‘...if better organization would be applied to those programs and if the needs teachers have in today’s schools are taken into consideration’ (Teacher 4).

‘Taking into consideration the trainees’ needs...’ ‘...encouraging collaborative interaction...’ ‘...exchanging of ideas between peers...’ ‘...well-informed and flexible trainers are all elements which can improve in-service teacher training programs’ (Teacher 5).

6. Pedagogical Implications

6.1. The need for a needs analysis questionnaire

The data of the research revealed that the teachers’ training needs are not always sought for by the organizers of in-service training courses; hence the teachers must complete a needs analysis questionnaire in order to express their ideas and needs.

6.2. The need for teacher observation

In-service training seminars that promote active learning and teacher collaboration through exchanging of ideas are highly preferred by the teachers of both groups; therefore teachers’ training on teacher observation is deemed essential for reflection and teacher development.

7. Limitations of the study

Most of the teachers who work in the Private and the State Sector were not willing enough to complete the questionnaire and take part in the interviews; thus, there was not only a limited number of subjects but also of research findings. More participants would render the findings more generalizable.

The second limitation is related to the time needed to collect the research data. Specifically, if the researcher was given more time for the survey, more research data would have been gathered.

8. Conclusion

The present study revealed that the attitudes of the teachers of English, who work in the Private and the State Sector, as far as their training needs are concerned, are similar. To be specific, the research data that emerged revealed that the teachers of both sectors share the same ideas regarding the place and time, the duration and the content of in-service training courses. The attitudes of the teachers also are in agreement to a great extent as regards the qualifications of the trainers, the teaching modes and the evaluation of in-service training seminars.

The teachers of both sectors expressed their preference for having their needs traced through a needs analysis questionnaire, before taking part in in-service training programs.

Experiential learning, getting and giving feedback and teachers’ collaboration in part time courses that do not last very long, were praised by the teachers of both sectors.

Taking part in in-service training courses that take place at the beginning of the school year in centers which are close to the teachers’ homes or easily accessible, were favored by the teachers.

Teachers of both sectors illustrated their preference for being evaluated while attending in-service training seminars through written assignments. Another means of evaluation referred to their being observed by the trainers while teaching.

Motivating and flexible trainers who have been trained on how to teach adults were also preferred by the teachers.

As a result all the research questions of the survey were substantiated.

Finally, a step for further research could focus on the reasons that motivate the teachers who work in the Private and the State Sector to attend in-service training courses.

References

- Altun, A. & Gok, B. (2010). Determining in-service training programs’ characteristics given to teachers by conjoint analysis, *ELSEVIER*, Vol. 12: 1709-1714.
- Ashley, P. & Boyd, W.E., (2006). ‘Quantitative and qualitative approaches to research in environmental management. *Australian Journal of Environmental Management*, Vol. 13/2: 70-78.
- Athanassoula-Reppa, A. Antonopoulou, A., Katsoulakis, S. & Mavroyiorgos, G. (1999). *Human Resource Management*. Patras: HOU.
- Ayakli, C. (2005a). By Way of Conclusion. In Beaumont, M., Manolopoulou-Sergi, E., Ayakli, C. (2005) *Teacher Education in ELT. Designing Teacher Education Courses: From teacher training to teacher development* Vol. 2 Patras: HOU.
- Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice based theory of professional education. In L. Darling-Hammond and G. Sykes (Eds) *Teaching as the learning profession* (pp. 3-31) San Francisco: Jossey Bass.
- Banilower, E. & Shimkus, E. (2004). *Professional development observation study* Chapel Hill, NC: Horizon Research.

- Bayrakci, M. (2009). ‘In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: a Comparative Analysis of Institutions and Practices’ *Australian Journal of Teacher Education* Vol. 34/1: 10-22.
- Beaumont, M. (2005). *Teacher Education in ELT. Key Concepts and Approaches to Teacher Training and Education*. Vol. 1 Patras: HOU.
- Bolam, R. (1986). Conceptualizing in-service. In D. Hopkins (Ed). *In-service training and educational development: An institutional survey*: London: Croom Helm.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher* Vol. 33/8: 3-15.
- Brenner, M. E. (2006). Interviewing in Educational Research. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Complementary Methods for Research in Education* (pp. 357-370). Washington, DC: American Educational Research Association/Erlbaum.
- Britten, D. (1988). Three stages in teacher training. *ELT Journal* Vol.42/1: 3-8.
- Chatzidimou, E. & Taratori, D. (2003). ‘The contribution of instructive abilities in the education and training of teachers: the example of microteaching. In Koutsouvanou, E., Vagianos, G. Papaioannou, A., Galineas, I., Papadopoulou, V. and Rappa, M. (Eds) *Knowledge, Skills and Values in Contemporary Education* ELL.JE.P.EK. Athens.
- Carey, N. & Frechtling, J. (1997). *Best practice in action: Follow-up survey on teacher enhancement programs*. Arlington VA: National Science Foundation.
- Chatzipanagiotou, P. (2001). *The training of Teachers: Issues of Organization, Planning and Evaluation*. Typothito: Athens.
- Cohen, D.K. & Hill, H.C. (2001). *Learning policy: When state education reform works*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Collinson, V. Kozina, E. Lin, Y.H.K. Ling, L. Matheson, I. Newcombe, L. Zogla, I. (2009). ‘Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education* Vol. 32/1: 3-19.
- Conley, S. & Glasman, N. (2008). Fear, the school organization and teacher evaluation. *Journal of Policy and Practice*. Vol. 22/1: 63-85.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America’s Future.
- Desimone, L.M. (2003). Toward a more refined theory of school effects: A study of the relationship between professional community and mathematic teaching in early elementary school. In Miskel, C. & Hoy, W. (Eds). *Research and Theory in educational administration*. Greenwich, CT: Information Age.
- Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers’ Professional Development Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher* Vol. 38/3: 181-199.
- Dornyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research, Construction, Administration, and Processing*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Elmore, R.F. & Burney, D. (1997). *Investing in teacher learning: Staff development and instructional improvement in community School District #2, New York City*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Author.
- Fasoli, E. (2014). ELT teachers' professional development: teachers' views on effective in-service training in the state primary school context (unpublished M.Ed.dissertation) HOU: Patras.
- Favrikopoulou, A. (2009). The concept of reflection in in-set programmes in Greece and its role in teacher development an explorative analysis (Unpublished M.Ed. dissertation) HOU: Patras.
- Freeman, D. (1989). 'Teacher training, development and decision-making: a model of teaching and related strategies for teacher education' *TESOL Quarterly* Vol. 23/1: 27-45.
- Freeman, D. (2001). Second language teacher education. In Carter, R. & Nunan, D. (Eds), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching* Vol.35/1: 1-14.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: College Press.
- Giavrimis, P., Giossi, S., & Papastamatis, A. (2011). Teachers' attitudes towards training in ICT: a critical approach. *Emerald Insight* Vol. 19/3: 283-296.
- Glickman, C.D. (1992). Introduction: Postmodernism and supervision. In C.D. Glickman (Eds). *Supervision in transition* 1-3 Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gokmenoglou, K.T. (2012). Teachers' reports of their in-service training needs and design references (unpublished dissertation). Middle East Technical University.
- Guskey, T.R. (1994). Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices *Journal of Staff Development*, Vol. 15/4: 42-50.
- Hayes, D. (2000). 'Cascade training and teachers' professional development' *ELT Journal* Vol. 54/2: 135-145.
- Head, K. & Taylor, P. (1997). *Readings in Teacher Development*. Oxford: Heinemann.
- Johnson, K. & Freeman, D. (2001). Teacher Learning in Second Language Teacher Education: A Socially Situated Perspective. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, Vol. 1/1: 53-69.
- Kakavoula, S. (2008). Developing and improving in-service teachers' competence in and use of the foreign language: theoretical foundation and training (Unpublished M.Ed. dissertation) HOU: Patras.
- Karageorgi, Y. & Symeou, L. (2007). Teachers' in-service needs in Cyprus, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 30/2: 175-194.
- Kearney, K.A., Hopkins, R.H., Mauss, A.L., & Weisheit, R.A., (1984). Self-generated

identification codes for anonymous collection of longitudinal questionnaire data. *Public Opinion Quarterly*, Vol. 48: 370-378.

- Kyranou, C. (2012). A framework for in-service support and training leading to motivated English teachers in the state sector: a trainee- based approach (Unpublished M.Ed. dissertation) HOU: Patras.
- Little, J.W. (1993). Teachers’ professional development in a climate of educational reform *Educational Evaluation and Policy Analysis* Vol. 15/2: 129-151.
- Locke, L.F. (1984). Research on Teaching Teachers: Where are We Now? *Journal of Teaching Physical Education Monograph* 2.
- Loucks-Horsley, S. Hewson, P.W. Love, N. & Stiles, K. (1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Magga, M. (2011). The training needs of the state English teachers and the case of the Comenius in-service training courses (Unpublished M.Ed. dissertation) HOU: Patras.
- Mann, H. B. & Whitney, D. R. (1947). On a Test of Whether one of Two Random Variables is Stochastically Larger than the Other. *The Annals of Mathematical statistics* Vol. 18/1: 50-60 retrieved from projecteuclid.org/euclid/aoms/1177730491 accessed 18 April 2017.
- Manolopoulou-Sergi, E. (2014). ‘Inviting Eve to taste the apple: some metaphors on the issue of theory in EFL Teacher Education courses’ In M. Beaumont and T. Wright (Eds), *Experiences of second language teacher education*. Baringstoke, Palgrave Macmillan: 109-125.
- Mathews, M. A., (2014). ‘Teaching Teachers: Five Features of Effective Teacher training’ *Religious Educator* Vol 15/3: 61-75.
- Nelson, A. (2007). *Teacher Training Course* Delhi: Global Media.
- Neuman, W.L., (2003). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Fifth edition, Allyn and Bacon Boston: Massachusetts.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Putnam, R. & Borko, H. (1997). Teacher learning. Implications of new views of cognition. In B.J. Biddle, T.L. Good, & I.F. Goodson (Eds), *The international handbook of teachers and teaching* (pp.1223-1296) Dodrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (1985). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Pearson Education.
- Rosenholtz, S.J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *Elementary School Journal* Vol. 89/4: 421-439.
- Sapp, T.M. (1996). Teacher Perceptions of the Components of Effective In-Service Training in the Fine Arts and Their Relationship to the Implementations of Curriculum Improvement Innovations (Unpublished Dictorial Thesis) College of Education, Georgia State University.

- Stronge, J.H. (1997). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stylianidou, F. Bagakis, G. Stamovlasis, D. (2004). Attracting, developing and retaining effective teachers, OECD ACTIVITY COUNTRY BACKGROUND REPORT FOR GREECE. EDUCATION RESEARCH CENTRE: GREECE.
- Supovitz, J. & Turner, H. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 37/9: 963-980.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching* UK: CUP.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, S. & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In A. Iran-Nejad and P.D. Pearson, (Eds), *Review on Research in Education* Vol. 24: 173-209.
- Yan, C. (2005). INSET Participation and Certification: A Case Study from China. *Journal of In-Service Education*, Vol 31/3: 471-484.

References in Greek

- Δάρρα,Μ.& Σαΐτης, Χ.(2010) Η επιμόρφωση ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ερευνητικές διαπιστώσεις. *Διοικητική ενήμερωση*,τεύχος 52: 83-111.

Appendix I

The questions for the teachers' interviews

Axis 1: The duration of the in-service teacher training programs

1. Do you think that extensive in-service training programs that last up to six months would help you improve your teaching practices? If yes why/ If not why?
2. Would you like extensive training courses to be full time or part time?
3. Do you think that in-service training courses that last two hours would help you improve your teaching practices? If yes why/ If not why?
4. Which do you consider the most suitable in-service training course regarding its length?

Axis 2: The teaching modes of the in-service training programs

5. Do you think that in-service training programs that involve distance learning would help you improve your teaching practices? If yes why/ If not why?
6. Which do you consider the most suitable in-service training course regarding its teaching modes?

Axis 3: The Instructor quality of in-service teacher training programs

7. Do you think that the instructors of the in-service training courses you attend should be native speakers of English? If yes why/ If not why?
8. How do you think the instructors that are native speakers of English could help you improve your teaching practices, skills and techniques?

Axis 4: Tracing teachers' needs before developing in-service teacher training programs

9. How do you think trainers should decide on which teaching subjects to present in in-service teacher training programs?
10. Do you think the organizers of the in-service teacher training courses should provide you with questionnaires so that they can trace your needs? If yes why/ If not why?
11. What do you think could improve in-service teacher training programs?

Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές στο Γυμνάσιο: Η περίπτωση του Μαθηματικού

The relations between teachers and students in Gymnasium: The case of Mathematics teacher

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

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

Abstract: This paper is focused on studying the factors that influence the relation between the students and their teachers, especially their Mathematician. Through the research questions, it was analyzed how much, factors like the experience, the transmissibility and the age of their Mathematician, plus the use of computers in the class could influence the opinion that students had for him/her. Afterwards, the research focused on the relation that the students had with their Mathematician, while at the same time it tried to correlate that relation with the way they participate, comprehend or perform in Mathematics. Furthermore, it was analyzed if the relation between teachers and students could influence the latter for “loving” or “hating” Mathematics. Finally, there are some proposals, collected from the students’ answers, for developing a good relation between them and their Mathematician.

Keywords: Mathematician, Gymnasium, correlational research

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να μελετήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση των μαθητών με τους καθηγητές τους και κυρίως με τον Μαθηματικό τους. Μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων μελετήθηκε κατά πόσο παράγοντες όπως η εμπειρία, η μεταδοτικότητα και η ηλικία του Μαθηματικού, καθώς και η ενδεχόμενη χρήση υπολογιστών στο μάθημα, δύναται να επηρεάσουν την άποψη που σχηματίζουν οι μαθητές για αυτόν. Στη συνέχεια, δόθηκε προσοχή στη σχέση που έχουν αναπτύξει οι μαθητές, με τον Μαθηματικό τους, αλλά και αν αυτή δύναται να επηρεάσει τη συμμετοχή, την κατανόηση αλλά και την επίδοσή τους. Ακόμα, έγινε προσπάθεια συσχέτισης της αγάπης ή αντιπάθειας των Μαθηματικών, με τη σχέση που έχουν αναπτύξει με τον καθηγητή τους. Τέλος, δίνονται κάποιες προτάσεις εκ μέρους των μαθητών αναφορικά με τη βελτίωση της προαναφερθείσας σχέσης.

Λέξεις κλειδιά: Μαθηματικός, Γυμνάσιο, συσχετιστική έρευνα

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία θα μελετηθεί ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί τους μελετητές παιδαγωγούς τα τελευταία χρόνια. Αυτό αφορά τις σχέσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο σχολείο. Ειδικότερα, θα δοθεί προσοχή στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του καθηγητή των Μαθηματικών και των μαθητών του στο Γυμνάσιο, αλλά και πώς αυτές, εφόσον είναι καλές, θα δύνανται να επηρεάσουν θετικά το μάθημα.

Το εν λόγω θέμα κρίθηκε άξιο μελέτης λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός και συγκεκριμένα ο καθηγητής των Μαθηματικών, προκειμένου να επιτελέσει το έργο του, που δεν είναι άλλο από τη διδασκαλία της δυσνόητης, πολλές φορές, θεωρίας, αλλά και της επίλυσης των ασκήσεων, θα πρέπει να δομήσει μια πολύ καλή σχέση με τους μαθητές του, η οποία θα στηρίζεται στον αλληλοσεβασμό, την κατανόηση, αλλά και τη διαλλακτικότητα τόσο των μαθητών όσο και του ιδίου του εκπαιδευτικού.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα επιχειρηθούν να απαντηθούν και τα οποία θα οδηγήσουν την ερευνητική μας πρόταση είναι τα εξής:

1. Πώς σχετίζονται παράγοντες, όπως η εμπειρία του Μαθηματικού, η μεταδοτικότητα του, η ηλικία του και η χρήση υπολογιστών στο μάθημα, με την άποψη που σχηματίζουν οι μαθητές για αυτόν;
2. Ποια είναι η σχέση που έχουν αναπτύξει οι μαθητές με τον Μαθηματικό τους;
3. Πώς σχετίζονται παράγοντες, όπως η συμμετοχή στο μάθημα, η κατανόηση του μαθήματος και η επίδοση, με τη σχέση που έχουν αναπτύξει οι μαθητές με τον Μαθηματικό τους;
4. Πώς σχετίζεται η αγάπη ή η αντιπάθεια για το μάθημα, με τη σχέση που έχουν αναπτύξει οι μαθητές με τον Μαθηματικό τους;

Έτσι λοιπόν, με τις προαναφερθείσες ερωτήσεις και κυρίως μέσω της αξιοποίησης των απαντήσεων που θα δοθούν από τους μαθητές, θα είναι δυνατή η διατύπωση συμπερασμάτων που θα αφορούν σημαντικές πτυχές της σχέσης που έχουν οι μαθητές με τους εκπαιδευτικούς τους και ειδικότερα με τον καθηγητή των Μαθηματικών.

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία εφόσον η τάξη λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να δημιουργείται έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της. Έτσι λοιπόν, μέσα σε αυτό το περιβάλλον ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά των μαθητών του και αντίστοιχα εκείνοι εξαιτίας των κινήσεών του αντιδρούν ανάλογα. (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Η ανάπτυξη καλών σχέσεων με τον εκπαιδευτικό, όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, έχει ως αποτέλεσμα και την πιο ενεργό συμμετοχή των μαθητών στο μάθημά του. Ειδικότερα, όταν παρακολουθούν ένα μάθημα από τον εκπαιδευτικό τον οποίο συμπαθούν, σπάνια παρουσιάζονται προβλήματα συμπεριφοράς και μάλιστα συνήθως κατανοούν περισσότερο το μάθημά του εφόσον είναι πρόθυμοι να δώσουν περισσότερη προσοχή (Χατζηδήμου, 2000). Εξάλλου, είναι γνωστό ότι μέσα σε ένα προσιτό περιβάλλον μάθησης τα παιδιά είναι σε θέση να αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους και να ξεκινήσουν να συμμετέχουν στο μάθημα με αποτέλεσμα να επηρεάζεται και η απόδοση του μαθητή (Greenway, 2017).

Όπως θα καταδειχθεί και παρακάτω από την ανάλυση των δεδομένων, αρκετοί είναι οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή. Κατ' αρχάς έρευνες έχουν δείξει ότι το φύλο τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των σχέσεων τους. Πολλές φορές λοιπόν, αν και τα κορίτσια επιδιώκουν συνήθως την ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς τους εντούτοις, αρκετά συχνά τα αγόρια κερδίζουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών τους και κυριαρχούν στη σχολική τάξη (Skelton, 2001). Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τη σχέση των μαθητών με τους καθηγητές τους ενδέχεται να είναι η επίδοση εφόσον παρατηρείται πως κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να ασχολούνται με τους μαθητές που έχουν υψηλές επιδόσεις με αποτέλεσμα να πλήττεται η σχέση τους με εκείνους που έχουν χαμηλή επίδοση (Weinster, 2002). Επιπλέον, η ηλικία των εκπαιδευτικών θεωρείται ένας παράγοντας που ρυθμίζει τη σχέση μαθητών και καθηγητών εφόσον πιστεύεται ότι οι νεαροί σε ηλικία εκπαιδευτικοί συνήθως είναι πιο φιλικοί και αυθόρμητοι (Huberman, 1993).

Σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά και κατ' επέκταση στον καθηγητή των Μαθηματικών, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι τα προσωπικά βιώματα καθώς και τα χαρακτηριστικά των μαθητών είναι αυτά που επηρεάζουν, κατά πολύ, την κατανόηση των μαθητών και καθορίζουν τη συμπεριφορά τους στην τάξη. Έτσι λοιπόν, ο συναισθηματικός κόσμος του μαθητή δύναται να επηρεάσει και το μάθημα στο οποίο θα δώσουν περισσότερη σημασία οι μαθητές (DeCorte, Op'tEynde&Verschaffel, 2006).

Αναφορικά με τις πεποιθήσεις των μαθητών για την επίδοσή τους στα Μαθηματικά, παρατηρείται ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ των συναισθημάτων, όπως για παράδειγμα της χαράς ή του φόβου που βιώνουν οι μαθητές όταν έρχονται σε επαφή με τις θεωρίες και τις ασκήσεις των Μαθηματικών, με τις πεποιθήσεις που αυτοί αναπτύσσουν στη συνέχεια. Πιο συγκεκριμένα, τα συναισθήματα που αναπτύσσουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οι μαθητές, επηρεάζουν τόσο την άποψή τους για την επίδοσή τους όσο και τη σχέση τους με τον καθηγητή τους (Hannula, 2006).

Ένας ακόμη παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη σχέση των μαθητών με τον εκπαιδευτικό τους είναι ο τρόπος με τον οποίο διεξάγει το μάθημά του. Για παράδειγμα, η χρήση των μέσων που του παρέχει η τεχνολογία είναι σε θέση να επηρεάσει θετικά το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στα προαναφερθέντα πλαίσια οι εκπαιδευτικοί θέλοντας αφενός να βελτιώσουν το μάθημά τους κάνοντάς το πιο ενδιαφέρον και αφετέρου επιδιώκοντας

καλύτερη σχέση με τους μαθητές τους, προσπαθούν να επιμορφώνονται για να μάθουν να χρησιμοποιούν τα εργαλεία που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες (Kent&McNergney, 1999).

Βεβαίως, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής ότι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή πρέπει να διέπεται και από κάποιους κανόνες. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των δύο μελών, να αποδέχονται τους ρόλους τους μέσα στην τάξη και να εγκρίνουν την αμφίδρομη εξάρτησή τους, να υπάρχει ελευθερία σκέψης αλλά και έκφρασης σε διάφορα θέματα και τέλος, να είναι σε θέση να ικανοποιούν από τη μία πλευρά οι μαθητές τους στόχους τους και από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός τους διδακτικούς του σκοπούς (Τσιπλητάρης, 1984).

2. Περιγραφή της μεθοδολογίας

2.1. Είδος ερευνητικής προσέγγισης

Με τον όρο ερευνητική προσέγγιση εννοούνται οι επεμβάσεις που είναι σε θέση να ασκήσει ο ερευνητής στη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας με σκοπό την, όσο το δυνατόν, μείωση των απωλειών εξαιτίας των εξωτερικών παραγόντων (Παρασκευόπουλος, 1993α, 1993β). Ειδικότερα, στην παρούσα μελέτη το είδος της ερευνητικής προσέγγισης που εφαρμόστηκε ήταν αυτό της διερευνητικής-περιγραφικής προσέγγισης, η οποία:

είναι κατάλληλη σε έρευνες όπου το ζητούμενο είναι κυρίως η όσο το δυνατόν πληρέστερη απεικόνιση της παρούσας κατάστασης ενός φαινομένου και όχι τόσο η ερμηνεία του φαινομένου με τον εντοπισμό των αιτιωδών σχέσεων και η γενίκευση των ευρημάτων σε ευρύτερα ομοειδή σύνολα – πληθυσμούς. (Κορρές, 2007, σ. 222)

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η παρούσα μελέτη ακολούθησε τη συσχετιστική έρευνα εφόσον έχει ως στόχο της, τη διαπίστωση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών όπως αυτά διατυπώθηκαν παραπάνω στα ερευνητικά ερωτήματα (Cohen, Manion&Morrison, 2007).

2.2. Περιγραφή δεδομένων που θα συλλεχθούν

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε στο σχολείο στα τέλη του Δεκεμβρίου, του σχολικού έτους 2014-2015. Αυτό αποτελείται από δεκατέσσερις ερωτήσεις από τις οποίες σχεδόν όλες είναι κλειστού τύπου, πλην μίας ερώτησης ανοικτού τύπου. Όσον αφορά τα δεδομένα που θα εξαχθούν από τις απαντήσεις κλειστού τύπου, αυτά θα μελετηθούν και θα αποτυπωθούν με τη βοήθεια πινάκων σχετικών συχνοτήτων στα 100.

Τα δεδομένα, πέραν της καταγραφής του φύλου, και της τάξης του Γυμνασίου στην οποία οι μαθητές φοιτούν, παρουσιάζουν διαβαθμιζόμενες απαντήσεις: κακή-μέτρια-καλή-πολύ καλή-άριστη, καθόλου-λίγο-μέτρια-πολύ-πάρα πολύ, καθώς και ναι ή όχι. Έτσι, οι μαθητές αφενός θα είναι σε θέση να απαντήσουν με σαφήνεια αυτό που επιθυμούν και αφετέρου θα εξαχθούν ποσοστά τα οποία θα δώσουν μια καλύτερη εικόνα των αποτελεσμάτων της έρευνας.

2.3. Δείγμα και τρόπος επιλογής

Η έρευνα διεξήχθη σε μαθητές και των τριών τάξεων του 6^{ου} Γυμνασίου Κέρκυρας, κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος εξήντα μαθητές και των δύο φύλων οι οποίοι κατανέμονται σχεδόν ισόποσα ανά τάξη εφόσον πάρθηκαν τα ερωτηματολόγια από είκοσι μαθητές της πρώτης, της δευτέρας αλλά και της τρίτης. Ο τρόπος επιλογής του δείγματος ήταν η επιλεκτική δειγματοληψία αφού δόθηκαν τα ερωτηματολόγια σε ένα σχολείο, στο οποίο ήταν δυνατή η πρόσβαση.

3. Ανάλυση δεδομένων - Αποτελέσματα

3.1. Λειτουργικός ορισμός εννοιών

Στην παρούσα εργασία, όπως προαναφέρθηκε, θα μελετηθεί κυρίως η μεταβλητή που αφορά τη σχέση των μαθητών με τον Μαθηματικό τους, η οποία θα εξαχθεί μέσω των απαντήσεων που θα δοθούν από τις διάφορες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Ένας ερευνητής δύναται να χρησιμοποιήσει στην έρευνα του τέσσερα είδη κλιμάκων μέτρησης: την *κατηγοριακή*, τη *διατακτική*, την *ισοδιαστημική* και την *αναλογική* (Χατζηαχιλλέως, 2014). Στο εν λόγω ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν δύο εξ αυτών: η κατηγοριακή και η διατακτική. Ειδικότερα, η πρώτη ερώτηση, η οποία αφορά το φύλο (Αγόρι ή Κορίτσι) εντάσσεται στην κατηγοριακή κλίμακα εφόσον οι προτεινόμενες επιλογές δεν διαφέρουν ποσοτικά αλλά μόνο ως προς το είδος αφού δεν χρειάζεται να τοποθετηθούν σε μία συγκεκριμένη σειρά. Στη συνέχεια, οι υπόλοιπες δώδεκα ερωτήσεις εντάσσονται στη διατακτική κλίμακα αφού οι απαντήσεις που δύνανται να επιλέξουν οι μαθητές τίθενται σε συγκεκριμένη σειρά. Για παράδειγμα οι προτεινόμενες απαντήσεις, ανάλογα την ερώτηση, μπορεί να είναι «Καθόλου-Λίγο-Μέτρια-Πολύ-Πάρα πολύ» καθώς και «Κακή-Μέτρια-Καλή-Πολύ Καλή-Άριστη» ή ακόμα και να αφορά την τάξη στην οποία βρίσκονται οι μαθητές που συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο (Α-Β-Γ) (Χατζηαχιλλέως, 2014). Τέλος, η τελευταία ερώτηση είναι ανοικτού τύπου.

Αξίζει σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι κρίθηκε πιο ενδιαφέρουσα η ανάλυση των δεδομένων στις περισσότερες απαντήσεις συγκριτικά ανά φύλο ενώ σε μερικές περιπτώσεις παρουσιάζονται και ανά τάξη.

3.2. Πως αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό τους

Αρκετοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς τους, και οι οποίοι δημιουργούν την άποψη που οι πρώτοι σχηματίζουν για τους δεύτερους. Στην παρούσα έρευνα, μαθητές Γυμνασίου κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούσαν την εικόνα που αυτοί έχουν διαμορφώσει για τους καθηγητές των Μαθηματικών τους, με βάση την εμπειρία που κατέχουν, τη χρήση των ηλεκτρονικών

υπολογιστών που ενδεχομένως να χρησιμοποιούν στο μάθημά τους, τη μεταδοτικότητα τους καθώς και το βαθμό, κατά τον οποίο η ηλικία αυτών επηρεάζει την άποψη των μαθητών τους.

Έτσι λοιπόν ξεκινώντας με τον παράγοντα «Εμπειρία του Μαθηματικού» και τις απαντήσεις που έδωσαν τα κορίτσια των τριών τάξεων, παρατηρούμε ότι η εμπειρία που διαθέτει ως προς τη διεξαγωγή του μαθήματος καθορίζει σε μέτριο βαθμό την άποψη που έχουν για αυτόν οι μαθήτριες της Α' Γυμνασίου (46,4%). Στη συνέχεια, τα κορίτσια της Β' Γυμνασίου πιστεύουν ότι η εμπειρία του Μαθηματικού επηρεάζει λίγο την άποψη που αυτές έχουν για εκείνον (46,4%). Ωστόσο, στη Γ' Γυμνασίου σημειώνεται διαφοροποίηση, αφού το 42,5% των μαθητριών θεωρούν ότι η εμπειρία του εκπαιδευτικού επηρεάζει πολύ την άποψη που έχουν για αυτόν. Από την άλλη, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των αγοριών διαφοροποιούνται από εκείνα των κοριτσιών, εκτός εκείνων που φοιτούν στη Β' Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές τόσο της Α', όσο και της Γ' Γυμνασίου θεωρούν ότι η εμπειρία του Μαθηματικού διαμορφώνει σε πάρα πολύ ή πολύ μεγάλο βαθμό την άποψη που έχουν για εκείνον (42,5% και 50% αντίστοιχα), ενώ τα αγόρια της Β' Γυμνασίου όπως και τα κορίτσια της ίδιας τάξης επηρεάζονται σε μικρό βαθμό από την εμπειρία του (42,5%) (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Η εμπειρία του Μαθηματικού επηρεάζει την άποψη που έχουν οι μαθητές για αυτόν

Τάξη	Φύλο	Καθόλου	Σχετικές Συχνότητες %				Σύνολο
			Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Α'	A	14,50	14,50	0	28,50	42,50	100
	K	15,40	15,40	46,40	15,40	7,40	100
Β'	A	14,50	42,50	0	28,50	14,50	100
	K	7,40	46,40	23,40	15,40	7,40	100
Γ'	A	0	16,67	0	50,00	33,33	100
	K	21,50	21,50	0	42,50	14,50	100

Επειδή ακριβώς διανύουμε μια εποχή, στην οποία κυριαρχούν οι νέες τεχνολογίες, οι οποίες και ήδη έχουν εισαχθεί στην εκπαίδευση, δεν θα ήταν δυνατό να μην μελετηθεί στην παρούσα έρευνα η άποψη των μαθητών γι' αυτό το θέμα ως συνάρτηση βεβαίως της διαμόρφωσης της σχέσης τους με τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, το 38,4% των μαθητριών της Α' τάξης Γυμνασίου πιστεύει ότι η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών επηρεάζει πάρα πολύ την άποψη που αυτές σχηματίζουν για τον εκπαιδευτικό τους. Όμως μεγάλα ποσοστά έλαβαν και οι απαντήσεις «Μέτρια» και «Πολύ» (και οι δύο έλαβαν 23,4%). Πάνω από τις μισές μαθήτριες της Γ' Γυμνασίου απάντησαν ότι η χρήση υπολογιστών επηρεάζει πάρα πολύ την άποψη που σχηματίζουν για τον καθηγητή, ενώ στα κορίτσια της Β' Γυμνασίου τα αποτελέσματα ήταν διαμετρικά αντίθετα από τις προαναφερθείσες απαντήσεις. Δηλαδή, εκείνες απάντησαν ότι η χρήση του υπολογιστή δεν είναι καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της άποψης τους για τον εκπαιδευτικό. Τα αγόρια και των τριών τάξεων από την άλλη, έδωσαν παραπλήσιες απαντήσεις. Ειδικότερα, οι μαθητές της Α' Γυμνασίου

απάντησαν ισόποσα ότι η χρήση υπολογιστή καθορίζει λίγο ή μέτρια την άποψη που έχουν για τον Μαθηματικό (28,4%). Εκείνοι της Β' Γυμνασίου απάντησαν ότι η χρήση του υπολογιστή δεν επηρεάζει την άποψη τους για τον καθηγητή (42,5%), ενώ οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου θεωρούν ότι την επηρεάζει μέτρια (33,33%). Άξιο αναφοράς είναι, ότι κανένας μαθητής της Γ' Γυμνασίου δεν έδωσε την απάντηση «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Η χρήση υπολογιστών στο μάθημα επηρεάζει την άποψη για τον Μαθηματικό

Σχετικές Συχνότητες %							
Τάξη	Φύλο	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Α'	A	14,40	28,40	28,40	14,40	14,40	100
	K	7,40	7,40	23,40	23,40	38,40	100
Β'	A	42,50	0	14,50	14,50	28,50	100
	K	46,60	30,60	7,60	7,60	7,60	100
Γ'	A	16,67	50,00	33,33	0	0	100
	K	7,20	7,20	21,20	7,20	57,20	100

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την εικόνα που σχηματίζουν οι μαθητές για τους εκπαιδευτικούς τους είναι η άποψη τους αναφορικά με τη μεταδοτικότητα του. Ειδικότερα, οι μαθήτριες της Α' Γυμνασίου θεωρούν ότι η μεταδοτικότητα του Μαθηματικού τους καθορίζει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό την άποψη τους για αυτόν (61,5%), άποψη η οποία διατηρείται σε γενικές γραμμές και στα κορίτσια της Β' Γυμνασίου, οι οποίες θεωρούν ότι η μεταδοτικότητα διαδραματίζει πολύ μεγάλο ρόλο για την άποψη που θα σχηματίσουν για τον καθηγητή (53,34%). Παρόμοιες φαίνεται να είναι και οι απαντήσεις των κοριτσιών της Γ' Γυμνασίου, οι οποίες θεωρούν ότι η μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού τους παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην άποψη που θα σχηματίσουν για αυτόν (57,33%), όμως υπήρξε και μέρος των κοριτσιών της εν λόγω τάξης που θεώρησαν ότι θα επηρεάζονταν λίγο (35,34%). Επιπλέον, τα αγόρια της Α' Γυμνασίου χαρακτήρισαν τον παράγοντα «μεταδοτικότητα» ως πάρα πολύ σημαντικό για τη διαμόρφωση της άποψης τους, για τον καθηγητή τους (71,34%), ενώ δεν επέλεξε κανένας από τους μαθητές αυτούς, τις πιθανές απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο». Αυτό το γεγονός δεν ισχύει σε μεγάλο βαθμό για τους μαθητές της Β' και Γ' Γυμνασίου, οι οποίοι, αν και απάντησαν ότι η μεταδοτικότητα του Μαθηματικού είναι πολύ σημαντική για τη διαμόρφωση της άποψης τους για εκείνον (42,67% και 50% αντίστοιχα), εντούτοις κάποιοι από αυτούς απάντησαν ότι δεν είναι καθόλου σημαντική (42,67% και 33,33% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Η μεταδοτικότητα που έχει ο Μαθηματικός επηρεάζει την άποψη των μαθητών του για αυτόν

Σχετικές Συχνότητες %							
Τάξη	Φύλο	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
A'	A	0	0	14,33	14,33	71,34	100

	K	0	7,50	15,50	15,50	61,50	100
B'	A	42,67	14,66	0	42,67	0	100
	K	0	23,33	0	53,34	23,33	100
Γ'	A	33,33	16,67	0	50,00	0	100
	K	0	35,34	7,33	57,33	0	100

Τέλος, εξετάστηκε το κατά πόσο η ηλικία του εκπαιδευτικού επηρεάζει την άποψη των μαθητών για εκείνον. Ειδικότερα, οι μαθήτριες και των τριών τάξεων του Γυμνασίου πιστεύουν πως η ηλικία του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει καθόλου την άποψή τους (76,67% της Α' Γυμνασίου, 76,75% της Β' Γυμνασίου και 78,57% της Γ' Γυμνασίου). Πέραν του «καθόλου» που ήταν η πιο δημοφιλής απάντηση, οι υπόλοιπες απαντήσεις καταλαμβάνουν ιδιαίτερα μικρά ποσοστά. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, τα αγόρια των τάξεων αυτών θεωρούν πως η ηλικία του εκπαιδευτικού επηρεάζει σε μέτριο (57,33% της Α' Γυμνασίου και 85,71% της Β' Γυμνασίου) έως και σε μεγάλο βαθμό (66,66% της Γ' Γυμνασίου) την άποψη τους για αυτόν. Αξιόλογη είναι η παρατήρηση ότι κανένας από τους ερωτηθέντες δεν έδωσε ως απάντηση την «Πάρα πολύ» για τον παράγοντα αυτό (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4. Η ηλικία του Μαθηματικού επηρεάζει την άποψη που έχουν οι μαθητές για αυτόν

Τάξη	Φύλο	Σχετικές Συχνότητες %					Σύνολο
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Α'	A	14,33	0	57,33	28,34	0	100
	K	76,67	15,66	7,67	0	0	100
Β'	A	0	0	85,71	14,29	0	100
	K	76,75	7,75	7,75	7,75	0	100
Γ'	A	16,67	0	16,67	66,66	0	100
	K	78,57	21,43	0	0	0	100

3.3. Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές θα γίνει προσπάθεια να διευκρινιστεί η σχέση που έχουν με τον Μαθηματικό τους. Ειδικότερα, παρατηρείται ομοιογένεια στις απαντήσεις των μαθητών των τριών τάξεων του συγκεκριμένου Γυμνασίου τόσο ανάλογα με την τάξη στην οποία βρίσκονται, όσο και με το φύλο τους. Πιο συγκεκριμένα, όπως καταδεικνύεται και από τον Πίνακα 5 τα περισσότερα κορίτσια της Α' Γυμνασίου θεωρούν ότι έχουν καλή σχέση με τον εκπαιδευτικό τους (38,5%), με τη δεύτερη θέση να κατέχει η απάντηση «Πολύ καλή». Μικρή διαφορά παρουσιάζεται στις απαντήσεις των κοριτσιών της Β' Γυμνασίου όπου το μεγαλύτερο ποσοστό κατανέμεται ισόποσα στις απαντήσεις «Πολύ καλή» και «Άριστη» σχέση με τον εκπαιδευτικό τους (38,33%). Τέλος, οι απαντήσεις που δόθηκαν από τα κορίτσια της Γ' Γυμνασίου δεν διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό

από τις προαναφερθείσες απαντήσεις διότι οι περισσότερες επιβεβαιώνουν μια πολύ καλή σχέση με τον εκπαιδευτικό τους (57,2%), ενώ ικανοποιητικό ήταν και το ποσοστό που απάντησε ότι έχουν άριστη σχέση (21,2%).

Σχετικά με τα αγόρια της Α' Γυμνασίου μπορεί να τονιστεί ότι, χαρακτήρισαν τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό τους εξίσου ως πολύ καλή ή άριστη (42,67%). Επιπλέον, σε ό,τι αφορά τους μαθητές της Β' Γυμνασίου παρατηρείται, ότι πάνω από τους μισούς μαθητές (57,33%) προσδιόριζαν τη σχέση τους με τον Μαθηματικό τους ως πολύ καλή, ενώ κανένας από αυτούς δεν τη χαρακτήρισε κακή ή μέτρια. Τέλος, τα αγόρια της Γ' Γυμνασίου περιγράφουν, ως επί το πλείστον, τη σχέση τους με τον Μαθηματικό τους ως «καλή» (50,5%) ενώ, μόνο το 16,5% αυτών τη χαρακτήρισε ως «Κακή»(βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5. Σχέση μαθητών με τον Μαθηματικό τους

Σχετικές Συχνότητες %							
Τάξη	Φύλο	Κακή	Μέτρια	Καλή	Πολύ καλή	Άριστη	Σύνολο
Α'	Α	0	0	14,66	42,67	42,67	100
	Κ	0	7,50	38,50	30,50	23,50	100
Β'	Α	0	0	28,33	57,33	14,34	100
	Κ	0	0	23,34	38,33	38,33	100
Γ'	Α	16,50	0	50,50	16,50	16,50	100
	Κ	7,20	7,20	7,20	57,20	21,20	100

3.4. Παράγοντες που επηρεάζονται από τη σχέση μαθητή- εκπαιδευτικού

Η σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά με τον εκπαιδευτικό επηρεάζει αρκετά κάποιες συμπεριφορές τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, η συμμετοχή των παιδιών στην τάξη, ο βαθμός της κατανόησης του μαθήματος, η επίδοσή που έχουν στο μάθημα των Μαθηματικών, αλλά και η συμπάθεια ή η αντιπάθεια του μαθήματος έχουν άμεση συνάφεια με τη σχέση που έχουν δημιουργήσει με τον εκπαιδευτικό.

Σχετικά με τα κορίτσια, παρατηρείται στην Α' Γυμνασίου ότι το μεγαλύτερο ποσοστό θεωρεί πως η σχέση που έχουν με τον εκπαιδευτικό, δεν επηρεάζει καθόλου ή επηρεάζει μέτρια τη συμμετοχή τους στο μάθημα (38,33% και στις δύο περιπτώσεις). Τα κορίτσια της Β' Γυμνασίου θεωρούν ότι μικρό ρόλο παίζει η σχέση που έχουν με τον καθηγητή τους για τη συμμετοχή τους στο μάθημα, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών απάντησε «Λίγο» στην αντίστοιχη ερώτηση (46,33%). Τέλος, τα κορίτσια της Γ' Γυμνασίου θεωρούν κυρίως ότι η σχέση που έχουν με τον Μαθηματικό τους καθορίζει σε μικρό βαθμό τη συμμετοχή τους στο μάθημα (35,4%), όμως σχετικά μεγάλο ήταν και το ποσοστό που απάντησε «Πάρα πολύ» (21,4%). Παρόμοιες ήταν και οι απαντήσεις που έδωσαν τα αγόρια της Β' και Γ' Γυμνασίου, ενώ ακριβώς αντίθετες απαντήσεις έδωσαν οι μαθητές της Α' Γυμνασίου. Ειδικότερα, οι πρώτοι απάντησαν ότι η σχέση που έχουν με τον Μαθηματικό τους επηρεάζει λίγο τη

συμμετοχή τους στο μάθημα (57,33% της Β' Γυμνασίου και 50% της Γ' Γυμνασίου), ενώ οι μαθητές της Α' Γυμνασίου απάντησαν ότι η συμμετοχή τους επηρεάζεται πολύ (42,86%) ή πάρα πολύ (57,14%) από τη σχέση τους με τον Μαθηματικό τους (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6. Η συμμετοχή στο μάθημα, επηρεάζεται από τη σχέση των μαθητών με τον Μαθηματικό τους

Τάξη	Φύλο	Καθόλου	Σχετικές Συχνότητες %				Σύνολο
			Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
Α'	A	0	0	0	42,86	57,14	100
	K	38,33	23,34	38,33	0	0	100
Β'	A	14,34	57,33	28,33	0	0	100
	K	23,33	46,33	30,34	0	0	100
Γ'	A	0	50,00	33,33	0	16,67	100
	K	21,40	35,40	7,40	14,40	21,40	100

Αναφορικά με την κατανόηση του μαθήματος των Μαθηματικών και κατά πόσο αυτή επηρεάζεται από τη σχέση που έχουν με τον εκπαιδευτικό τους, τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου υποστηρίζουν ότι επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό (53,5%), ενώ ακολουθεί η απάντηση «Μέτρια» με ποσοστό 23,5%. Άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός, ότι όλες οι απαντήσεις επιλέχθηκαν από τα κορίτσια της Β' Γυμνασίου με το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών να πιστεύει ότι η κατανόηση του μαθήματος εξαρτάται πολύ από την καλή σχέση που θα έχουν αναπτύξει με τον Μαθηματικό τους (30,4%). Ενώ τα κορίτσια της Γ' Γυμνασίου θεωρούν ότι η κατανόηση του μαθήματος επηρεάζεται μέτρια από τη σχέση τους με τον καθηγητή (50,33%). Σε ό,τι αφορά τα αγόρια της Α' τάξης παρατηρείται πως θεωρούν ότι κατανοούν σε πολύ μεγάλο βαθμό το μάθημα όταν η σχέση τους με τον εκπαιδευτικό τους είναι καλή (57,33%). Εν αντιθέσει με τους αντίστοιχους μαθητές της Β' Γυμνασίου, οι οποίοι πιστεύουν περισσότερο, ότι μέτριο ρόλο παίζει στην κατανόηση του μαθήματος η καλή σχέση που έχουν με τον Μαθηματικό τους (42,5%). Τέλος, τα αγόρια της Γ' Γυμνασίου θεωρούν ισάξια ότι επηρεάζει η σχέση που έχουν με τον εκπαιδευτικό τους, την κατανόηση του μαθήματος, πολύ αλλά και πάρα πολύ (33,5%). Αξιοπρόσεκτο όμως είναι το γεγονός ότι, αν εξαιρεθούν τα κορίτσια της Β' Γυμνασίου και τα αγόρια της Γ' Γυμνασίου, όλοι οι υπόλοιποι μαθητές θεωρούν ότι η σχέση που έχουν αναπτύξει με τον Μαθηματικό τους διαδραματίζει κάποιον ρόλο για την κατανόηση του μαθήματος, αφού κανένας τους δεν έδωσε την απάντηση «Καθόλου» στην αντίστοιχη ερώτηση (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7. Η κατανόηση του μαθήματος, επηρεάζεται από τη σχέση των μαθητών με τον Μαθηματικό τους

Τάξη	Φύλο	Καθόλου	Σχετικές Συχνότητες %				Σύνολο
			Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	
A'	A	0	0	14,33	57,33	28,34	100

	K	0	15,50	23,50	53,50	7,50	100
B'	A	0	14,50	42,50	14,50	28,50	100
	K	7,40	23,40	15,40	30,40	23,40	100
Γ'	A	16,50	16,50	0	33,50	33,50	100
	K	0	14,33	50,33	35,34	0	100

Επιπρόσθετα, ένας ακόμη παράγοντας ο οποίος ενδεχομένως επηρεάζεται από τη σχέση μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού είναι η επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά. Ειδικότερα, το παρόν ερώτημα αναλύθηκε ανά τάξη. Έτσι σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 8, προκύπτει ότι τα περισσότερα κορίτσια της Α' Γυμνασίου θεωρούν ότι η επίδοσή τους επηρεάζεται σε μέτριο βαθμό από τη σχέση που έχουν με τον καθηγητή τους (46,25%). Σε ό,τι αφορά τα αγόρια της ίδιας τάξης, θεωρούν ότι η επίδοση επηρεάζεται πολύ από τη σχέση που έχουν αναπτύξει με τον Μαθηματικό τους και μάλιστα σε αρκετά υψηλό ποσοστό (71,43%) ή και μέτρια (28,57%), ενώ δεν επέλεξαν κάποια από τις άλλες δυνατές απαντήσεις. Στην Β' τάξη παρατηρείται ως πρώτη επιλογή η απάντηση «Μέτρια» (46,5%), για τα κορίτσια, ενώ ακολουθεί η απάντηση «Πολύ» με 30,5%. Επιπροσθέτως, μέτρια θεωρούν ότι επηρεάζεται η επίδοση στα Μαθηματικά από τη σχέση που έχουν με τον εκπαιδευτικό τους και τα αγόρια της ίδιας τάξης (42,5%). Σε παρόμοια επίπεδα κυμάνθηκαν και οι απαντήσεις των μαθητών της Γ' Γυμνασίου. Τόσο τα κορίτσια, όσο και τα αγόρια θεώρησαν ότι οι επιδόσεις τους στα Μαθηματικά επηρεάζονται μέτρια από τη σχέση που έχουν αναπτύξει με τον καθηγητή τους (42,67% και 50% αντίστοιχα). Αξιοπρόσεκτο, είναι το γεγονός ότι πολύ λίγοι μαθητές όλων των τάξεων θεώρησαν ότι η σχέση που έχουν με τον Μαθηματικό τους δεν επηρεάζει καθόλου τις επιδόσεις τους στο συγκεκριμένο μάθημα, ενώ ακόμα λιγότεροι ήταν εκείνοι που θεώρησαν ότι επηρεάζεται σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 8. Η επίδοση των μαθητών, επηρεάζεται από τη σχέση που έχουν με τον Μαθηματικό τους

Σχετικές Συχνότητες %							
Τάξη	Φύλο	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Α'	A	0	0	28,57	71,43	0	100
	K	15,25	23,25	46,25	15,25	0	100
B'	A	0	28,50	42,50	14,50	14,50	100
	K	15,50	7,50	46,50	30,50	0	100
Γ'	A	16,67	33,33	50,00	0	0	100
	K	0	21,66	42,67	35,67	0	100

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, η σχέση που έχουν με τον Μαθηματικό τους επηρεάζει σε κάποιο βαθμό την άποψη που θα αποκτήσουν για το μάθημα. Τα κορίτσια των δύο πρώτων τάξεων θεωρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό, ότι η καλή σχέση με τον Μαθηματικό τους, τις ωθεί να αγαπήσουν και το μάθημα, με ποσοστά 61,54% για την Α' τάξη και 76,92% για τη Β' τάξη. Τα αγόρια της Α' τάξης πιστεύουν σε εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό (85,71%) ότι η

αγάπη του μαθήματος εξαρτάται άμεσα από τη σχέση που έχουν με τον καθηγητή τους, ενώ το ακριβώς αντίθετο ισχύει για τα αγόρια της Β' Γυμνασίου. Συγκεκριμένα το 71,43% των ερωτηθέντων απάντησε ότι η αγάπη για το μάθημα δεν επηρεάζεται από τη σχέση που έχουν με τον Μαθηματικό τους. Όσον αφορά τη Γ' Γυμνασίου, δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα, αφού τόσο στα κορίτσια, όσο και στα αγόρια οι απαντήσεις μοιράστηκαν εξίσου στο «Ναι» και στο «Όχι» στην αντίστοιχη ερώτηση (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9. Αγάπη μαθήματος εξαιτίας της σχέσης που έχουν οι μαθητές με τον Μαθηματικό τους

Σχετικές Συχνότητες %				
Τάξη	Φύλο	Ναι	Όχι	Σύνολο
Α'	A	85,71	14,29	100
	K	61,54	38,46	100
B'	A	28,57	71,43	100
	K	76,92	23,08	100
Γ'	A	50,00	50,00	100
	K	50,00	50,00	100

Τέλος, όσον αφορά την αντιπάθεια που μπορεί να αναπτύξουν οι μαθητές για τα Μαθηματικά εξαιτίας της σχέσης τους με τον καθηγητή, παρατηρήθηκαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα, τα οποία όμως αντιτίθενται με τα αποτελέσματα της παραπάνω παραγράφου. Συγκεκριμένα, οι μαθήτριες της Α' τάξης υποστήριξαν ότι η αντιπάθεια για το μάθημα δεν σχετίζεται με τη σχέση που έχουν με τον καθηγητή τους (61,54%). Επιπλέον, τα κορίτσια της Β' Γυμνασίου και της Γ' Γυμνασίου απάντησαν οριακά και αυτά ότι η σχέση που έχουν με τον καθηγητή τους δεν επηρεάζει την αντιπάθεια που μπορούν να αναπτύξουν για το μάθημα (53,85% και 57,14%). Ενδιαφέρον όμως παρουσιάζουν οι απαντήσεις των αγοριών της Α' Γυμνασίου, τα οποία εξ ολοκλήρου (100%) αποφάνθηκαν ότι η σχέση που έχουν με τον εκπαιδευτικό τους, δεν επηρεάζει καθόλου το γεγονός ότι μπορεί να αντιπαθήσουν τα Μαθηματικά. Ακόμα, πάνω από τους μισούς μαθητές της Β' Γυμνασίου (57,14%) απάντησαν επίσης ότι η αντιπάθεια για το μάθημα, δεν επηρεάζεται από τη σχέση που έχουν με τον Μαθηματικό τους. Τέλος, για τα αγόρια της Γ' Γυμνασίου, δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα, αφού οι μισοί απάντησαν «Ναι» και οι άλλοι μισοί «Όχι» στην αντίστοιχη ερώτηση (βλ. Πίνακα 10). Αξιοπρόσεκτο όμως είναι το γεγονός, όπως προκύπτει από την ανάλυση των Πινάκων 9 και 10, ότι ενώ οι περισσότεροι μαθητές μπορούν να αγαπήσουν το μάθημα εξαιτίας της σχέσης που έχουν με τον Μαθηματικό τους, δεν μπορούν να το αντιπαθήσουν λόγω αυτής.

Πίνακας 10. Αντιπάθεια μαθήματος εξαιτίας της σχέσης που έχουν οι μαθητές με τον Μαθηματικό τους

Σχετικές Συχνότητες %				
Τάξη	Φύλο	Ναι	Όχι	Σύνολο
A'	A	0	100,00	100

	K	38,46	61,54	100
B'	A	42,86	57,14	100
	K	46,15	53,85	100
Γ'	A	50,00	50,00	100
	K	42,86	57,14	100

3.5. Προτάσεις για βελτίωση της σχέσης μαθητή - εκπαιδευτικού

Άξιο ανάλυσης αποτελεί το τελευταίο ερώτημα, που κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές, το οποίο μάλιστα ήταν και το μόνο με τη μορφή ανοιχτού τύπου. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται να διατυπωθούν οι προτάσεις εκ μέρους των μαθητών με σκοπό τη βελτίωση των σχέσεων με τον εκπαιδευτικό τους.

Αρχικά, οι μαθητές της Α' Γυμνασίου έγραψαν ότι θα βελτιωνόταν η σχέση τους τόσο με τον Μαθηματικό τους, όσο και γενικότερα με τους άλλους εκπαιδευτικούς τους εάν αυτοί δεν ήταν τόσο πολύ αυστηροί και αν ήταν πρόθυμοι να συζητούν τις ιδέες τους χωρίς να φοβούνται την αντίδρασή τους. Επιπλέον, αρκετές ήταν οι προτάσεις οι οποίες ανέφεραν την αναγκαιότητα του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ καθηγητή και μαθητή.

Σε ό,τι αφορά τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές της Β' Γυμνασίου παρατηρείται πως αυτές διατυπώνονται πιο ολοκληρωμένες εξαιτίας ίσως και της προσαρμογής πλέον των μαθητών στο σχολικό χώρο του Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, αρκετές ήταν οι προτάσεις που ανέφεραν ότι η δυσκολία του μαθήματος είναι αυτή που πολλές φορές δυσχεραίνει τη σχέση που αναπτύσσουν με τον καθηγητή τους, γι' αυτό θα πρέπει αυτός να μεριμνά ούτως ώστε να κάνει το μάθημά του πιο ενδιαφέρον με σκοπό να το κατανοούν περισσότερο οι μαθητές και έτσι να βελτιώνεται και η σχέση τους με τον εκπαιδευτικό τους. Όπως προτείνει μια μαθήτρια της ίδιας τάξης, αυτό θα μπορούσε να συντελεστεί και με τη βοήθεια των μέσων που προσφέρει η τεχνολογία αλλά και με το να δίνει ο εκπαιδευτικός περεταίρω συμβουλές και οδηγίες μέσα στην τάξη. Επιπλέον, αρκετοί ήταν οι μαθητές οι οποίοι πρότειναν ότι για να βελτιωθεί η σχέση τους με τον εκπαιδευτικό τους θα ήταν καλό να συζητούν θέματα που δεν αφορούν απαραίτητα το σχολείο. Ακόμα, τονίζουν ότι οι καθηγητές πρέπει να γίνουν πιο φιλικοί, να κατανοούν τα λάθη των μαθητών τους και να μην φανερώνουν στους μαθητές τους μέσα στην τάξη τα αρνητικά τους συναισθήματα όπως λόγου χάρη τα νεύρα τους.

Τέλος, οι απαντήσεις των μαθητών της Γ' Γυμνασίου εστιάζουν και αυτές στο ότι η σχέση τους με τον εκπαιδευτικό τους θα βελτιωνόταν εάν ο τελευταίος ήταν περισσότερο δίκαιος απέναντι σε όλους τους μαθητές του, πρόθυμος να εξηγήσει περισσότερες φορές το μάθημα αλλά και να είναι σε θέση να δίνει συμβουλές για πολλά θέματα, διαθέτοντας περισσότερο χρόνο για τις απορίες τους. Επιπρόσθετα, θέτουν και εδώ το ζήτημα της εισαγωγής των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση με σκοπό τη βελτίωση του μαθήματος.

Βεβαίως, αξίζει να σημειωθεί ότι και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου υπήρξαν αρκετές απαντήσεις που ανέφεραν ότι η σχέση τους με τον εκπαιδευτικό τους δεν χρειάζεται καμία βελτίωση.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε ότι η παρούσα έρευνα έριξε φως σε ένα θέμα που απασχολεί, για αρκετά χρόνια, τους παιδαγωγούς. Αυτό διότι, όπως έγινε κατανοητό, η σχέση που οι μαθητές θα αναπτύξουν με τους καθηγητές τους επηρεάζει όχι μόνο το συναισθηματικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά παίζει μέγιστο ρόλο και στο γνωστικό στόχο του μαθήματος εφόσον τα παιδιά κατανοούν και συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα όταν συμπαθούν τον εκπαιδευτικό τους (Χατζηδήμου, 2000).

Επιπλέον, σκοπός της έρευνας ήταν η απάντηση τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων, που αφορούσαν επιγραμματικά: 1. τον τρόπο που σχετίζονται παράγοντες όπως η εμπειρία, η μεταδοτικότητα και η ηλικία του Μαθηματικού, καθώς και η ενδεχόμενη χρήση υπολογιστών στο μάθημα, με την άποψη που σχηματίζουν οι μαθητές για αυτόν, 2. την σχέση που έχουν αναπτύξει οι μαθητές, με τον Μαθηματικό τους, 3. τη συσχέτιση συμμετοχής, κατανόησης και επίδοσης στο μάθημα, με τη σχέση που έχουν αναπτύξει με τον εκπαιδευτικό τους και 4. τη συσχέτιση της αγάπης ή αντιπάθειας των Μαθηματικών, με τη σχέση που έχουν αναπτύξει με τον καθηγητή τους.

Ξεκινώντας από την επίδραση που έχει η εμπειρία του Μαθηματικού στην άποψη που σχηματίζουν οι μαθητές για εκείνον, παρατηρήθηκε στα κορίτσια, ως επί το πλείστον, να μην διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, σε αντίθεση με τα αγόρια που θεωρούσαν ότι παίζει πολύ βασικό ρόλο. Όσον αφορά τη χρήση υπολογιστή στο μάθημα και την άποψη που σχηματίζουν οι μαθητές για τον καθηγητή τους, φάνηκε τα περισσότερα κορίτσια να θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό τον παράγοντα αυτό, με εξαίρεση αυτά της Β' τάξης που θεωρούσαν τη σημαντικότητα του μηδαμινή. Από την άλλη, τα αγόρια θεώρησαν ότι η χρήση υπολογιστή στην τάξη δεν είναι ικανός παράγοντας στη διαμόρφωση της άποψης τους για τον Μαθηματικό. Αναφορικά με τη μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού, φάνηκε σύγκλιση απόψεων και των δύο φύλων, αφού οι περισσότεροι εξ αυτών απάντησαν ότι είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της άποψης τους για εκείνον. Τέλος, η ηλικία του Μαθηματικού, δε φάνηκε να λαμβάνει κάποια θέση ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν την άποψη των κοριτσιών για εκείνον, σε αντίθεση με τα αγόρια που θεώρησαν ότι διαδραματίζει μέτριο ή σημαντικό ρόλο.

Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός που αφορά τη σχέση που έχουν όλοι οι επιλεγέντες μαθητές με τον Μαθηματικό τους. Διαπιστώθηκε σε μεγάλο βαθμό πως τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια είχαν πολύ καλή ή και άριστη σχέση με τον καθηγητή τους. Ενώ, άξιο απορίας φάνηκε και το γεγονός πως ελάχιστοι ήταν εκείνοι που χαρακτήρισαν τη σχέση τους με αυτόν κακή ή μέτρια.

Αναφορικά με τη συσχέτιση που έχουν η συμμετοχή και η σχέση των μαθητών με τον Μαθηματικό τους, αν εξαιρέσει κανείς τα αγόρια της Α' Γυμνασίου, δεν δύναται να χαρακτηριστεί ισχυρή. Ειδικότερα, οι μαθητές απάντησαν ότι η συμμετοχή τους στο μάθημα επηρεάζεται σε μικρό βαθμό από τη σχέση που έχουν αναπτύξει με τον καθηγητή τους. Η κατανόηση του μαθήματος από την άλλη, απεδείχθη ικανή να επηρεαστεί από τη σχέση μαθητών-καθηγητή σε μεγάλο βαθμό και από τα δύο φύλα. Ενώ σε μέτριο βαθμό φάνηκε να επηρεάζεται, ως επί το πλείστον, η επίδοση των μαθητών και των δύο φύλων.

Επιπλέον, φάνηκε,πλην μερικών εξαιρέσεων, η μεγάλη συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στην αγάπη που μπορούν να αναπτύξουν οι μαθητές και των δύο φύλων για το μάθημα, με τη σχέση που έχουν με τον Μαθηματικό τους. Από την άλλη αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός, ότι όλοι οι μαθητές φάνηκε να μην πιστεύουν ότι η κακή σχέση που έχουν με τον Μαθηματικό τους, είναι ικανή να συντελέσει στην αντιπάθεια του μαθήματος. Δηλαδή, ενώ οι μαθητές μπορούν να αγαπήσουν τα Μαθηματικά, λόγω του καθηγητή τους, δεν μπορούν να τα αντιπαθήσουν λόγω αυτού.

Κλείνοντας, θα μπορούσαν να ειπωθούν ορισμένες προτάσεις για βελτίωση της σχέσης των μαθητών με τους Μαθηματικούς τους και γενικότερα με τους καθηγητές όλων των ειδικοτήτων, όπως αυτές προέκυψαν μέσα από τις απαντήσεις στην ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου. Οι σημαντικότερες από τις προτάσεις που έδωσαν οι μαθητές αφορούν κυρίως τη συμπεριφορά του Μαθηματικού στην τάξη. Συγκεκριμένα, προτείνουν να μην είναι πολύ αυστηρός κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να έχει τη θέληση να συζητάει με αυτούς τις ιδέες που έχουν για το μάθημα χωρίς να τον φοβούνται. Επιπροσθέτως, τίθενται από τους μαθητές ζητήματα αμοιβαίου σεβασμού και η ύπαρξη του δικαίου απέναντι σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτου επίδοσης στο μάθημα. Ακόμα, πρέπει να δείχνει περισσότερο πρόθυμος να επεξηγεί όσες φορές χρειαστεί το μάθημα, για την πληρέστερη κατανόηση του, ενώ παράλληλα να φροντίζει να δημιουργεί ένα πιο φιλικό και ευχάριστο περιβάλλον για τη διεξαγωγή του. Τέλος, πολύ σημαντικό είναι να δείχνει κατανόηση στα λάθη που κάνουν και να μην χάνουν την υπομονή τους όσες φορές και αν εκείνοι δεν δίνουν σωστές απαντήσεις. Ίσως με αυτές τις προτάσεις να εξομαλυνθεί η σχέση που έχει ο Μαθηματικός με τους μαθητές του και να τους κάνει να ενδιαφερθούν περισσότερο για το μάθημα αυτό, το οποίο ομολογουμένως δυσκολεύει πολλούς μαθητές ανά τα χρόνια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Abingdon: Routledge.
- De Corte, E., Op't Eynde, P., & Verschaffel, L. (2006). Accepting emotional Complexity. A socio-constructivist perspective on the role of emotions in the mathematics classroom. *Education Studies in Mathematics*, 63(2), 193-207.
- Greenway, G. (2017). *The relationship between school climate and student achievement* (Unpublished Doctoral Dissertation). Georgia Southern University, Statesboro.

- Hannula, M. (2006). Motivation in mathematics: Goals reflected in Emotions. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 165-178.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers* (J. Neufeld, Trans.). London: Cassell.
- Kent. T. W., & McNergney, R.F. (1999). *Will Technology Really Change Education? From Blackboard to Web*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: Masculinities and Primary Education*. Buckingham: Open University Press.
- Weinster, R. (2002). *Reaching higher. The power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη:
- Κυριακίδη Αφοί. Κορρές, Κ. (2007). *Μία διδακτική προσέγγιση των μαθημάτων Θετικών Επιστημών με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993α). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993β). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Τσιπλητάρης, Α. (1984). Αντιαυταρχική αγωγή. Αλλαγή συμπεριφοράς του δασκάλου μέσα στην τάξη. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 3, 34-51.
- Χατζηαχιλλέως, Σ. (2014). *Συνάντηση 5: Ερευνητική διαδικασία* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Π.Μ.Σ.: “Διδακτική των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών”, Χειμερινό Εξάμηνο 2014. Λευκωσία.
- Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.

Η χρήση των Στρατηγικών Μάθησης στο μάθημα των Γερμανικών ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα (ΞΓ2) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

The Use of Strategic Learning in the Course of German as a Second Foreign Language (SR2) in Primary Education

Αγοραστός Γεώργιος (Phd, M.A.), Καθηγητής Γερμανικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, agorasto@sch.gr

Agorastos George (Phd, M.A.), Primary School teacher for German as a foreign language, agorasto@sch.gr

Abstract: This paper attempts to describe the extent of use of Foreign Language Learning Strategies by students learning German as a Foreign Language in the fifth and sixth grade of several primary schools. The aim of the study is to have an insight of which strategies are used by primary school students during their learning process. The findings could be also useful to establish a grounded theory of the strategy use at primary schools. In order to achieve this Oxford’s Strategy Inventory for Language Learning (SILL) was implemented. Of special interest was the impact related to the class and the gender of the participating students. The data were processed with the SPSS 21 software and revealed that seven strategies are preferred by the female students. Five strategies are more often used by students of the fifth grade and one strategy by the students of the sixth grade.

Keywords: Foreign language learning strategies, German as a foreign language, primary education

Περίληψη: Στην εργασία παρουσιάζονται οι Στρατηγικές Μάθησης και Χρήσης Ξένης Γλώσσας, όπως αυτές καταγράφηκαν από μαθητές Πέμπτης και Έκτης Τάξης δημόσιων Δημοτικών Σχολείων στο μάθημα της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας. Στόχος ήταν να καταγραφεί η έκταση χρήσης των Στρατηγικών από τους μαθητές. Ως απώτερος στόχος καταγράφεται και η επιθυμία να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα αυτά για τη συγκρότηση μιας τεκμηριωμένης ευρύτερης θεωρίας για τη χρήση των Στρατηγικών Μάθησης και Χρήσης στο μάθημα δεύτερης Ξένης Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η χρήση των Στρατηγικών εξετάστηκε και σε σχέση με τις μεταβλητές της ηλικίας και του φύλου. Για την καταγραφή τους χρησιμοποιήθηκε μετάφραση του Strategy Inventory for Language Learning (SILL) της Oxford. Η δε αποδελτίωση των δεδομένων έγινε με το λογισμικό SPSS 21. Πέρα από τη γενική καταγραφή των Στρατηγικών, διαπιστώθηκε ότι επτά Στρατηγικές προτιμώνται από τα κορίτσια. Επίσης, πέντε Στρατηγικές χρησιμοποιούνται συχνότερα από μαθητές της Πέμπτης και μόλις μία από μαθητές της Έκτης.

Λέξεις κλειδιά: Στρατηγικές μάθησης, Γερμανικά ως Ξένη Γλώσσα, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια πρώτη καταγραφή των Στρατηγικών Μάθησης που χρησιμοποιούν μαθητές πέμπτης και έκτης Τάξης στο μάθημα των Γερμανικών. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν οι Στρατηγικές Μάθησης σε μαθητές μου σε Δήμο της Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2014-5. Η έρευνα αυτή είχε έναν διερευνητικό χαρακτήρα, καθώς δίνονταν με αυτόν τον τρόπο η δυνατότητα γνωριμίας με τη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών. Κυρίως όμως, υπήρχε η προσδοκία πρώτων ενδείξεων που θα επέτρεπαν τη συγκρότηση μιας τεκμηριωμένης θεωρίας για τη λειτουργία των μαθητών της Γερμανικής ως ΞΓ2 (πρβλ. σχετ. Strauss, Corbin, 1990). Έτσι, θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν και οι διαφορές που ενδέχεται να προκύπτουν στην επιλογή και χρήση των Στρατηγικών σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές του φύλου και της τάξης.

Βέβαια, η καταγραφή των Στρατηγικών Μάθησης για την εκμάθηση και χρήση Δεύτερης Γλώσσας (Γ2) και Ξένης Γλώσσας (ΞΓ) εμφανίζει ένα εκτενές ερευνητικό υπόβαθρο εδώ και δεκαετίες. Η αρχή εντοπίζεται με τις Επικοινωνιακές Στρατηγικές που διερευνήθηκαν στα πλαίσια της Ανάλυσης Λόγου και είχαν θεωρητικές καταβολές στην κοινωνιογλωσσολογία της δεκαετίας του '70 (πρβλ. σχετ. Faerch & Kasper 1983a,b; 1984). Περνώντας πλέον στις Στρατηγικές Μάθησης, το ενδιαφέρον εστιάζεται, τουλάχιστον αρχικά, στα γνωρίσματα του καλού μαθητή γλώσσας (πρβλ. σχετ. Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco, 1978; Rubin, 1987; Wenden, 1987; Stern, 1989). Αργότερα συμπεριέλαβε και τους μαθητές που δεν εμφανίζουν σχετική επιτυχία (π.χ. Abraham & Vann, 1987). Σταδιακά, προστέθηκαν επιπλέον μεταβλητές που ενδεχομένως επιδρούν στην επιλογή των Στρατηγικών και αντίστοιχα στην αποτελεσματικότητα του μαθητή στην εκμάθηση ΞΓ ή/και Γ2. Αυτές απαριθμούνται ως εξής (Mitits, 2015: 74):

- ηλικία,
- φύλο,
- επίπεδο γλωσσομάθειας στη γλώσσα-στόχο,
- τα κίνητρα και η επιθυμία εκμάθησης της γλώσσας-στόχου,
- η στάση του μαθητή σχετικά με την εκμάθηση γλωσσών,
- τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μαθητή,
- το πολιτιστικό υπόβαθρό του,
- οι περιστάσεις και το κοινωνικό πλαίσιο που γίνεται η εκμάθηση,
- η ίδια η γλώσσα προς εκμάθηση,
- το είδος των μαθησιακών δραστηριοτήτων,
- η επαγγελματική κατεύθυνση και/ή το πεδίο εξειδίκευσης,
- οι μέθοδοι διδασκαλίας της γλώσσας,

- το είδος εξάσκησης στις στρατηγικές,
- ο βαθμός μεταγνωστικής συνειδητότητας και
- οι πρότερες εμπειρίες στην εκμάθηση γλωσσών.

Για την παρούσα εργασία, ορισμένες μεταβλητές ήταν ήδη δεδομένες. Ενδεικτικά, τα Γερμανικά διδάσκονται ως (επιλεγόμενη) ΞΓ2 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Προηγήθηκε η διδασκαλία της Αγγλικής από την πρώτη ή την τρίτη Τάξη, ανάλογα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα που ακολουθούσε τότε το εκάστοτε Δημοτικό Σχολείο. Θα πρέπει επίσης να τονιστεί ότι, ενώ στα Αγγλικά μεγάλος αριθμός των μαθητών τη διδάσκεται και εκτός Σχολείου, αυτό περιορίζεται το τελευταίο διάστημα για τα Γερμανικά λόγω οικονομικής δυσπραγίας. Επίσης, το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών προέρχεται από Σχολεία σε περιοχές με προαστιακό ή/και ημιαγροτικό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι οι τάξεις ήταν σχετικά ομοιόμορφες, με λίγα παιδιά που δεν είχαν την Ελληνική ως Γλώσσα Κληρονομιάς.

1. Η έννοια των Στρατηγικών

Η συμβολή των Στρατηγικών Μάθησης στην εκμάθηση Γ2 και ΞΓ έχει πλέον παγιωθεί στο χώρο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Ωστόσο, βασικό στοιχείο στη διερεύνηση των Στρατηγικών Μάθησης που θα πρέπει να αποσαφηνιστεί είναι η πληθώρα προσεγγίσεων της έννοιας αυτής και των επακόλουθων προβλημάτων που συνοδεύουν την έρευνα. Η πληθώρα αυτή σαφώς θα πρέπει να αποδοθεί στο θεωρητικό υπόβαθρο των ερευνητών, αν δηλαδή προσεγγίζουν τις Στρατηγικές από την οπτική της Γνωστικής Ψυχολογίας, του Δομισμού ή παλιότερα της Κοινωνιογλωσσολογίας (Αγοραστός, 2003).

1.1 Ορισμός των Στρατηγικών

Παρόλο λοιπόν την ανεγνωρισμένη αξία των Στρατηγικών Μάθησης, δύσκολα θα βρει κανείς έναν αποδεκτό ορισμό που θα ικανοποιεί όλες τις προσεγγίσεις. Κρίνεται συνεπώς αναγκαία η παρουσίαση, μέσα από κάποιους ορισμούς, βασικών παραμέτρων που καθιστούν τις Στρατηγικές βασικό εργαλείο περιγραφής, ερμηνείας και παιδαγωγικής καθοδήγησης στην εκμάθηση Γ2 και ΞΓ.

Κατά μία θέση οι Στρατηγικές είναι υπαρκτές μόνο αν υπάρχει και το στοιχείο της πρόθεσης για τη χρήση τους από τους μαθητές (Kohn, 1990: 85). Σε αυτό το πλαίσιο, στο χειρισμό μίας δραστηριότητας ή ενός προβλήματος, η αντιμετώπιση γίνεται μέσα από μία επιλογή και εφαρμογή μηχανισμών και βημάτων επίλυσης. Σε περιπτώσεις μη εξοικείωσης με την κατάσταση, η επιλογή και η εφαρμογή των βημάτων επίλυσης είναι συνειδητές και λειτουργούν ως Στρατηγικές. Η βαθμιαία εξοικείωση και αυτοματοποίηση των Στρατηγικών με τη συνεχή εξάσκηση γίνεται σύμφωνα με τη θεωρία του Anderson (1989), που προβλέπει τις φάσεις αυτοματοποίησης των αρχικά συνειδητών ενεργειών. Εύλογα προκύπτει και ένα άλλο γνώρισμα των Στρατηγικών. Οι Στρατηγικές, ως συνειδητά μέτρα γνωστικής επίλυσης,

και οι Τεχνικές, ως αντίστοιχα μη συνειδητά, δεν περιορίζονται σε ένα γνωστικό αντικείμενο ή σε ένα συγκεκριμένο εθνικό πολιτισμικό περιβάλλον. Αντίθετα, είναι μεταφερόμενες δεξιότητες, διευκολύνοντας ή δυσχεραίνοντας κατά περίπτωση τη μάθηση του μαθητή (Rubin, 1987; Dabene, 1999). Αυτό συμβαίνει καθώς οι Στρατηγικές, που χρησιμοποιούνται στην εκμάθηση και στη χρήση μίας ΞΓ ή μίας Γ2, είναι αποτέλεσμα των γενικότερων γνωστικών ικανοτήτων και των συστημάτων επεξεργασίας γλωσσικών πληροφοριών του κάθε ατόμου (McLaughlin, 1984). Ουσιαστικά αυτό σημαίνει ότι οι Στρατηγικές Μάθησης Γ2 εντάσσονται στην ευρύτερη ομάδα των Στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να αντιμετωπίσουν ανακύπτοντα προβλήματα. Στην πράξη ωστόσο, το ενδιαφέρον μονοπωλούν οι συνειδητές Στρατηγικές ως συνειδητές νοητικές διεργασίες και όχι οι μη συνειδητές (Cohen, 1987). Οι μη συνειδητές, δηλ. οι Τεχνικές, είναι απλώς αυτοματοποιημένες συμπεριφορές, αντίστοιχες των συνειδητών. Και μάλιστα οι Στρατηγικές Μάθησης ως ερευνητικό αντικείμενο δεν περιορίζονται αυστηρά στην πρόσκτηση Γ2 ως ειδική διαδικασία μάθησης, αλλά ενδιαφέρουν και καταγράφονται, όπως σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα (Cohen, 1987).

Ο Cohen ορίζει τις Στρατηγικές ως “σκέψεις και ενέργειες που επιλέγει συνειδητά ο μαθητής και οι οποίες βοηθούν τον μαθητή στην διεκπεραίωση μαθητικών καθηκόντων, από τα πιο αρχαία επίπεδα ως και τη χρήση της γλώσσας-στόχου στα πιο προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας.” (Cohen, 2012:136). Οι O’Malley & Chamot από την πλευρά τους προσδιορίζουν τις Στρατηγικές “ως τις ειδικές εκείνες ενέργειες ή σκέψεις που χρησιμοποιούνται από τα άτομα για να κατανοήσουν, να μάθουν ή ανακτήσουν νέα πληροφορία” (1990:1). Για την Oxford οι “Στρατηγικές Μάθησης είναι οι λειτουργίες (ή εγχειρήματα) που μαθαίνει αυτός που μαθαίνει για να ενισχύσει την πρόσκτηση, αποθήκευση, ανάκτηση και χρήση των πληροφοριών” και είναι “ειδικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο μαθητής για να κάνει τη μαθησιακή του διαδικασία ευκολότερη, γρηγορότερη, απολαυστικότερη, αποτελεσματικότερη και ευκολότερα μεταφερόμενη σε νέες καταστάσεις.” (Oxford, 1990:8).

Από τους ορισμούς γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχουν μόνο Στρατηγικές Μάθησης. Ανάλογα με τους στόχους θα μπορούσαμε να αναφερθούμε και σε Στρατηγικές Χρήσης της Γλώσσας, Στρατηγικές για την Εξέταση κ.λ.π., και κάποιες Στρατηγικές μπορούν να αποδίδονται σε άλλη ομάδα κάθε φορά Στρατηγικών. Το στοιχείο διάκρισης είναι η πρόθεση.

Στον πλέον διαδεδομένο ορισμό για τις Στρατηγικές Μάθησης, αυτόν της Oxford (1990:8), επισημαίνεται επιπρόσθετα ότι οι Στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλο το συνεχές που ορίζεται μεταξύ πρόσκτησης και εκμάθησης γλώσσας και κεντρική σημασία έχει ο όρος “διεργασία”.

1.2 Προβλήματα στην έρευνα

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις της έννοιας των Στρατηγικών και οι ανάλογοι ορισμοί, δεν είχαν μόνο επιπτώσεις στην χρήση και άλλων λέξεων στη θέση της λέξης “Στρατηγική”,

όπως αυτό συμβαίνει ενδεικτικά με την Rampillon (1985). Ζήτημα είναι και ο βαθμός λεπτομέρειας στην περιγραφή των Στρατηγικών ως καταγεγραμμένη συμπεριφορά. Για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα αυτό, προτείνεται να δημιουργηθεί για την περιγραφή ένα συνεχές των όρων που περιέχει τις (γενικές) Στρατηγικές (ή Μακροτεχνικές, κ.λ.π.) και αυτοί οι όροι να υποδιαιρούνται σε ειδικότερες κάθε φορά Στρατηγικές (Cohen, 1998). Η πρόταση αυτή, πέρα από τη διευθέτηση της σύγχυσης στην ορολογία, επιτρέπει και μία ταξινόμηση των Στρατηγικών σε υπερκείμενες (ή πιο γενικές) Στρατηγικές και σε υποκείμενες, με επιμερισμένα χαρακτηριστικά Στρατηγικές. Αυτή η προσέγγιση θα βοηθήσει και την κατανόηση των διαφορών μεταξύ των ποικίλων τυπολογιών Στρατηγικών Μάθησης στην καταγραφή της μαθησιακής συμπεριφοράς.

Σχετικές είναι και οι παρατηρήσεις από Bialystok (1990) για τα χαρακτηριστικά που (πρέπει να) έχουν οι Στρατηγικές. Ως αναγκαίες συνθήκες γίνονται αποδεκτές η “συνειδητότητα” και η “πρόθεση” στη χρήση τους. Στην “πρόθεση” έχουμε και μία ουσιώδη διαφοροποίηση από προηγούμενους ορισμούς των Επικοινωνιακών Στρατηγικών, οι οποίοι έθεταν ως αναγκαία προϋπόθεση την ύπαρξη ενός προβλήματος (π.χ. Faerch & Kasper, 1984). Εδώ πλέον η συνθήκη της “προβληματικότητας” δεν αποτελεί αναγκαία συνθήκη.

Στην παρουσίαση της διαμάχης για το αν οι Στρατηγικές είναι συνειδητές ή αυτόματες, διατυπώνεται η θέση ότι υπάρχουν και ασύνειδες Στρατηγικές. Άλλοι θεωρούν ότι, αν τα βήματα των Στρατηγικών με τον καιρό παύουν να γίνονται συνειδητά και αυτοματοποιούνται, τότε δεν έχουμε πλέον Στρατηγικές, αλλά απλές Τεχνικές (π.χ. Ellis, 1994; O'Malley & Chamot, 1990). Οι Τεχνικές δε διαφέρουν όμως από τις Στρατηγικές ως προς τις λειτουργίες που επιτελούν (O'Malley & Chamot, 1990). Η μόνη ουσιαστική διαφορά μεταξύ Στρατηγικής και Τεχνικής προκύπτει από τη δυνατότητα συνειδητού ελέγχου, ή μη αντίστοιχα, αυτών των λειτουργιών. Η ύπαρξη όμως αυτής της δυνατότητας διέπει συνολικά τη διάκριση μεταξύ πρόσκτησης και μάθησης μίας γλώσσας που δεν είναι Πρώτη Γλώσσα.

Θα πρέπει όμως να καταστεί σαφές ότι οι ταξινομήσεις των Στρατηγικών, και ιδιαίτερα σε επίπεδο υπερκείμενων Στρατηγικών, δεν περιγράφουν απλώς ενέργειες (ή συμπεριφορές), αλλά πρωτίστως συσχετίζουν τις ενέργειες αυτές με τους στόχους αυτών των ενεργειών. Κατά συνέπεια, μια ενέργεια θα μπορούσε να αποδοθεί σε διαφορετικές Στρατηγικές. Αντίστοιχα μία (υπερκείμενη) Στρατηγική (δηλ. ένας στόχος – επιδίωξη) μπορεί να διεκπεραιωθεί με διαφορετικές μεταξύ τους ενέργειες. Αυτό σημαίνει ότι οι διάφορες ταξινομήσεις Στρατηγικών εμφανίζουν ένα κοινό στοιχείο. Συγκεκριμένα, οι Στρατηγικές δεν έχουν προκύψει από τη θεμελιώδη έρευνα της Γνωστικής Ψυχολογίας και του Δομισμού που περιγράφουν τυποποιημένα και με λεπτομέρεια τη μάθηση. Αντίθετα, είναι απλώς αποτέλεσμα παρατήρησης της μαθησιακής συμπεριφοράς, δηλ. εμπειρικής έρευνας, και ακολούθως ερμηνείας της συμπεριφοράς ως προς την πρόθεση των ενεργειών (Mißler, 1999).

2. Οι Στρατηγικές σε διάδραση με άλλες μεταβλητές

Έχει ήδη αναφερθεί στην εισαγωγή ένας μεγάλος αριθμός χαρακτηριστικών που ενδέχεται να επιδρούν στο μαθητή ΞΓ. Με στόχο όμως τη συγκρότηση μίας τεκμηριωμένης θεωρίας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο δείγμα παρουσιάζει η διερεύνηση των μεταβλητών α. της ηλικίας (εδώ για μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), β. του φύλου και γ. της δεύτερης ΞΓ.

2.1 Οι Στρατηγικές σε μαθητές υποχρεωτικής εκπαίδευσης

Τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, η έρευνα επικεντρώνεται συνήθως σε νεαρούς ενήλικες. Οι λόγοι που δεν συμπεριλαμβάνονται μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης θα πρέπει να αναζητηθούν στη συζήτηση για τη συνειδητή χρήση των Στρατηγικών, όπως τουλάχιστον αναφέρθηκε σύντομα στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στην Ελλάδα, η βιβλιογραφική έρευνα κατέδειξε τα τελευταία χρόνια κάποια ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ΞΓ. Για το Δημοτικό αναφέρονται κυρίως οι έρευνες της Vrettou (2011; 2014) και του Παπάνη (2008) και για το Γυμνάσιο της Mitic (2015). Για τα Γερμανικά φαίνεται να είναι ακόμη πιο περιορισμένες οι εργασίες. Βέβαια, καταγράφεται μια αύξηση μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών που ασχολούνται με τις Στρατηγικές Μάθησης σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (π.χ. Μπαλιάμης, 2012; Κυπαρισσοπούλου, 2012). Πρόκειται όμως περισσότερο για προτάσεις διδακτικής παρέμβασης, χωρίς όμως σε γενικές γραμμές, με κάποιες εξαιρέσεις (π.χ. Βλαχογιάννη, 2015), να υπάρχει χρήση μεθοδολογικών εργαλείων που να τεκμηριώνουν το αποτέλεσμα της παρέμβασης αυτής. Αυτή η έλλειψη όμως τεκμηρίωσης με τη βοήθεια μεθοδολογικών εργαλείων οφείλεται πρώτιστα στον στόχο των εργασιών αυτών να προτείνουν διδασκαλίες με την μορφή συγκεκριμένων διδακτικών υλικών και σχεδίων μαθήματος. Αντίθετα, ελάχιστες είναι οι περιγραφικές έρευνες (π.χ. Αγοραστός, 2008).

2.2 Στρατηγικές σε σχέση με το φύλο

Η βιβλιογραφία υποδεικνύει -με κάποιες εξαιρέσεις- ότι τα άτομα θηλυκού γένους τείνουν να χρησιμοποιούν συχνότερα Στρατηγικές Μάθησης ΞΓ σε σχέση με τα άτομα αρσενικού γένους (πρβλ. Ellis, 1994; Griffiths, 2003). Αν και οι έρευνες αυτές αναφέρονται πρώτιστα σε ενήλικα άτομα, θα δούμε ότι επιβεβαιώνεται αυτή η διαπίστωση και στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση, τόσο στα Γυμνάσια (Mitic, 2015) όσο και στα Δημοτικά, όπου καταγράφηκε ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν συχνότερα τις Γνωστικές, τις Μεταγνωστικές, τις Κοινωνικές και τις Συναισθηματικές Στρατηγικές (Vrettou, 2011; 2014).

2.3 Στρατηγικές σε σχέση με τα Γερμανικά ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα

Καθώς προηγείται η εκμάθηση της Αγγλικής, θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι η συμπεριφορά των μαθητών Γερμανικής θα ενσωμάτωνε και την εμπειρία τους από το μάθημα των Αγγλικών, αφού θα υπάρχουν γνώσεις για μια άλλη ΞΓ (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001) και οι εμπειρίες που χρειάστηκαν για την απόκτηση των γνώσεων αυτών (Rieger, 1999; Mißler, 1999). Αυτή η επισήμανση ενισχύεται και από το γεγονός ότι η Αγγλική εμφανίζει σε σχέση με την Ελληνική, κυρίως στο λεξικό, μεγαλύτερη συγγένεια με τη Γερμανική. Αυτό συνεπάγεται και αντίστοιχα τη δυνατότητα εκμετάλλευσης περισσότερο της εγγύτερης γλώσσας (πρβλ. Hamarberg, 2001). Και γενικά θα ανέμενε κανείς να διακατέχεται το μάθημα της ΞΓ2 από μια πιο συνειδητή-ρητή διδασκαλία (πρβλ. Hufeisen, 1999).

Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθούν και κάποιοι περιορισμοί. Έτσι, ο αυξημένος βαθμός πιο συνειδητής μάθησης αναφέρεται περισσότερο για εφήβους και ενήλικες (π.χ. Neuner, 1999), ενώ δε θεωρείται και πάντα από τους μαθητές απαραίτητος (Lutjeharns, 1999). Επιπλέον, υπάρχουν ενδείξεις ότι στο μάθημα ΞΓ2 παραμελούνται οι Επικοινωνιακές και Κοινωνικές Στρατηγικές, καθώς θεωρείται δεδομένη η εμπειρία στην εκμάθηση ΞΓ (Mißler, 1999).

3. Η έρευνα – υποθέσεις και διεξαγωγή

Βάσει των προηγούμενων αναφορών και για τις ανάγκες της έρευνας σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που μαθαίνουν τη Γερμανική ως ΞΓ2, θεωρήθηκε καταρχήν σκόπιμο να καταγραφεί η συχνότητα χρήσης κάθε Στρατηγικής χωριστά. Επιπλέον, διατυπώθηκε η υπόθεση ότι υπάρχουν διαφορές στη χρήση των Στρατηγικών μεταξύ μαθητών της πέμπτης και της έκτης Τάξης. Οι διαφορές αυτές θα οφείλονται λιγότερο στην, μικρή άλλωστε, διαφορά ηλικίας και περισσότερο στις αυξημένες εμπειρίες μάθησης που θα έχουν αποκτήσει μαθητές με ένα έτος επιπλέον στην δημόσια και ενδεχομένως, στην ιδιωτική εκπαίδευση. Επίσης, εκτιμάται ότι υπάρχει και κάποια διαφοροποίηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τη συχνότητα χρήσης Στρατηγικών, όπου τα κορίτσια θα υπερτερούν, σύμφωνα και με τα ευρήματα στη βιβλιογραφία. Αντίθετα, δε διερευνήθηκε άμεσα η μεταβλητή της δεύτερης ΞΓ, καθώς μία τέτοια διερεύνηση θα απαιτούσε δεδομένα σχετικά με τη χρήση της Αγγλικής ως πρώτης ΞΓ.

Βέβαια, υπήρξαν και άλλες μεταβλητές που καταγράφηκαν. Ενδεικτικά, αναφέρονται τέσσερις ερωτήσεις σχετικά με τα κίνητρα μάθησης. Η συσχέτισή τους όμως με τις Στρατηγικές Μάθησης θα ξεπερνούσε κατά πολύ τις δυνατότητες του κειμένου αυτού.

Για την καταγραφή των Στρατηγικών χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Strategy Inventory of Language Learning (SILL) της Oxford (1990). Η επιλογή του έγινε για διάφορους λόγους. Οι Στρατηγικές Μάθησης και Χρήσης ΞΓ είναι νοερές διεργασίες που δεν είναι πάντα αντιληπτές από έναν παρατηρητή. Και σε τέτοιες περιπτώσεις ένα εργαλείο με το οποίο το δείγμα απαντά μόνο του αποτελεί ανεκτίμητη βοήθεια (Ehrman, 1996). Αυτό ισχύει αφενός για τη χρήση μιας Στρατηγικής ως παρατηρήσιμη δραστηριότητα, αφετέρου ως προς τον

στόχο μιας δραστηριότητας, προκειμένου αυτή να κατηγοριοποιηθεί. Η εναλλακτική δυνατότητα της καταγραφής με συνέντευξη προσφέρεται για πιο βαθιές, ποιοτικές έρευνες, δεν προσφέρει όμως οικονομία χρόνου στην κάλυψη μεγάλου αριθμού δείγματος και στην αντίστοιχη αποδελτίωση. Έτσι, η καταγραφή των Στρατηγικών από το ίδιο το δείγμα αποτελεί ο συνηθέστερος τρόπος καταγραφής τους (Fazeli, 2012). Ένας άλλος λόγος προτίμησης είναι ότι είναι το συγκεκριμένο εργαλείο υπάρχει για σχεδόν τρεις δεκαετίες και είναι το πιο διαδεδομένο (Raftari, Alawi, 2012).

Βέβαια, η χρήση τέτοιων εργαλείων καταγραφής ενέχει και κάποια μειονεκτήματα. Πρώτον, υφίσταται πάντα το ενδεχόμενο οι μαθητές να μη δίνουν ειλικρινείς απαντήσεις για διάφορους λόγους. Επιπλέον υπάρχει το ενδεχόμενο οι μαθητές να μην έχουν επίγνωση της μαθησιακής συμπεριφοράς τους (Ellis, 1994). Άλλο πρόβλημα είναι ότι τα εργαλεία αυτά δεν συσχετίζουν τις Στρατηγικές με τις μαθησιακές δραστηριότητες που συνοδεύουν (Fazeli, 2012). Και γενικότερα, φαίνεται ότι λίγο εξετάζονται οι Στρατηγικές σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων που συνοδεύουν, καθώς μία συσχέτιση Στρατηγικών με μαθησιακές δραστηριότητες θα απαιτούσε και μία σχετική περίπλοκη διάκριση των μαθησιακών δραστηριοτήτων (πρβλ. Αγοραστός, 2003).

Επίσης, φαίνεται ότι υπάρχει και ένα επιπλέον μεθοδολογικό πρόβλημα. Η στατιστική επεξεργασία θα γίνει με την απλή ανάλυση διασποράς με έναν παράγοντα (One Way ANOVA). Επειδή όμως με αυτήν την ανάλυση διερευνάται η επίδραση μιας μεταβλητής σε μια άλλη (Δαφέρμος, 2005), η ανάλυση ενδείκνυται ως προς την πρόβλεψη περισσότερο για πειραματικές έρευνες και λιγότερο για περιγραφικές (Johnson, as cited in Fazeli, 2012).

4. Στατιστική επεξεργασία - Γενικές επισημάνσεις

Η στατιστική επεξεργασία έγινε με το λογισμικό SPSS 21. Για τις ανεξάρτητες μεταβλητές, δηλ. το φύλο και την τάξη, υπολογίστηκαν ο Μέσος Όρος (Μ.Ο.) και η Τυποποιημένη Απόκλιση. Οι καταγραφές των Στρατηγικών έγιναν με την κλίμακα Λίκερτ και αποτυπώθηκαν με τον υπολογισμό του Μ.Ο. της ανάλυσης ANOVA. Η δε κλίμακα Λίκερτ είχε ένα εύρος τιμών από 1, που αντιστοιχεί στην απάντηση “ποτέ ή σχεδόν ποτέ”, ως και 5 για την απάντηση “πάντα ή σχεδόν πάντα”. Στους ψηλούς Μ.Ο., η τιμή από 4,5 ως 5 αντιστοιχεί σε Στρατηγικές που χρησιμοποιούνται “πάντα ή σχεδόν πάντα”, ενώ ένας Μ.Ο. με τιμές μεταξύ 3,5 και 4,4 σε Στρατηγικές “συνήθους χρήσης”. Ο Μ.Ο. που κυμαίνεται μεταξύ 2,5 και 3,4 αντιστοιχεί σε “περιστασιακή χρήση” και ένας Μ.Ο. με τιμή από 1,5 ως 2,4 υποδεικνύει ότι η Στρατηγική “γενικά δε χρησιμοποιείται”. Ένας μικρότερος Μ.Ο. σημαίνει ότι η Στρατηγική δε χρησιμοποιείται “ποτέ ή σχεδόν ποτέ”.

Η αξιοπιστία ελέγχθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha. Για το σύνολο των Στρατηγικών, ο δείκτης είναι 0,917, που μπορεί να κριθεί ως ιδιαίτερα ικανοποιητικός. Υπολογίζοντας το δείκτη για τις επιμέρους ομάδες Στρατηγικών, φαίνεται ότι αυτός είναι σε αποδεκτά επίπεδα. Συγκεκριμένα, οι Μνημονικές Στρατηγικές κατέγραψαν τιμή 0,682, οι Γνωστικές 0,816, οι

Αντισταθμιστικές 0,646, οι Οργάνωσης και Αξιολόγησης 0,772, οι Συναισθηματικές 0,569 και οι Κοινωνικές 0,670.

4.1 Μέσος Όρος

Ανατρέχοντας στις αποδελτιώσεις, βλέπουμε ότι ο Μ.Ο. για όλες τις Στρατηγικές είναι 2,9870. Αντιστοιχεί δηλαδή σε περιστασιακή χρήση. Χωρίς ιδιαίτερες αποκλίσεις είναι και ο Μ.Ο. για τις επιμέρους ομάδες Στρατηγικών. Έτσι, οι Μνημονικές Στρατηγικές εμφανίζουν Μ.Ο. ίσο με 3,0332, οι Γνωστικές Στρατηγικές 2,9371, οι Αντισταθμιστικές Στρατηγικές 2,6085, οι Στρατηγικές Οργάνωσης και Αξιολόγησης Μάθησης, 3,3821, οι Συναισθηματικές Στρατηγικές 2,7416 και οι Κοινωνικές Στρατηγικές 3,0657. Βλέπουμε συνεπώς ότι οι Μ.Ο. των επιμέρους ομάδων είναι αρκετά κοντά στον γενικό Μ.Ο. Κάποιες, μικρές ωστόσο, διαφοροποιήσεις θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε στις Στρατηγικές Οργάνωσης και Αξιολόγησης Μάθησης, στις οποίες φαίνεται να υπάρχει με Μ.Ο. 3,3821 μια κάποια τάση συχνότερης ενεργοποίησής τους. Αντίθετα, λίγο πιο κάτω από το γενικό Μ.Ο. φαίνεται να ενεργοποιούνται οι Αντισταθμιστικές και οι Συναισθηματικές Στρατηγικές με Μ.Ο. 2,6085 και 2,7416 αντίστοιχα.

Επισημαίνεται ότι δεν υπάρχει ούτε μία Στρατηγική που να χρησιμοποιείται “πάντα ή σχεδόν πάντα”, ενώ δώδεκα έχουν “συνήθη χρήση”. Είκοσι πέντε Στρατηγικές χρησιμοποιούνται “μερικές φορές”, ενώ δεκατρείς “συνήθως δε χρησιμοποιούνται”. Επίσης, δεν υπάρχει ούτε μία Στρατηγική που να έχει Μ.Ο. χρήσης αντίστοιχο του “ποτέ ή σχεδόν ποτέ”.

Στη συνέχεια θα σχολιαστούν οι ομάδες χωριστά.

4.2 Μνημονικές Στρατηγικές

Αυτή η ομάδα συμπεριλαμβάνει εννέα Στρατηγικές και ο Μ.Ο. (3,0332) είναι λίγο μεγαλύτερος του γενικού. Παρόλα αυτά εδώ εντοπίζεται και η Στρατηγική με το χαμηλότερο Μ.Ο. Πρόκειται για τη Στρατηγική “Αναπαριστώ το νέο λεξιλόγιο με κινήσεις (π.χ. με παντομίμα)” (Μ.Ο.: 1,6781). Μία Στρατηγική (“Όταν μαθαίνω νέο λεξιλόγιο, σχηματίζω ομοιοκαταληξίες και στίχους με τις τις λέξεις, για να τις θυμάμαι καλύτερα”) επίσης δε χρησιμοποιείται συχνά (Μ.Ο.: 2,1633). Τον ψηλότερο Μ.Ο. έχει η Στρατηγική “Κάνω συχνή επανάληψη τις τελευταίες λέξεις που είχα στο μάθημα.” (3,9122). Οι υπόλοιπες πέντε Στρατηγικές με Μ.Ο. από 3,2933 ως 3,4762 χαρακτηρίζονται από “μερική χρήση”, βρίσκονται όμως πολύ κοντά στο όριο να χαρακτηριστούν ως “συνήθους χρήσης”.

4.3 Γνωστικές Στρατηγικές

Με δεκατέσσερις Στρατηγικές είναι η πολυπληθέστερη ομάδα και συνεπώς δε ξαφνιάζει που ο Μ.Ο. της με 2,9731 είναι πολύ κοντά στον γενικό Μ.Ο. 2,9870. Δύο Στρατηγικές ανήκουν στην ομάδα της “συνήθους χρήσης”. Πρόκειται για τις Στρατηγικές “Προσπαθώ να βρω

λέξεις από τα Ελληνικά ή τα Αγγλικά που μοιάζουν με τα λέξεις στα Γερμανικά” (με Μ.Ο.: 3,6414) και “Κάνω εξάσκηση με την προφορά στα Γερμανικά” (Μ.Ο.: 3,5793). Επτά είναι “μερικής χρήσης“, εκ των οποίων έξι με Μ.Ο. μεταξύ 3,4795 και 3,3056. Πέντε Στρατηγικές βρίσκονται στο επίπεδο της “μη συνήθους χρήσης”. Χαμηλότερο Μ.Ο. έχει η Στρατηγική “Βλέπω εκπομπές ή ταινίες στα Γερμανικά” (Μ.Ο.: 1,9517), που είναι και η δεύτερη χαμηλότερη τιμή στο σύνολο.

4.4 Αντισταθμιστικές Στρατηγικές

Πρόκειται για μία μικρή ομάδα με έξι Στρατηγικές. Είναι επίσης η ομάδα με το χαμηλότερο Μ.Ο. (2,6085). Το μεγαλύτερο Μ.Ο. έχει με απόσταση η Στρατηγική “Προσπαθώ να μαντέψω τη σημασία άγνωστης λέξης.” (3,4345). Το χαμηλότερο έχει η Στρατηγική “Αν δεν θυμάμαι μια λέξη την ώρα που λέω κάτι, την εξηγώ με χειρονομίες.” (1,9586).

4.5 Στρατηγικές Οργάνωσης και Αξιολόγησης Μάθησης

Με Μ.Ο. 3.3821 είναι η ομάδα με τη συχνότερη ενεργοποίηση. Εδώ υπάρχει η Στρατηγική με το μεγαλύτερο Μ.Ο. (4,300). Πρόκειται για την “Προσπαθώ να βρω τρόπους, να γίνω καλύτερος μαθητής στα Γερμανικά“. Και γενικά μόλις δύο από τις εννέα Στρατηγικές εμφανίζουν Μ.Ο. χαμηλότερο από το γενικό. Πρόκειται για τις Στρατηγικές “Ψάχνω ανθρώπους, με τους οποίους μπορώ να χρησιμοποιήσω τα Γερμανικά” (Μ.Ο.: 2,6667) και “Ψάχνω κείμενα να τα διαβάσω στα Γερμανικά” (Μ.Ο.: 2,2624).

4.6 Συναισθηματικές Στρατηγικές

Με Μ.Ο. 2,7416 η ομάδα κινείται κάτω από το γενικό Μ.Ο. Τον υψηλότερο Μ.Ο. έχει η Στρατηγική “Ενθαρρύνω τον εαυτό μου να χρησιμοποιήσω τα Γερμανικά, ακόμη και όταν φοβάμαι, μήπως κάνω κανένα λάθος.” (Μ.Ο.: 3,4500). Τον χαμηλότερο Μ.Ο., που είναι και συνολικά ο δεύτερος χαμηλότερος, (1,7266), εμφανίζει η “Καταγράφω τυχόν συναισθήματα ή φόβους σχετικά με το μάθημα των Γερμανικών σε ένα ημερολόγιο”.

4.7 Κοινωνικές Στρατηγικές

Με έξι Στρατηγικές ανήκει στις μικρές ομάδες. Έχει δε τις μικρότερες διακυμάνσεις και το δεύτερο μεγαλύτερο Μ.Ο. (3,0657). Πιο συχνόχρηστες είναι οι Στρατηγικές “Κάνω ερωτήσεις στα Γερμανικά.” (Μ.Ο.: 3,6483) και “Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι στα Γερμανικά, ζητώ να μου μιλήσουν πιο αργά ή να το επαναλάβουν.” (Μ.Ο.: 3,7483). Οι υπόλοιπες εμπίπτουν στην κατηγορία της “μερικής χρήσης”.

5. Σχέση των Στρατηγικών με τη μεταβλητή "Τάξη"

Το 48,7% του δείγματος ήταν μαθητές της πέμπτης Τάξης και το 51,3% της έκτης. Στατιστικά σημαντική σχέση με την μεταβλητή της τάξης βρέθηκε σε μόλις έξι συνολικά Στρατηγικές, μοιρασμένες μεταξύ των Γνωστικών Στρατηγικών, των Στρατηγικών Οργάνωσης και Αξιολόγησης και των Συναισθηματικών Στρατηγικών.

Στις Γνωστικές Στρατηγικές (Μ.Ο.: 2,9371), η Στρατηγική "Ψάχνω και διαβάζω κείμενα εξωσχολικά γερμανικά κείμενα" δεν παρουσιάζει ευρεία χρήση. Ωστόσο, φαίνεται ότι η πέμπτη Τάξη τη χρησιμοποιεί πιο συχνά (Μ.Ο.: 2,3286) έναντι της έκτης Τάξης (Μ.Ο.: 1,7463). Αντίθετα, η Στρατηγική "Προσπαθώ να βρω λέξεις από τα Ελληνικά ή τα Αγγλικά που μοιάζουν με λέξεις στα Γερμανικά.", που έχει και σχετικά ευρεία χρήση, προτιμάται από μαθητές της έκτης Τάξης πιο συχνά (Μ.Ο. 3,8421) έναντι της πέμπτης Τάξης (Μ.Ο. 3,4203).

Στις Στρατηγικές Οργάνωσης και Αξιολόγησης (Μ.Ο.: 3,3821), στατιστικά σημαντική σχέση εμφανίζουν οι Στρατηγικές "Προσπαθώ να βρω τρόπους να γίνω καλύτερος μαθητής στα Γερμανικά." και "Ψάχνω κείμενα να τα διαβάσω στα Γερμανικά.". Η πέμπτη Τάξη χρησιμοποιεί συχνότερα την πρώτη (Μ.Ο.: 4,5147) έναντι της έκτης Τάξης (Μ.Ο.: 4,0972) και τη δεύτερη (Μ.Ο.: 2,5072) έναντι της έκτης Τάξης (Μ.Ο.: 2,0278).

Τέλος, στις Συναισθηματικές Στρατηγικές (Μ.Ο.: 3,1942), η πέμπτη Τάξη χρησιμοποιεί συχνότερα την "Καταγράφω τυχόν συναισθήματα ή φόβους σχετικά με το μάθημα των Γερμανικών σε ένα ημερολόγιο." (Μ.Ο.: 2,0299) έναντι της έκτης (Μ.Ο.: 1,4444) και την "Μιλώ σε κάποιον για το πώς αισθάνομαι όταν μαθαίνω Γερμανικά." (Μ.Ο.: 2,6912) έναντι της έκτης Τάξης (Μ.Ο.: 2,0833).

Για αυτές τις έξι Στρατηγικές προκύπτουν και κάποιες επιπλέον παρατηρήσεις. Με εξαίρεση μία Στρατηγική, τη Γνωστική "Προσπαθώ να βρω λέξεις από τα Ελληνικά ή τα Αγγλικά που μοιάζουν με τις λέξεις στα Γερμανικά.", οι υπόλοιπες πέντε προτιμώνται από μαθητές της πέμπτης Τάξης. Κατά συνέπεια, επιβεβαιώνονται η υπόθεση της διαφορετικής χρήσης λόγω διαφορών σε ηλικία και εμπειρίες, αλλά με απροσδόκητο τρόπο, καθώς οι μαθητές πέμπτης Τάξης τείνουν να έχουν συχνότερη χρήση Στρατηγικών. Ενδεχομένως, η έμφαση που δίνει η εκπαίδευση στην απομνημόνευση γνώσεων δηλωτικής γνώσης να λειτουργεί ανασταλτικά στην επιλογή Στρατηγικών, εφόσον αυτές δεν έχουν άμεσα με την εκμάθηση και αποστήθιση λέξεων στο μάθημα. Την υπόθεση αυτή ενισχύει η μοναδική Στρατηγική, την οποία επιλέγουν συχνότερα οι μαθητές της έκτης Τάξης και ως Γνωστική σχετίζεται με τη διαχείριση δηλωτικής γνώσης.

Παρατηρείται επίσης ότι η ενεργοποίηση όλων αυτών των Στρατηγικών αποκλίνει σημαντικά από τον Μ.Ο. ενεργοποίησης των ομάδων στις οποίες ανήκουν οι επιμέρους Στρατηγικές. Τέσσερις Στρατηγικές χρησιμοποιούνται λιγότερο συχνά, αν λάβουμε υπόψη τον Μ.Ο. της ομάδας τους. Μία Γνωστική Στρατηγική και μία Οργάνωσης και Αξιολόγησης εμφανίζουν ωστόσο συχνότητα χρήσης μεγαλύτερη από τον Μ.Ο. της ομάδας τους.

6. Σχέση των Στρατηγικών με την μεταβλητή του φύλου

Σημειώνεται ότι τα κορίτσια του δείγματος υπερτερούσαν αριθμητικά, καθώς αποτελούσαν το 53,6% του δείγματος. Στατιστικά σημαντική σχέση εμφανίζουν δύο Γνωστικές Στρατηγικές, τέσσερις Οργάνωσης και Αξιολόγησης και μία Κοινωνική και σε όλες υποδεικνύεται μία προτίμηση χρήσης από τα κορίτσια.

Στις Γνωστικές Στρατηγικές (M.O.: 2,9371), τα κορίτσια χρησιμοποιούν συχνότερα τη "Ψάχνω και διαβάζω κείμενα εξωσχολικά γερμανικά κείμενα." (M.O. 2,2468 έναντι 1,8088) και τη "Γράφω σύντομα κείμενα στα Γερμανικά (π.χ. ένα σημείωμα ή ένα μείλ)." (M.O. 2,4156 έναντι 1,7059).

Στις Στρατηγικές Οργάνωσης και Αξιολόγησης (M.O.: 3,3821), στατιστικά σημαντική σχέση εμφανίζουν τέσσερις Στρατηγικές. Τα κορίτσια χρησιμοποιούν συχνότερα τη "*Προσπαθώ να βρω τρόπους, να γίνω καλύτερος μαθητής στα Γερμανικά.*" (M.O.: 4,5211 έναντι M.O.: 4,0588), τη "Οργανώνω έτσι τη μέρα, ώστε να έχω χρόνο για διάβασμα." (M.O.: 4,0435 έναντι 3,2388), την "Ψάχνω κείμενα να τα διαβάσω στα Γερμανικά." (M.O.: 2,5972 έναντι 1,9118), και την "Ξέρω ακριβώς τί θέλω να βελτιώσω στα Γερμανικά μου." (3,9681 έναντι M.O. των αγοριών 3,4265).

Στις Κοινωνικές Στρατηγικές (M.O.: 3,6483), τα κορίτσια χρησιμοποιούν συχνότερα την "Εξασκώ τα Γερμανικά και με άλλους." (M.O.: 2,9067 έναντι M.O.: 2,5132).

Εδώ δεν απορρίπτεται λοιπόν για επτά Στρατηγικές η υπόθεση ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν συχνότερα κάποιες Στρατηγικές. Και εδώ μπορούν να καταγραφούν κάποιες διαπιστώσεις για τις Στρατηγικές που εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά σχέσεις με τη μεταβλητή του "φύλου". Έτσι, υπάρχει σοβαρή απόκλιση του M.O. της εκάστοτε Στρατηγικής με τον M.O. της ομάδας, στην οποία ανήκει. Οι δύο Γνωστικές, η Κοινωνική και μία Στρατηγική Οργάνωσης και Αξιολόγησης εμφανίζουν M.O. χαμηλότερο της ομάδας τους. Αντίθετα, τρεις Στρατηγικές Οργάνωσης και Αξιολόγησης καταγράφουν M.O. σημαντικά ψηλότερο από τον M.O. 3,3821 της ομάδας συνολικά.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας λοιπόν, επαναλαμβάνεται ότι καταγράφηκαν οι Στρατηγικές Μάθησης και Χρήσης που χρησιμοποιούν μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο μάθημα της Γερμανικής ως ΞΓ2. Για την καταγραφή τους χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο SILL της Oxford. Η δε αποδελτίωση και επεξεργασία έγινε με τη βοήθεια του SPSS 21.

Επιπρόσθετα, εξετάστηκε η υπόθεση ότι μαθητές έκτης Τάξης, ως συνέπεια μεγαλύτερης εμπειρίας, χρησιμοποιούν Στρατηγικές συχνότερα σε σχέση με μαθητές της πέμπτης Τάξης. Αποτέλεσε ωστόσο έκπληξη ότι οι μαθητές της πέμπτης Τάξης δείχνουν ευρύτερη χρήση πέντε επιμέρους Στρατηγικών. Η αρχική υπόθεση επιβεβαιώνεται για μία μόνο Γνωστική Στρατηγική.

Σε άλλη υπόθεση διατυπώθηκε ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν συχνότερα από τα αγόρια Στρατηγικές. Πράγματι καταγράφεται ότι τα κορίτσια τείνουν να χρησιμοποιούν συχνότερα επτά Στρατηγικές Μάθησης και Χρήσης ΞΓ.

Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι τα ευρήματα δεν προορίζονται να έχουν μόνο προγνωστική λειτουργία για τον εκπαιδευτικό, δηλ. να ξέρει κάθε στιγμή ποιες Στρατηγικές χρησιμοποιούνται από τους μαθητές του. Είναι και ένα εργαλείο προσανατολισμού. Έτσι, θα μπορούσε να ερμηνεύσει τους λόγους που δεν ανταποκρίθηκαν με το επιθυμητό τρόπο κάποιοι μαθητές σε συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες. Επίσης, είναι ένα εργαλείο για την οργάνωση μαθησιακών δραστηριοτήτων, προσαρμοσμένων στις δυνατότητες των μαθητών. Αλλά είναι και ένας τρόπος καταγραφής των Στρατηγικών που δεν εφαρμόζονται με την συχνότητα που ενδεχομένως να επιθυμεί ο εκπαιδευτικός και τις θεωρεί ιδιαίτερα χρήσιμες στο πλαίσιο του μαθήματός του.

Είναι επίσης όμως και μία ευκαιρία να καταδειχθεί ότι η έρευνα μπορεί να διεξαχθεί με σχετικά απλά μέσα από έναν εκπαιδευτικό στις τάξεις του και στη συνέχεια να γίνει η επεξεργασία των δεδομένων από τον ίδιο. Έτσι, θα έχει την ευκαιρία να γνωρίσει καλύτερα την τάξη του προσεγγίζοντάς την από άλλη οπτική γωνία.

Βιβλιογραφία

- Abraham, R. G. & Vann, R.J. (1987). Strategies of two language learners: a case study. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp 85-102). New York: Prentice Hall
- Αγοραστός, Γ. (2003). *Οι στρατηγικές μάθησης στη συγκρότηση curriculum για τη διδασκαλία Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας. Η περίπτωση της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Αγοραστός Γ., (2008): Οι στρατηγικές μάθησης ως βασικό στοιχείο που διευκολύνει α. τη χρήση της Ξένης Γλώσσας (ΞΓ) σε ακαδημαϊκό περιβάλλον και β. την εκμάθηση της ΞΓ μέσα από γνωστικά αντικείμενα της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε: Ε. Λεονταρίδη, Κ. Σπανοπούλου, Α. Γεωργούντζου, Σ. Ευαγγελίδου, Μ. Ιέλο, Ε. Μπαλάσση ... & Ε. Τσίτου (Επιμ.), *Η γλώσσα σε έναν κόσμο που αλλάζει: 1ο Διεθνές Συνέδριο: Αθήνα, 9-11 Δεκεμβρίου 2005. Πρακτικά* (σελ. 63-69). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών.
- Anderson, J.R. (1989). *Kognitive Psychologie: eine Einführung* (second ed.). Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: a psychological analysis of second language use*. Oxford: Basil Blackwell.

- Βλαχογιάννη, Ν. (2015). *Produktive Fertigkeiten bei Deutsch lernenden griechischen Kindern und Jugendlichen. Probleme und Strategien zur Überwindung der Probleme* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U. (2001). Introduction. In: J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives* (pp 1-7). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, A.D. (1987). *Studying learner strategies: how we Get the information*. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp 85-102). New York: Prentice Hall.
- Cohen, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman, London.
- Cohen, A.D. (2012). Strategies: The Interface of Styles, Strategies, and Motivation on Tasks. In: S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from learning, theory and practice* (pp. 136-150). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Dabene, L. (1994). Some aspects of multilingualism and their educational implications. In: R. Khoo, U. Kreher & R. Wong (Eds.), *Towards Global Multilingualism: European Models and Asian Realities* (pp. 73-89). Clevedon: Multilingual Matters.
- Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Ehrmann, M. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition. Learning in the classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C., Kasper G. (1983a). Introduction . In: C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. XV-XX). London: Longman.
- Faerch, C., Kasper G. (1983b). Plans and strategies in foreign language communication. In: C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 20-60). London: Longman.
- Faerch C. & Kasper K. (1984). Two Ways of Defining Communication Strategies. *Language Learning*, 34 (1), 45-63.
- Fazeli, S.H. (2012). The Exploring Nature of Methodology in the Current Studies of Language Learning Strategies (LLSs) with Focus on Strategy Inventory for Language Learning (SILL) of Rebecca L. Oxford. *Journal of Language Teaching and Research*, 3, 500-507. doi:10.4304/jltr.3.3.500-507
- Griffiths, C. (2003). *Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation*. (Doctoral dissertation). Retrieved from

<https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/9/02whole.pdf?sequence=6>

- Hamarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In: J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives* (pp 21-41). Clevedon, Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. (1999). Deutsch als zweite Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch*, 20, 4-6.
- Kohn, K. (1990). *Dimensionen lernersprachlicher Performanz: Theoretische und empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Gunter Narr.
- Κυπαρισσοπούλου, Μ. (2012). *Lesestrategien im DaF-Unterricht. Theorie und Praxis* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Lutjeharns, M. (1999). Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. *Fremdsprache Deutsch* 20, 7-11.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Volume 1. Preschool Children* (second edition). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum As. Pub..
- Mißler, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Mitits, L. (2015). *Language Learning Strategies and Multilingualism. Monolingual EFL and Multilingual EFL/L2 Greek Learners in Greek Secondary Education*. Retrieved from www.saitapublications.gr
- Μπαλιάμης, Κ. (2012). *Sprachbezogene Kognitivierung durch den Einsatz von Lernstrategien am Beispiel von Lernern in der Primarstufe* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Naiman N., Fröhlich M., Stern H., & Todesco A., (1978). *The good language learner*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Neuner, G. (1999). Deutsch nach Englisch. *Fremdsprache Deutsch* 20, 15-21.
- O'Malley, M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Παπάνης, Α. (2008). *Στρατηγικές εκμάθησης των μουσουλμανόπαιδων της Θράκης που μαθαίνουν την αγγλική ως ξένη γλώσσα* (διδακτορική διατριβή). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. doi: 10.12681/eadd/17435
- Raftari S. & Alawi, S. (2012). A Review of the most popular Language learning strategies' evaluation instruments. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science* 4(4), 1-5. Retrieved from <http://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol4-issue4/A0440105.pdf>

- Rampillon, U. (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber Verlag.
- Rieger, C. (1999). Lernstrategien im Unterricht “Deutsch als zweite Fremdsprache”. *Fremdsprache. Deutsch* 20, 12-14.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp 15-30). New York: Prentice Hall.
- Stern, H.H. (1989). *Seeing the wood AND the trees: some thoughts in language teaching analysis*. In: Johnson R.K. (Ed.), *The second-language curriculum* (pp 207-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A.C. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Vrettou, A. (2011). *Patterns of language learning strategy use by Greek-speaking young learners of English* (διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/126969>
- Vrettou, A. (2014). *Language Learning Strategy Use by Elementary School Students of English in Greece*. In: N. Lavidas, T. Alexiou & A.M. Sougari (Eds.). *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 407-430). Retrieved from <http://www.degruyter.com/view/product/422024>
- Wenden, A.L. (1987). *How to be a successful learner: insights and prescriptions from L2 learners*. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner strategies in language learning* (pp. 103-117). New York: Prentice Hall.

**Ηθική και Έρευνα στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Έννοιες συμβατές ή ασύμβατες;
Ethics and Research in Higher Education: Concepts Compatible or Incompatible?**

Δρ. Πίτσου Χαρίκλεια, ΣΕΠ ΕΑΠ, xpitsou@hotmail.com

Λιόση Φωτεινή, ΠΕ70, Med, fenia_liao@hotmail.com

Pitsou Charikleia, PhD, SEP EAP, xpitsou@hotmail.com

Liosi Foteini, PE70, Med, fenia_liao@hotmail.com

Abstract: The present article deals with the application of moral principles into the research, researcher's social role and the contribution of higher education to the formation of ethically sensitive and socially responsible young researchers. Through the analysis of the above issues, an attempt is made to answer the question whether the terms "ethics" and "research" are compatible or incompatible. From the negotiation of the matter it follows that the concepts of "ethics" and "research" are not only compatible but interrelated. Research without the application of ethical principles lacks quality, integrity, social responsibility, and becomes dangerous, both for the researcher and humanity.

Key words: ethics, research, higher education

Περίληψη: Το παρόν άρθρο πραγματεύεται το ζήτημα της εφαρμογής ηθικών αρχών στη διεξαγωγή της έρευνας, τον κοινωνικό ρόλο που διαδραματίζει ο ερευνητής, καθώς και τη συμβολή της ανώτατης εκπαίδευσης στη διαμόρφωση ηθικά ευαίσθητων και κοινωνικά υπεύθυνων νέων ερευνητών. Μέσω της ανάλυσης των παραπάνω ζητημάτων, γίνεται προσπάθεια να απαντηθεί το ερώτημα αν οι έννοιες «ηθική» και «έρευνα» είναι συμβατές ή ασύμβατες. Από τη διαπραγμάτευση του θέματος προκύπτει ότι οι έννοιες «ηθική» και «έρευνα» δεν είναι απλά συμβατές, αλλά αλληλένδετες. Η έρευνα χωρίς την εφαρμογή ηθικών αρχών στερείται ποιότητας, ακεραιότητας, κοινωνικής ευθύνης και γίνεται επικίνδυνη, τόσο για τον ίδιο τον ερευνητή, όσο και για την ίδια την ανθρωπότητα.

Λέξεις κλειδιά: ηθική, έρευνα, ανώτατη εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η ηθική (ethics), αν και φαίνεται μια αφηρημένη έννοια, μια θεωρία ή ένας σύνθετος φιλοσοφικός συλλογισμός, στην πραγματικότητα βρίσκεται παντού. Σε οποιαδήποτε πράξη μας υπάρχει μια ηθική συνιστώσα. Η ηθική συνήθως ορίζεται ως ένα σύνολο κανόνων, οι

οποίοι ξεχωρίζουν την αποδεκτή από τη μη αποδεκτή συμπεριφορά (Resnik, 2015). Προς τούτο, η ηθική αφορά και την έρευνα διότι τα αποτελέσματά της έχουν αντίκτυπο σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ως εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας στο πεδίο της έρευνας, η ηθική θετικό θα ήταν να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των προγραμμάτων σπουδών της ανώτατης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι νέοι ερευνητές δεν αρκεί μόνο να γνωρίζουν τον επαγγελματικό τους ρόλο, δηλαδή πώς να διεξάγουν μία έρευνα, αλλά και να ενδιαφέρονται, τόσο για τον αντίκτυπο που έχουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους απέναντι στην κοινωνία, στους συνανθρώπους τους, στο περιβάλλον και στην ανθρωπότητα συνολικά, όσο και για την προαγωγή της ευημερίας και της παγκόσμιας ειρήνης (Pain, 2013). Υπάρχει ένα κοινωνικό συμβόλαιο (Evers, 2001) ανάμεσα στην κοινωνία και την επιστήμη και οι νέες γενιές ερευνητών θα πρέπει να εκπαιδευτούν κατάλληλα, ώστε να σέβονται και να εφαρμόζουν τις αρχές που απορρέουν από αυτό. Η συμβολή της ανώτατης εκπαίδευσης, συνεπώς, στην προώθηση και στη διδασκαλία της ηθικής και της κοινωνικής διάστασης της έρευνας είναι θεμελιώδους σημασίας για την ολόπλευρη ανάπτυξη των νέων ερευνητών, τη διασφάλιση της βιωσιμότητας της κοινωνίας, καθώς και του πλανήτη.

Προς τούτο, στο πρώτο μέρος του εν λόγω άρθρου αναλύονται αρχικά τα οφέλη της εφαρμογής ηθικών αρχών στη διεξαγωγή της έρευνας και έπειτα εξετάζεται η κοινωνική ευθύνη που απορρέει από το επάγγελμα του ερευνητή. Στο δεύτερο μέρος γίνεται λόγος για το ρόλο που διαδραματίζει η ανώτατη εκπαίδευση στη διαπαιδαγώγηση των νέων ερευνητών ως ηθικών και κοινωνικά υπεύθυνων επαγγελματιών. Τέλος, στις συμπερασματικές κρίσεις παρουσιάζονται εν συντομία οι βασικές θέσεις του άρθρου.

1. Η ηθική στην έρευνα

Η ηθική στη διεξαγωγή της επιστημονικής έρευνας αφορά στην εφαρμογή θεμελιωδών ηθικών αρχών στην έρευνα και μάλιστα καθ' όλη την διάρκεια της διεξαγωγής της υπάρχει σαφής ανάγκη να αξιολογείται το επίπεδο της εφαρμογής των παρακάτω αρχών (European Commission, 2013). Οι βασικές ηθικές αρχές στη διεξαγωγή της έρευνας είναι οι ακόλουθες (Hugh Baird College, 2016):

- ✓ Η αρχή της **εθελοντικής συμμετοχής**. Τα υποκείμενα της έρευνας, καθώς και το ερευνητικό προσωπικό πρέπει να συμμετέχουν στην έρευνα εθελοντικά, χωρίς να εξαναγκάζονται.
- ✓ Η αρχή της **συνειδητής συναίνεσης**. Τα υποκείμενα της έρευνας πρέπει να είναι πλήρως ενημερωμένα σχετικά με τις διαδικασίες και τους κινδύνους που περιλαμβάνει η έρευνα και να γνωρίζουν ακριβώς τι πρόκειται να τους ζητηθεί να κάνουν, πριν συμφωνήσουν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Συνήθως, δίνεται στα υποκείμενα της έρευνας να υπογράψουν ένα έντυπο συγκατάθεσης για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

- ✓ Η αρχή της **αποφυγής βλαβών**. Ο ερευνητής δεν πρέπει να προκαλέσει οποιαδήποτε μορφή βλάβης στα υποκείμενα της έρευνας, είτε σωματική είτε ψυχολογική, κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας.
- ✓ Οι αρχές της **εμπιστευτικότητας** και της **ανωνυμίας**. Ο ερευνητής πρέπει να διασφαλίσει αφενός την προστασία των πληροφοριών που συλλέχθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και αφετέρου ότι οι πληροφορίες αυτές δεν θα είναι διαθέσιμες σε κανέναν που δεν εμπλέκεται άμεσα στην έρευνα. Επίσης, η πιο αυστηρή αρχή είναι αυτή της ανωνυμίας των υποκειμένων, καθώς διατηρείται η ανωνυμία τους καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, ακόμη και για τους ίδιους τους ερευνητές. Μάλιστα, η αρχή της ανωνυμίας συνιστά την πιο ισχυρή εγγύηση του ιδιωτικού απορρήτου.
- ✓ Η αρχή της **δεοντολογικής συμμόρφωσης**. Η ερευνητική πρόταση πρέπει πρώτα να εξεταστεί, σχολιαστεί και εγκριθεί από τον επιβλέποντα καθηγητή πριν ξεκινήσει η έρευνα. Μάλιστα, αν κριθεί απαραίτητο, πρέπει να αναζητηθεί καθοδήγηση από την Επιτροπή Δεοντολογίας, ώστε να διασφαλιστεί η δεοντολογική συμμόρφωση, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση της ποιότητας και την επίτευξη πραγματικής ερευνητικής αριστείας (European Commission, 2013).

Η ηθική στην έρευνα συνδέεται στενά με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Χαρακτηριστικά, στην Ευρώπη κατοχυρώνονται νομικά κάποια δικαιώματα, τα οποία είναι συναφή με τις παραπάνω ηθικές αρχές της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, κατοχυρώνεται το δικαίωμα στη σωματική και ψυχική ακεραιότητα του ατόμου, η προστασία της ιδιωτικής ζωής, καθώς και των προσωπικών δεδομένων (European Commission, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, η εφαρμογή των ηθικών αρχών στη διεξαγωγή της έρευνας συνιστά μια σημαντική εγγύηση για την πραγματική προστασία (σωματική και ψυχολογική) των υποκειμένων και τη διασφάλιση της ακεραιότητας της έρευνας.

Η ηθική στη έρευνα, αν και έχει περισσότερο εστιάσει στην ιατρική έρευνα, είναι σημαντική για όλα τα επιστημονικά πεδία, καθώς όλα μπορούν να αναδείξουν ηθικά ζητήματα. Τα πιο σημαντικά ηθικά ζητήματα που προκύπτουν στην έρευνα είναι τα ακόλουθα: το ιδιωτικό απόρρητο, η προστασία των δεδομένων, η συμμετοχή παιδιών, ασθενών και άλλων ευπαθών ομάδων, η έρευνα στα ανθρώπινα έμβρυα, η επαρκής ενημέρωση, η πιθανή διπλή χρήση της έρευνας, η έρευνα στα ζώα και η πιθανή επίδραση των ερευνητικών δραστηριοτήτων στο περιβάλλον (European Commission, 2013). Εξάλλου, η έρευνα που περιλαμβάνει ανθρώπινα υποκείμενα δημιουργεί εκ των πραγμάτων σύνθετα ηθικά ζητήματα (<https://researchethics.ca/what-is-research-ethics/>). Σαφώς, η έρευνα στις επιστήμες υγείας ενέχει τον κίνδυνο να προκληθεί σωματική βλάβη στα υποκείμενα, όπως παρενέργειες από τη δοκιμή ενός νέου φαρμάκου, αλλά και η έρευνα στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες μπορεί να προκαλέσει ψυχολογική βλάβη στα υποκείμενα, π.χ. από την ανάκληση τραυματικών εμπειριών. Συνεπώς, ο κίνδυνος βλαβών και τα περίπλοκα ηθικά ζητήματα θα είναι πάντα παρόντα σε έρευνες που διεξάγονται σε όλα τα επιστημονικά πεδία με ανθρώπινα υποκείμενα. Ο ερευνητής είναι αυτός που πρέπει να μετριάσει τις δυνητικές βλάβες και να

ελαχιστοποιήσει τους κινδύνους (<https://researchethics.ca/social-sciences-humanities/>). Αυτό μπορεί να το πετύχει με την εφαρμογή των παραπάνω ηθικών αρχών στην έρευνα, καθώς συνιστούν μια μορφή αξιολόγησης των ερευνητικών διαδικασιών και των πιθανών επιπτώσεών τους. Έτσι, ο ερευνητής δεν εμμένει στους ερευνητικούς του στόχους, αλλά λαμβάνει υπόψη τις δυνητικές επιπτώσεις αυτών, τόσο στους συμμετέχοντες στην έρευνα, όσο και στην κοινωνία (European Commission, 2013).

Συνεπώς, η ηθική στην έρευνα έχει τριπλό σκοπό. Ο πρώτος αφορά στην προστασία των ανθρώπινων υποκειμένων, ο δεύτερος στη διασφάλιση της διεξαγωγής της έρευνας για την εξυπηρέτηση των αναγκών της κοινωνίας και ο τρίτος στην εξέταση των ερευνητικών διαδικασιών ως προς την ηθική τους ορθότητα και τη συμμόρφωσή τους με τις βασικές ηθικές αρχές της έρευνας. Γίνεται εμφανές ότι η εφαρμογή των ηθικών αρχών καθ’ όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας ωφελεί τόσο τους συμμετέχοντες σε αυτή, όσο την προαγωγή της κοινωνίας και την ενίσχυση της ποιότητας της έρευνας και των αποτελεσμάτων της.

Μάλιστα, η εφαρμογή ηθικών αρχών στη διεξαγωγή της έρευνας είναι τόσο σημαντική διεθνώς, ώστε πολλές κυβερνητικές υπηρεσίες (π.χ. National Institutes of Health), Πανεπιστήμια και επαγγελματικές ενώσεις (π.χ. American Psychological Association) έχουν υιοθετήσει συγκεκριμένους κώδικες, κανόνες και πολιτικές σχετικά με την ηθική στην έρευνα και τη χρηματοδότηση των ερευνητών (Resnik, 2015). Επιπλέον, σε περιφερειακό επίπεδο, η ηθική στην έρευνα είναι εξίσου σημαντική και θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα της έρευνας από την αρχή έως το τέλος. Έτσι, οι ερευνητές που επιθυμούν να χρηματοδοτήσουν την έρευνά τους από την Ευρωπαϊκή Ένωση θα πρέπει να υποβάλουν ερευνητική πρόταση, η οποία θα βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με τις ηθικές αρχές στην έρευνα (European Commission, 2013).

Ωστόσο, παρά τα οφέλη της ηθικής στην έρευνα για την προστασία των υποκειμένων, την προάσπιση των συμφερόντων της κοινωνίας και την ενίσχυση της ποιότητας των ερευνητικών αποτελεσμάτων συχνά οι ερευνητές θεωρούν την ύπαρξη ηθικών αρχών στην έρευνα εμπόδιο για την επιστημονική πρόοδο. Αν και η ηθική στην έρευνα όντως θέτει εμπόδια στο τι είναι αποδεκτό, δεν παρεμποδίζει την ελευθερία της έρευνας (European Commission, 2013). Αντίθετα, συνιστά ένα σημαντικό ηθικό αντίβαρο στη διάθεση του ερευνητή και μια απαραίτητη εγγύηση στην κοινωνία ότι ο ερευνητής εργάζεται για το κοινό καλό και όχι για το ίδιο συμφέρον, χωρίς να νοιάζεται για τις επιπτώσεις των πράξεών του στους συμμετέχοντες, στο περιβάλλον και στην κοινωνία. Η ηθική στην έρευνα είναι ένας τρόπος υπενθύμισης στον ερευνητή ότι εκτός από επιστημονικά είναι και κοινωνικά υπεύθυνος και λόγω του κυρίαρχου ρόλου που παίζει η επιστήμη στη σύγχρονη κοινωνία, η ευθύνη αυτή «βαραίνει» περισσότερο τους ερευνητές παρά τους υπόλοιπους πολίτες της κοινωνίας. Ο μαθηματικός Michael Atiyah (όπως αναφέρεται στο Rotblat, 1999:2) για να τονίσει την ειδική ευθύνη των επιστημόνων είπε: «..υπάρχει το ζήτημα της ηθικής ευθύνης. Αν δημιουργήσεις κάτι, πρέπει να ενδιαφερθείς για τις συνέπειες. Κάτι τέτοιο πρέπει να ισχύει για τις επιστημονικές ανακαλύψεις όπως ακριβώς ισχύει για τα παιδιά που φέρνουμε

στον κόσμο». Μάλιστα, η κοινωνική ευθύνη του ερευνητή είναι μείζονος σημασίας για τη βιωσιμότητα της κοινωνίας, καθώς μέσω αυτής προωθείται το κοινό καλό και προλαμβάνεται η δημιουργία κοινωνικών βλαβών (Resnik, 2015). Προς τούτο, στη συνέχεια θα αναλυθεί η κοινωνική ευθύνη του ερευνητή.

1.2. Η κοινωνική ευθύνη του ερευνητή

Οι ερευνητές συνιστούν μια ιδιαίτερη επαγγελματική ομάδα που διαθέτει σημαντικές ευθύνες τόσο «εσωτερικές» όσο και «εξωτερικές». Οι «εσωτερικές» ευθύνες αφορούν στην επαγγελματική ευθύνη του ερευνητή απέναντι στην επιστήμη του να διεξάγει την έρευνα σύμφωνα με τους κανόνες που έχουν συμφωνηθεί από την επιστημονική κοινότητα, ενώ οι «εξωτερικές» ευθύνες αφορούν στην κοινωνική ευθύνη που έχει ο ερευνητής απέναντι στο σύνολο της κοινωνίας (Pain, 2013). Σήμερα, η εστίαση από τις «εσωτερικές» ευθύνες των ερευνητών έχει μεταφερθεί στις «εξωτερικές», καθώς είναι αναγκαίο οι ερευνητές όλων των επιστημών (φυσικών, κοινωνικών, ανθρωπιστικών) να γίνουν περισσότερο κοινωνικά ευαίσθητοι, μιας και αυτή η κοινωνική ευθύνη αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για τη βιωσιμότητα της κοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική ευθύνη του ερευνητή μπορεί να θεωρηθεί η τρίτη διάσταση της ευθύνης των ερευνητών, μετά την έρευνα και την εκπαίδευση, και αφορά στη διεξαγωγή καινοτόμων ερευνών με σκοπό την επίλυση πολλών κρίσιμων και παγκόσμιων κοινωνικών προβλημάτων (Pain, 2013). Πρόκειται για τη συλλογική ευθύνη που μοιράζεται όλη η ερευνητική κοινότητα απέναντι στην κοινωνία και χρησιμοποιεί όλες τις πνευματικές και υλικές πηγές της για να επιλύει σύνθετα καθημερινά προβλήματα και να εξυπηρετεί το κοινό καλό και όχι τα ατομικά συμφέροντα των ερευνητών (Frankel, 1994). Η επιστημονική κοινότητα αποτελεί μέρος της κοινωνίας και ως εκ τούτου η κοινωνία επηρεάζεται άμεσα από τη δουλειά των ερευνητών (Bird, 2014). Αρχικά, η διεξαγωγή μιας έρευνας επηρεάζει άμεσα τα υποκείμενά της, δηλαδή τον άνθρωπο και τα ζώα, εν συνεχεία το περιβάλλον και τέλος τα αποτελέσματα - οι εφαρμογές της έρευνας, μπορεί να επηρεάσουν θετικά ή/και αρνητικά ολόκληρη την ανθρωπότητα και τη ζωή στον πλανήτη. Σε αυτό το πλαίσιο, συνιστά θεμελιώδη ηθική αρχή για τον ερευνητή να είναι υπεύθυνος για τις συνέπειες της δουλειάς του στο κοινωνικό σύνολο (Frankel, 1994). Έτσι, η κοινωνική ευθύνη του ερευνητή συνδέεται άμεσα με την ηθική στην έρευνα και ο ερευνητής θα πρέπει να είναι ικανός να προβλέπει τους δυνητικούς κοινωνικούς κινδύνους της δουλειάς του, ιδιαίτερα αυτούς που σχετίζονται με την ασφάλεια, την υγεία και την ευημερία της κοινωνίας και να αποφεύγει την επιστημονική έρευνα που ενέχει πιθανές καταστροφικές συνέπειες για το περιβάλλον, τις παρούσες και τις μελλοντικές γενιές. Συνεπώς, στο πλαίσιο της κοινωνικής ευθύνης των ερευνητών ανήκει η επιβολή ορίων στη διεξαγωγή της έρευνας όταν τα αποτελέσματά της αποτελούν αρνητική χρήση της επιστήμης (Bird, 2014). Χαρακτηριστικό παράδειγμα κοινωνικά υπεύθυνης συμπεριφοράς αποτελεί η περίπτωση του Hans A. Bethe, ενός νομπελίστα φυσικού, ο οποίος αρνήθηκε εν καιρώ ειρήνης να κατασκευάσει μια βόμβα υδρογόνου (<http://research-ethics.net/topics/social-responsibility/#background>).

Διαπιστώνεται ότι τα αποτελέσματα της επιστημονικής έρευνας συχνά έχουν διπλή χρήση, δηλαδή μπορούν να χρησιμοποιηθούν για ευεργετική χρήση, όπως η προάσπιση της ανθρώπινης ζωής και η προστασία της δημόσιας υγείας, ή για επιβλαβή χρήση, όπως η κατασκευή όπλων (<http://research-ethics.net/topics/social-responsibility/#summary>).

Βέβαια, η επιβολή ορίων στην έρευνα δεν σημαίνει ότι συνιστά τροχοπέδη στην αυτονομία και στην ελευθερία του ερευνητή. Αντίθετα, η ελευθερία πρέπει να συνδυάζεται με την ευθύνη του ερευνητή απέναντι στους συνανθρώπους του, στο περιβάλλον, στις μελλοντικές γενιές και να μην καταλήγει σε ελευθεριότητα. Επιπροσθέτως, η κοινωνική ευθύνη των ερευνητών λαμβάνει τη μορφή λογοδοσίας απέναντι στην κοινωνία με αποτέλεσμα η κοινωνία να χρηματοδοτεί την έρευνα και να επενδύει στην εκπαίδευση των ερευνητών (Ziman, 1998). Έτσι, από τη μια πλευρά, οι ερευνητές είναι υπόλογοι στην κοινωνία για τη δουλειά τους, και κυρίως για τα αποτελέσματα αυτής, με τα οποία οφείλουν πρωτίστως να υπηρετούν το κοινωνικό συμφέρον και την παγκόσμια ειρήνη. Από την άλλη πλευρά, η κοινωνία έχει κάθε νόμιμο ενδιαφέρον να γνωρίζει, αλλά και να ελέγχει το είδος της γνώσης που παράγεται, δεδομένου ότι συχνά τα αποτελέσματα της έρευνας όλων των επιστημονικών πεδίων ανεξαιρέτως έχουν απρόβλεπτες επιπτώσεις. Αφενός, μπορεί να λύσουν σοβαρά προβλήματα και αφετέρου, να δημιουργήσουν νέα (Coulmas, 2013). Συν τοις άλλοις, στο πλαίσιο της κοινωνικής ευθύνης των ερευνητών εντάσσεται η συμβολή τους στη διαφύλαξη της δημοκρατίας στην κοινωνία μέσω της αψύπνισης, της ενημέρωσης και της εκπαίδευσης των πολιτών σε θέματα επιστήμης και τεχνολογίας, ώστε να απομακρυνθεί ο κίνδυνος χειραγώγησης και παραπλάνησης της κοινής γνώμης εις βάρος της καλής χρήσης των αποτελεσμάτων της έρευνας στην κοινωνία (Bird, 2014).

Συνεπώς, η κοινωνική ευθύνη του ερευνητή αφορά στη διεξαγωγή υπεύθυνης επιστημονικής έρευνας, η οποία «ορίζεται ως η πράξη επιστημονικής έρευνας με ακεραιότητα. Περιλαμβάνει την ενημερότητα και την εφαρμογή των καθιερωμένων επαγγελματικών κανόνων και ηθικών αρχών στην εκτέλεση όλων των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την επιστημονική έρευνα» (<https://grants.nih.gov/grants/guide/notice-files/NOT-OD-10-019.html>) και οφείλει να παράγει γνώση που να εξυπηρετεί το κοινό καλό, τη βιωσιμότητα της κοινωνίας και του πλανήτη. Οι ερευνητές οφείλουν να υπακούν στους νόμους, όπως όλοι οι πολίτες, και να δουλεύουν ακολουθώντας τους επιστημονικούς και ηθικούς κανόνες που θέτει η επιστημονική κοινότητα. Με άλλα λόγια, οι ερευνητές οφείλουν να συνδυάζουν την «εσωτερική» και την «εξωτερική» ευθύνη που έχουν απέναντι στην επιστήμη και στην κοινωνία αντίστοιχα, ώστε να διασφαλίζεται τόσο η ποιότητα της έρευνας όσο και η κοινωνική της αποστολή.

Ένας θεσμός που μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των νέων επιστημόνων ώστε να γίνουν κοινωνικά υπεύθυνοι και ηθικά ευαίσθητοι είναι αυτός της ανώτατης εκπαίδευσης (<http://research-ethics.net/topics/social-responsibility/#discussion>). Οι φοιτητές είναι απαραίτητο να αποκτήσουν ενημερότητα σχετικά με τις ηθικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη διεξαγωγή μιας έρευνας, αλλά και τη κοινωνική ευθύνη που συνοδεύει το επάγγελμα του ερευνητή, με αποτέλεσμα να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίζουν τα ηθικά

ζητήματα που θα προκύπτουν και να αποφεύγουν πιθανούς κοινωνικούς κινδύνους. Με βάση τα προαναφερόμενα, στη συνέχεια θα εξεταστεί ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης στη διαπαιδαγώγηση των νέων ερευνητών αναφορικά με την κοινωνική ευθύνη του ερευνητή και την εφαρμογή ηθικών αρχών στη διεξαγωγή της έρευνας.

2. Η συμβολή της ανώτατης εκπαίδευσης στη διαπαιδαγώγηση ηθικά ευαίσθητων και κοινωνικά υπεύθυνων ερευνητών

Οι αρχές της ηθικής και κοινωνικά υπεύθυνης διεξαγωγής της έρευνας, λόγω της σπουδαιότητάς τους για την προστασία της κοινωνίας, των υποκειμένων της έρευνας, του περιβάλλοντος και της ανθρωπότητας συνολικά, οφείλουν να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης όλων των επιστημόνων (Hansen, 2006). Έτσι, τα Πανεπιστήμια συνιστούν τα πλέον αρμόδια ιδρύματα για να διδάξουν στους εν δυνάμει ερευνητές αυτές τις αρχές και η ευθύνη τους είναι μείζονος σημασίας. Η πανεπιστημιακή εμπειρία που αποκομίζουν οι φοιτητές σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της επιστημονικής έρευνας και τη στάση των καθηγητών απέναντι σε αυτή, σε συνδυασμό με τις γνώσεις που αποκτούν από τα αντίστοιχα μαθήματα ηθικής και κοινωνικής ευθύνης στην έρευνα θα ασκήσουν σημαντική επίδραση στη μελλοντική συμπεριφορά τους απέναντι στον τρόπο που θα διεξάγουν την έρευνα. Σε αυτό το πλαίσιο, η συμβολή των Πανεπιστημίων στη διαπαιδαγώγηση ηθικά ευαίσθητων και κοινωνικά υπεύθυνων ερευνητών είναι θεμελιώδους σημασίας και οφείλουν ιδιαίτερα στα μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα σπουδών που παρέχουν να φέρνουν τους νέους ερευνητές αντιμέτωπους με αμφιλεγόμενα ηθικά ζητήματα, που ίσως αντιμετωπίσουν μελλοντικά στην επαγγελματική τους καριέρα, εμψύχώντας τους την σπουδαιότητα της κοινωνικής τους ευθύνης (https://www.upf.edu/pcstacademy/_docs/cosce_en_02.pdf).

Είναι σημαντικό, επίσης, να αναπτύξουν οι νέοι επιστήμονες, μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης, ένα επαρκές γνωστικό υπόβαθρο στις βασικές ηθικές αρχές στη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά και την ικανότητα σωστής ερμηνείας και εφαρμογής αυτών των αρχών. Αν και όλοι οι άνθρωποι αναγνωρίζουν κάποιες κοινές ηθικές αρχές, τις ερμηνεύουν διαφορετικά ανάλογα με τις αξίες και τις εμπειρίες που έχουν. Τα ηθικά ζητήματα είναι τόσο περίπλοκα και σύνθετα ώστε οι αρχές δεν μπορούν να καλύψουν κάθε περίπτωση που θα προκύψει. Έτσι, οι νέοι ερευνητές θα πρέπει να εκπαιδευτούν να λαμβάνουν τις ορθές αποφάσεις και να δρουν ηθικά σε κάθε περίπτωση (Resnik, 2015).

Επιπροσθέτως, τα Πανεπιστήμια οφείλουν να εκπαιδεύσουν και να ευαισθητοποιήσουν ηθικά τους νέους ερευνητές ώστε να μην διαπράττουν επιστημονικές παραβάσεις, καθώς αυτές οι πρακτικές βρίσκονται στον αντίποδα όλων των επιστημονικών αξιών και μπορούν να υπονομεύσουν και να βλάψουν την επιστημονική πρόοδο (European Commission, 2013). Η επιστημονική παράβαση «περιλαμβάνει την από αμέλεια ή σκόπιμη κατασκευή (δημιουργία δεδομένων ή αποτελεσμάτων), την πλαστογράφηση (αλλαγή ή εσφαλμένη αναφορά δεδομένων ή τον ακατάλληλο χειρισμό των πειραμάτων) και τη λογοκλοπή (χρήση ιδεών και λέξεων χωρίς επαρκείς αναφορές)» (ό.π.:2). Επίσης, οι συγκεκριμένες παραβάσεις, εκτός από

αντιεπιστημονική συμπεριφορά εκ μέρους των ερευνητών, συνιστούν και ανήθικη πράξη, η οποία μπορεί να επιφέρει εξαιρετικά αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνία, μειώνοντας την εμπιστοσύνη της κοινής γνώμης στην επιστήμη και κατασπαταλώντας αδίκως χρόνο και χρήματα (Resnik, 2015).

Συν τοις άλλοις, οι εν δυνάμει ερευνητές θετικό θα ήταν να εκπαιδεύονται παράλληλα σχετικά με τις «εσωτερικές» και τις «εξωτερικές» τους ευθύνες, καθώς συχνά αυτές συγκρούονται και οι νέοι ερευνητές πρέπει να είναι προετοιμασμένοι και εκπαιδευμένοι να θέτουν το καλό της ανθρωπότητας πάνω από τα ατομικά συμφέροντα και τις προοπτικές της καριέρας τους. Είναι σημαντικό να αποκτήσουν σεβασμό και εκτίμηση στην παγκόσμια διάσταση της επιστήμης και να επιδιώκουν να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους για την επίλυση των παγκόσμιων προβλημάτων (Pain, 2013).

Πολλά Πανεπιστήμια στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. διαθέτουν προγράμματα σπουδών που αφορούν στην ηθική στην έρευνα. Συγκεκριμένα, στην Ευρώπη τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών στηρίζονται κυρίως στην ιδέα της κοινωνικής ευθύνης των ερευνητών ώστε να εισάγουν και να ενσωματώσουν την ηθική ενημερότητα στην εκπαίδευση όλων των επιστημόνων (Bird, 2014). Μάλιστα, στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης δίνεται έμφαση στη σημαντικότητα της εκπαίδευσης των νέων ερευνητών και οι Υπουργοί Παιδείας καλούν τα Πανεπιστήμια να συνεργαστούν στον τομέα αυτό. Επίσης, οι Υπουργοί Παιδείας ζητούν, σχεδόν εδώ και δύο δεκαετίες, από τα πανεπιστήμια να αυξήσουν τη συνάφεια της έρευνας με την κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη καθώς και με τις ανάγκες της κοινωνίας (Berlin Communiqué, 2003). Συνάμα, στο Ανακοινωθέν του Μπέργκεν τονίζεται η σημαντικότητα της έρευνας και της εκπαίδευσης των νέων ερευνητών για την πολιτιστική ανάπτυξη των ευρωπαϊκών κοινωνιών και για την κοινωνική συνοχή (Bergen Communiqué, 2005). Παρατηρείται, συνεπώς, ότι προωθείται η εκπαίδευση των νέων ερευνητών με γνώμονα την κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία.

Χρειάζεται, δηλαδή, εξειδικευμένη εκπαίδευση για την ηθική ανάπτυξη των νέων ερευνητών και την καλλιέργεια μιας κοινωνικά υπεύθυνης συμπεριφοράς, ώστε να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν τα σύνθετα ηθικά διλήμματα και τις ανάγκες του σύγχρονου τεχνολογικού κόσμου, καθώς και να επιτελέσουν επιτυχώς το ρόλο τους στην κοινωνία ως επαγγελματίες αλλά και ως πολίτες. Τα Πανεπιστήμια της Ευρώπης και των Η.Π.Α έχουν εισάγει για το σκοπό αυτό εξειδικευμένα μαθήματα ηθικής και κοινωνικής ευθύνης στην έρευνα, εκτός από αυτά που αφορούν αμιγώς την επιστήμη, ώστε οι νέοι ερευνητές να γνωρίσουν και να καταλάβουν την κοινωνική διάσταση της μελλοντικής δουλειάς τους (Bird, 2014).

Προς επίρρωση των παραπάνω παρατίθενται στο σημείο αυτό παραδείγματα Πανεπιστημίων που προσφέρουν μαθήματα ηθικής στην έρευνα, συνήθως διεπιστημονικά, για την ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων ερευνητών. Συγκεκριμένα, το Πανεπιστήμιο του Cambridge προσφέρει το μάθημα «Research ethics» για τους υποψήφιους διδάκτορες προκειμένου να γνωρίσουν την έννοια της ηθικής στην έρευνα και να έρθουν αντιμέτωποι με ηθικά διλήμματα κ.α. (<https://www.training.cam.ac.uk/course/ssrmc-resethcs>). Επίσης, το

Πανεπιστήμιο του Rochester προσφέρει το μάθημα «Ethics and Professional Integrity in Research» για τους πρωτοετείς μεταπτυχιακούς φοιτητές και τους μεταδιδακτορικούς υπότροφους (<https://www.urmc.rochester.edu/education/graduate/professional-development/research-ethics/research-course.aspx>). Συνάμα, το Πανεπιστήμιο του Michigan προσφέρει προγράμματα σπουδών για την υπεύθυνη διεξαγωγή της έρευνας σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και μεταδιδακτορικό επίπεδο, αλλά και αντίστοιχα διαδικτυακά μαθήματα για τους ερευνητές (<http://research-compliance.umich.edu/responsible-conduct-research-rcr-training>). Με αυτόν τον τρόπο, οι φοιτητές όλων των επιστημών μπορούν να λάβουν ολιστική εκπαίδευση και να γνωρίσουν τόσο τις «εσωτερικές» όσο και τις «εξωτερικές» τους ευθύνες.

Συνεπώς, ο ρόλος και η συμβολή της ανώτατης εκπαίδευσης στη δημιουργία ηθικών και κοινωνικά υπεύθυνων ερευνητών είναι καθοριστικοί. Μέσω της εκπαίδευσης, οι νέοι ερευνητές αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τα ηθικά ζητήματα που θα προκύψουν στην πορεία της καριέρας τους (<http://research-ethics.net/introduction/why/#knowledge>) καθώς και να ανταπεξέλθουν στις συγκρούσεις των «εσωτερικών» και «εξωτερικών» τους ευθυνών. Επίσης, θα είναι ικανοί να προβλέπουν πιθανούς κινδύνους στα αποτελέσματα της έρευνάς τους, να βάζουν όρια στη διεξαγωγή της έρευνας, αν κριθεί απαραίτητο, και να ελέγχουν την εφαρμογή των ηθικών αρχών σε όλα τα στάδια της έρευνας. Επιπλέον, ενισχύεται η κοινωνική τους συνείδηση, η ακεραιότητα και η ποιότητα της έρευνας. Αποφεύγονται οι επιστημονικές παραβάσεις, η αρνητική χρήση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και οι δράσεις που αντιτίθενται στην προαγωγή της επιστήμης και της κοινωνικής ευημερίας. Οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και τα ηθικά ζητήματα που τη συνοδεύουν απαιτούν οι νέες γενιές ερευνητών να είναι επαρκώς εκπαιδευμένες και τα Πανεπιστήμια οφείλουν, από το ρόλο τους στην κοινωνία, να αναλάβουν να εκπληρώσουν επιτυχώς αυτή την αποστολή. Η ηθική και κοινωνικά υπεύθυνη διαπαιδαγώγηση των ερευνητών αγγίζει και τις τρεις διαστάσεις της αποστολής της ανώτατης εκπαίδευσης: την εκπαίδευση, την έρευνα και τις υπηρεσίες προς την κοινωνία.

3. Συμπερασματικές κρίσεις

Στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, η άμεση επίδραση που έχει η πρόοδος της επιστήμης και της τεχνολογίας στη ζωή μας σε συνδυασμό με τις προκλήσεις και τα ηθικά ζητήματα που δημιουργούν επιτάσσουν την εφαρμογή ηθικών αρχών σε όλα τα στάδια της διεξαγωγής της έρευνας, ώστε να διασφαλιστεί η προστασία των υποκειμένων της έρευνας και η διοχέτευση της παραγόμενης γνώσης στην υπηρεσία του δημοσίου συμφέροντος. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ερευνητές όλων των επιστημονικών πεδίων είναι σημαντικό να γνωρίζουν, μέσω της ανώτατης εκπαίδευσης, και να εφαρμόζουν τις βασικές ηθικές αρχές στην έρευνα, καθώς και να εκπληρώνουν ευσυνειδήτως την κοινωνική τους αποστολή.

Η ηθική και κοινωνικά υπεύθυνη διεξαγωγή της έρευνας είναι εξαιρετικά σημαντικές παράμετροι, καθώς αποτελούν δείκτες ποιότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας και

ανασταλτικό παράγοντα τόσο για τις επιστημονικές παραβάσεις, όσο και για την αρνητική χρήση της παραγόμενης γνώσης, οι οποίες μπορούν να επιφέρουν καταστροφικές συνέπειες στην ανθρωπότητα.

Οι ερευνητές, εξαιτίας της ιδιαίτερης φύσης του επαγγέλματός τους, το οποίο έχει άμεση επίπτωση στις ζωές των ανθρώπων, οφείλουν να συνδυάζουν αποτελεσματικά τις «εσωτερικές» με τις «εξωτερικές» τους ευθύνες προκειμένου να αναδειχθούν σε προστάτες της ανθρώπινης αξίας και όχι σε μη επιτυχημένους διαχειριστές της, ορμώμενοι από ιδιοτελή κίνητρα. Τα Πανεπιστήμια αποτελούν τον πλέον αρμόδιο θεσμό για να εμφυσήσουν στους νέους ερευνητές την αξία, τις μεθόδους και τα οφέλη της ηθικής και κοινωνικά υπεύθυνης διεξαγωγής της έρευνας.

Συνεπώς, η επιστημονική γνώση έχει μεγάλη δύναμη και μπορεί να προσφέρει ταυτόχρονα ποικίλα οφέλη και πολλούς κινδύνους στην ανθρωπότητα. Η ηθική εκπαίδευση αποτελεί το κύριο αντίβαρο απέναντι σε δυνητικούς κινδύνους και καταλυτικό μέσο εξανθρωπισμού της επιστήμης και των λειτουργιών της. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Russell- Finstein (1955) οι ερευνητές θα πρέπει να θυμούνται την ανθρωπιά τους και τίποτα άλλο. Ο Hansen προσθέτει (2006:84) ότι «αν το επιτύχουν, τότε μπροστά τους θα ανοιχθεί ένας νέος παράδεισος, ενώ αν αποτύχουν, θα έρθουν αντιμέτωποι με τον κίνδυνο του παγκόσμιου θανάτου». Η ηθική οφείλει πάντοτε να είναι το ασφαλές καταφύγιο της επιστήμης.

Εν κατακλείδι, η ηθική συνιστά έννοια απολύτως συμβατή με αυτή της έρευνας και, μάλιστα, η εφαρμογή των ηθικών αρχών καθ' όλη τη διαδικασία της διεξαγωγής αυτής αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ακεραιότητας της έρευνας, την ενίσχυση της ποιότητάς της και την προαγωγή της ερευνητικής αριστείας (European Commission, 2013). Προς τούτο «η ηθική στην επιστήμη θα πρέπει να επιδιώκεται με την ίδια ακαδημαϊκή αυστηρότητα, ακεραιότητα και θάρρος, όπως στα υπόλοιπα επιστημονικά πεδία» (Evers, 2001:89) διότι οι προεκτάσεις του συγκεκριμένου θέματος δεν περιορίζονται μόνο στον επιστημονικό χώρο αλλά έχουν ευρύ αντίκτυπο στην κοινωνία και κατ' επέκταση σε κάθε μέλος αυτής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bird, S. J. (2014). Social Responsibility and Research Ethics: Not Either/Or but Both. *Advancing Science, Serving Society*, 1-6. Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2019 από: http://fallmeeting.agu.org/2015/files/2015/12/Social-Responsibility-and-Research-Ethics_-Not-Either_Or-but-Both.pdf.
- Bologna process (2003). *Realizing the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin, 19 September 2003.
- Bologna process (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Bergen 19-20 May 2005.
- Coulmas, F. (2013). *Scientific social responsibility and happiness*. Tokyo: Deutsches Institut für Japan studien - German Institute for Japanese Studies. Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2019 από: https://www.dijtokyo.org/publications/WP1303_Coulmas.pdf.
- Evers, K. (2001). *Standards for Ethics and Responsibility In Science. An analysis and evaluation of their content background and function*. The International Council for Science (SCRES). Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2019 από: https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1515/EVERS_%20Standard%20for%20Ethics%20and%20Responsibility%20in%20Science%20book.pdf.
- European Commission (2013). *Ethics for researchers. Facilitating Research Excellence in FP7*. Brussels: European Commission. Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2019 από: https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/fp7/89888/ethics-for-researchers_en.pdf.
- Frankel, M.,S. (1994). *Science as a Socially Responsible Community*. Indiana University Foundation.
- Hansen, B.,T. (2006). Academic and social responsibility of scientists. *Journal on Science and World Affairs*, 2(2), 71-92. Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2019 από: <http://www.analytickecentrum.cz/upload/soubor/borsenhansen.pdf>.
- Hugh Baird College (2016). *Ethics in Research Policy*. Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2019 από: <http://www.hughbaird.ac.uk/images/Ethics%20in%20research%20policy%202016.pdf>.
- Pain, E. (2013). *The Social Responsibilities of Scientists*. Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2019 από: <http://www.sciencemag.org/careers/2013/02/social-responsibilities-scientists>.
- Resnik, D. B. (2015). *What is Ethics in Research & Why is it important?* Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2019 από: <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/>.

Rotblat, J. (1999). *Η κοινωνική ευθύνη των επιστημόνων*. Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2019 από: <http://www.physics4u.gr/articles/2005/socialconsciencescientists.html>.

Ziman, J. (1998). *Why must scientists become more ethically sensitive than they used to be?* *Science*, 282:1813-1814.

**Η επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού και η επιρροή της στην
διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας.**

**The modern teacher's professional identity and its influence at the formation of the
school culture.**

Θεοδώρα-Μαρία Νάτσιου, ΠΕ02 Φιλόλογος, M.Ed., natsioudora@gmail.com

Theodora-Maria Natsiou, Teacher, M.Ed., natsioudora@gmail.com

Abstract: This paper is a theoretical study on issues that have occupied and are still occupying many researchers and scholars over the time and are related to concerns, discussions and attempts to explain the meaning of teachers' professional identity and the culture of the school unit. At this study, at first, we will try to explain the meaning of modern teacher's professional identity and then we will look into the factors that contribute to its formation. Afterwards, we will try to explain the meaning of school culture and we will make an attempt to find out those futures of the teacher's professional identity that influence the formation of the culture of the school unit. Finally, after having tried to explain the meaning of the modern teacher's professional development, we will make suggestions about the ways that can contribute to the continuous improvement and development of his role as well as his personality.

Keywords: teacher, professional identity, school culture, professional development

Περίληψη: Η παρούσα εργασία αποτελεί μία θεωρητική προσέγγιση θεμάτων, που έχουν απασχολήσει κι ακόμη απασχολούν πολλούς ερευνητές και μελετητές σε βάθος χρόνου και σχετίζονται με προβληματισμούς, συζητήσεις και προσπάθειες για την εννοιολογική προσέγγιση του περιεχομένου των όρων τόσο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών όσο και της κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Στο παρόν πόνημα, αρχικά θα γίνει μία προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης του όρου της επαγγελματικής ταυτότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού και κατόπιν θα επιχειρηθεί η διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην διαμόρφωσή της. Στην συνέχεια, θα γίνει μία απόπειρα εννοιολογικής προσέγγισης του περιεχομένου του όρου της σχολικής κουλτούρας και θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε εκείνα τα στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας που εκπαιδευτικού που επηρεάζουν καθοριστικά την διαμόρφωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Τέλος, αφού επιχειρηθεί μία εννοιολογική προσέγγιση του όρου της επαγγελματικής ανάπτυξης και ανέλιξης του σύγχρονου εκπαιδευτικού, θα ακολουθήσουν προτάσεις αναφορικά με τους τρόπους που μπορούν να συμβάλλουν στην διαρκή βελτίωση και την αναβάθμιση τόσο του ρόλου του όσο και της προσωπικότητάς του.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός, επαγγελματική ταυτότητα, σχολική κουλτούρα, επαγγελματική ανάπτυξη/ανέλιξη

Εισαγωγή

Αναμφίβολα, οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, που συντελούνται στην σύγχρονη εποχή τοποθετούν το εκπαιδευτικό σύστημα ενώπιον νέων απαιτήσεων και προσδοκιών (Day, 2000). Ταυτόχρονα, η αξία της εκπαίδευσης και η συμβολή της στην προσωπική, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη και ευημερία αναγνωρίζεται σε παγκόσμιο επίπεδο από τους κυβερνητικούς φορείς, με αποτέλεσμα την διαρκή εισαγωγή και υιοθέτηση αλλαγών στο εκπαιδευτικό προσκήνιο (Day, όπως αναφέρεται στο Eyrodice, 1997).

Ωστόσο, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικές αυτές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, που προωθούνται από την κυβέρνηση στην τυπική σχολική εκπαίδευση τις περισσότερες φορές δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Day, 2000). Το γεγονός αυτό επηρεάζει αρνητικά τους εκπαιδευτικούς, που συχνά βιώνουν στον εργασιακό τους χώρο περισσότερο αισθήματα επιβίωσης παρά επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και την αίσθηση πλήρους επιθεώρησης της εργασίας τους (Day, 2000). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν αλλαγές και στην εκπαιδευτική τους ταυτότητα, στοιχείο που τους οδηγεί σε κρίση (Bolivar & Domingo, 2004) και που καταδεικνύει την εξαιρετική σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής ταυτότητας στην σύγχρονη εποχή (Φωτοπούλου, 2008).

Αρχικά, αφού επιχειρηθεί η ανάδειξη της πολύπλευρης και πολύπλοκης έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, το παρόν πόνημα διερευνά τους βασικούς άξονες που διαμορφώνουν την ταυτότητα του σύγχρονου Έλληνα εκπαιδευτικού. Έπειτα, επιχειρεί να εντοπίσει εκείνα τα στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, που συμβάλλουν ποικιλοτρόπως στην διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Τέλος, θα υποδειχθούν συμβατοί, με την παρούσα συγκυρία, τρόποι ανέλιξης των ενεργών Ελλήνων εκπαιδευτικών, αφού, ταυτόχρονα, ληφθεί υπόψη ο τρόπος πρόσληψής τους.

1. Η επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού: μια απόπειρα εννοιολογικής προσέγγισης

Αναμφίβολα, η διεθνής βιβλιογραφία για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καταδεικνύει ότι η προσπάθεια ορισμού της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί δύσκολο ερευνητικό εγχείρημα (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004) λόγω της πληθώρας των παραγόντων που την στοιχειοθετούν και διεκδικούν μερίδιο στον ορισμό της (Beauchamp & Thomas, 2009).

Ωστόσο, σε μια προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας, ο Ματσαγγούρας (2005) υποστηρίζει ότι τα στοιχεία που συνθέτουν την επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού¹ ή τον επαγγελματικό του εαυτό αφορούν «στο σύνολο των αντιλήψεων, αξιών, γνώσεων, συναισθημάτων, προτεραιοτήτων, ρόλων, αναγκών, πεποιθήσεων, προσδοκιών και δεξιοτήτων, που τον χαρακτηρίζουν σε κάθε φάση της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας» (σελ. 72-73). Παράλληλα, κάθε φορά που προστίθεται μια επαγγελματική ή προσωπική εμπειρία το σύνολο αυτών των στοιχείων αναδύεται κι ανασυντίθεται, καθώς βρίσκεται σε μια διαρκή εξελικτική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2005· Flores & Day, 2006· Sachs, 2001a, όπως αναφέρεται στο Φωτοπούλου, 2013, σελ.144). Επιπρόσθετα, σε μια προσπάθεια οριοθέτησης της έννοιας της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, ο Beijaard (Beijaard, 2000, όπως αναφέρεται στο Φωτοπούλου, 2008, σελ.44) και οι Day, Kington, Stobart & Sammons (2006) της αποδίδουν τρία βασικά γνωρίσματα: ο εκπαιδευτικός ως γνώστης του αντικειμένου του, ο εκπαιδευτικός σε σχέση με παιδαγωγικά θέματα και ο εκπαιδευτικός σε σχέση με θέματα διδακτικής.

Χρονολογικά η διαμόρφωση της ταυτότητας ξεκινά από την πρώτη επαφή του μετέπειτα εκπαιδευτικού με το σχολείο ως μαθητής από την ηλικία των πέντε ετών και ολοκληρώνεται με την αφυπηρέτησή του (Μαυρογιώργος, 2005). Στο μακρύ αυτό χρονικό διάστημα, περνά από διαδοχικά εξελικτικά στάδια, όπου το καθένα προετοιμάζει ομαλά την μετάβαση στο επόμενο (Ξενίτης, 2012). Αναμφίβολα, η διαμόρφωση και ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού σε όλη της την διάρκεια συμβαδίζει με την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Ματσαγγούρας, 2005· Μαυρογιώργος, 2005).

Συνεπώς, συνοψίζοντας, θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ως επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού ορίζεται η αντίληψη που διαμορφώνει ο ίδιος για την θέση του στον επαγγελματικό του χώρο αλλά και η εικόνα που δημιουργεί στους άλλους ως επαγγελματίας (Ξενίτης, 2012, χ.σ. · Χατζηπαναγιώτου, 2016, χ.σ.).

2. Άξονες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού

Αναμφίβολα, οι περισσότεροι ερευνητές (Ανθοπούλου, 1999α· Ανθοπούλου, 1999β· Hargreaves & Fullan, 1995· Κατσουλάκης, 1999· Μαυρογιώργος, 1999α· Μαυρογιώργος, 2005· Neave, 2001· Παπαναούμ, 2005· Φωτοπούλου, 2013) υποστηρίζουν ότι η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού βασίζεται σε ένα πολυσύνθετο συνονθύλευμα παραγόντων, που δρουν, αλληλεπιδρούν και επιδρούν συμπληρωματικά, καθώς οποιαδήποτε μεταβολή στον ένα ή τον άλλο παράγοντα επιδρά περισσότερο ή λιγότερο και στους υπόλοιπους (Μαυρογιώργος, 1999α, σελ.100-101).

Αναλύοντας, λοιπόν, τους παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα, οι μελετητές κάνουν λόγο για την άτυπη «μαθητεία» του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα, την

¹ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού στο Ματσαγγούρας (2005), Ξενίτης (2012), Φωτοπούλου (2008), Φωτοπούλου (2013).

βασική του εκπαίδευση, το σύστημα διορισμών, την υποδοχή του νεοδιοριστού συναδέλφου στο σχολείο, το φύλο και την ηλικία του (Ανθοπούλου, 1999α· Ανθοπούλου, 1999β· Μαυρογιώργος, 1999α· Neave, 2001· Ξενίτης, 2012). Παράλληλα, αναφέρονται στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας και την κουλτούρα της, στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, αλλαγές και καινοτομίες καθώς και στο διευθυντικό στυλ ηγεσίας (Ανθοπούλου, 1999α· Κατσουλάκης, 1999· Μαυρογιώργος, 1999α· Ξενίτης, 2012· Φωτοπούλου, 2013). Επιπλέον, σημαντικό ρόλο παίζουν οι διαφορετικές μορφές επιμόρφωσης και συνεργατικής μάθησης, ενώ, τέλος, καθοριστική σημασία στην διαμόρφωση της ταυτότητας διαδραματίζει η αέναη ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και η φιλοσοφία του για την ζωή (Ξενίτης, 2012· Φωτοπούλου, 2013).

Αρχικά, προκειμένου να αναλυθούν οι παράγοντες αυτοί, θα επιχειρηθεί μια άτυπη ομαδοποίησή τους, βασισμένη στις φάσεις από τις οποίες διέρχεται η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Ξενίτης, 2012). Οι φάσεις διακρίνονται στις ακόλουθες: 1) Από την σχολική ηλικία μέχρι τον διορισμό, 2) Επαγγελματική ενσωμάτωση και 3) Υπόλοιπη θητεία μέχρι την αφυπηρέτηση, οι οποίες και είναι διαδοχικές. Τέλος, η τέταρτη φάση, δηλαδή η προσωπική ανάπτυξη, ανέλιξη και πορεία αυτογνωσίας εκτείνεται σε όλη την διάρκεια της ζωής του εκπαιδευτικού (Ξενίτης, 2012).

Σημειωτέον ότι στο παρόν πόνημα θα γίνει αναφορά σε ορισμένους από τους προαναφερθέντες παράγοντες που εκτιμήθηκαν ως οι σημαντικότεροι για την διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

2.1.1. Από την σχολική ηλικία μέχρι τον διορισμό

Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού ξεκινά ως μια άτυπη διαδικασία μακρόχρονης «μαθητείας» του στο επάγγελμα (Μαυρογιώργος, 1999α). Από πολύ νωρίς, στην ηλικία των πέντε ετών και για πολλά χρόνια (12-14 χρόνια), ο μελλοντικός εκπαιδευτικός εκτίθεται σε επαγγελματικές πρακτικές, αντιλήψεις και συμπεριφορές που άπτονται του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1999α· Μαυρογιώργος, 2005· Μαυρογιώργος, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο, σχηματίζει τις πρώτες του εικόνες και αντιλήψεις για την φύση του επαγγέλματος, οι οποίες μελλοντικά θα τον ενθαρρύνουν ή θα τον αποτρέψουν στις όποιες αποφάσεις του (Μαυρογιώργος, 1999α).

Κατόπιν, ο μέλλων εκπαιδευτικός εισέρχεται στο πανεπιστήμιο, όπου για 4-5 χρόνια, λαμβάνει την βασική εκπαίδευση στο επάγγελμα (Μαυρογιώργος, 1999α). Εδώ προετοιμάζεται, ώστε να αποκτήσει τις απαραίτητες επιστημονικές και ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις, αλλά και να εξασκηθεί πρακτικά σε αυτό (Χατζηπαναγιώτου, 2001, όπως αναφέρεται στο Ξενίτης, 2012, χ.σ.). Ως εκ τούτου, η βασική εκπαίδευση οφείλει να καλύπτει επαρκώς τα ανωτέρω ζητούμενα, ανταποκρινόμενη στην σύγχρονη διεθνή αντίληψη του εκπαιδευτικού ως εξειδικευμένου επαγγελματία στον χώρο του (Χατζηπαναγιώτου, 2001, όπως αναφέρεται στο Ξενίτης, 2012, χ.σ.).

2.1.2. Η φάση της επαγγελματικής ενσωμάτωσης

Καθοριστική είναι η περίοδος των πρώτων ετών του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο σχολείο, καθώς αποτελεί την γέφυρα μετάβασής του από το θρανίο στην έδρα (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000). Ως εκ τούτου, απαιτείται ένα οργανωμένο σύστημα υποδοχής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στο σχολείο (Ανθοπούλου, 1999α). Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός έχει ανάγκη από συμπληρωματική υποστήριξη από τους συναδέλφους του, ώστε να γνωρίσει τον χώρο του εκπαιδευτηρίου και το ανθρώπινο δυναμικό του, να επιλύσει τις απορίες του σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, παιδαγωγικής αντιμετώπισης και διαχείρισης των μαθητών, αλλά και να αισθανθεί την συλλογικότητα και την ζεστασιά ότι ανήκει στο σχολείο (Ανθοπούλου, 1999α). Επιπρόσθετα, ο θεσμός του μέντορα (συμβούλου), ενός ώριμου εκπαιδευτικού συναδέλφου, που θα μπορούσε να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά τον νεοδιόριστο συνάδελφο είναι αναμφίβολα εξαιρετικά αποτελεσματικός (Ανθοπούλου, 1999α· Χατζηπαναγιώτου, 2001, όπως αναφέρεται στο Ξενίτης, 2012, χ.σ.).

Εξίσου σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού παίζει και η κουλτούρα, δηλαδή τα χαρακτηριστικά, που διακρίνουν ένα εκπαιδευτήριο, συνθέτοντας την ατμόσφαιρα, το κλίμα του συγκεκριμένου οργανισμού (Ανθοπούλου, 1999α), το οποίο κάποιος αντιλαμβάνεται από την πρώτη στιγμή που περνά το κατώφλι του (Ξενίτης, 2012). Την κουλτούρα ενός σχολείου συνθέτει τόσο η εξωτερική του διάσταση, δηλαδή ο χώρος (υλικοτεχνική υποδομή, αισθητική, ανέσεις), όσο και η εσωτερική του διάσταση, που αφορά στο ανθρώπινο δυναμικό (σκέψεις, συμπεριφορές, συναισθήματα, διαμορφωμένες ανθρώπινες σχέσεις) με τον διευθυντή του, που αποτελεί την κινητήρια διαμορφωτική δύναμη της κουλτούρας του εκπαιδευτηρίου (Ανθοπούλου, 1999α). Συνεπώς, οι φιλικές και ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, η εκτίμηση και η υποστήριξη του διευθυντή προς τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, το ισχυρό αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης και η προσπάθεια για διαρκή εξέλιξη του σχολικού οργανισμού χαρακτηρίζουν και διαμορφώνουν την σχολική του κουλτούρα κι επηρεάζουν καταλυτικά τόσο την επαγγελματική ταυτότητα όσο και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (Ανθοπούλου, 1999α). Αυτό συμβαίνει, επειδή η κουλτούρα διαμορφώνεται από όσους κινούνται στο χώρο του εκπαιδευτηρίου, αλλά ταυτόχρονα οι αντιλήψεις και η συμπεριφορά τους επηρεάζονται από την επικρατούσα κουλτούρα, εφόσον κουλτούρα και ανθρώπινο δυναμικό συνδέονται μεταξύ τους με σχέση αλληλεξάρτησης (Ανθοπούλου, 1999α).

2.1.3. Η υπόλοιπη θητεία μέχρι την αφυπηρέτηση

Αναμφίβολα, η επιμόρφωση είναι συνυφασμένη με την βιογραφία του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στον χρόνο καθώς και με τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτισμικές και πολιτικές αλλαγές, που την καθιστούν αναγκαία (Μαυρογιώργος, 2000). Αυτή κατέχει κεντρική θέση στην διαδικασία διαμόρφωσης της επαγγελματικής του ταυτότητας, καθώς

επηρεάζει τη σχέση του εκπαιδευτικού με τον εργασιακό του χώρο αλλά και την επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη και εξέλιξη (Μαυρογιώργος, 1999α· Μαυρογιώργος, 2000· Ξενίτης, 2012).

Ως επιμόρφωση ορίζεται: το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών, που συνδέονται με την σύλληψη, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, θεωρητικών ή πρακτικών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών, κατά την διάρκεια της θητείας τους (Μαυρογιώργος, 1999α, σελ.101)

Αναμφίβολα, η επιμόρφωση έρχεται να λειτουργήσει συμπληρωματικά στην προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευση, της οποίας αποτελεί συνέχεια, λειτουργώντας συχνά ως επανεκπαίδευση εξαιτίας των ελλείψεων και ανεπαρκειών της βασικής εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος, 1999α). Επιπλέον, πρόκειται για μια διαδικασία, στην οποία ο εκπαιδευτικός εισέρχεται ύστερα από προσωπική κι ελεύθερη βούληση, που εκφράζεται άτυπα με την μελέτη επιστημονικών άρθρων και βιβλίων και την παρακολούθηση σεμιναρίων, διαλέξεων ή συλλογικά, ως οργανωμένος θεσμός σε σχολικό και εξωσχολικό επίπεδο (Γκαμπρέλας, 2014· Μαυρογιώργος, 1999α). Αναμφισβήτητα, πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία, που διατρέχει όλη την επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού και ταυτιζόμενη με την έννοια της «δια βίου εκπαίδευσης» του παρέχει αμέτρητες ευκαιρίες επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης (Μαυρογιώργος, 1999α). Ως εκ τούτου, η επιμόρφωση, αποτελώντας αναγκαίο, αυτονόητο και αναπόσπαστο τμήμα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τόσο την διαμόρφωση και εξέλιξη της επαγγελματικής του ταυτότητας όσο και την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική του ανέλιξη σε όλη του την ζωή (Μαυρογιώργος, 1999α, σελ.101).

2.1.4. Προσωπική ανάπτυξη και πορεία αυτογνωσίας. Ο ρόλος της προσωπικότητας

Κάθε άτομο πορεύεται στην ζωή του μέσα από μια διαρκή διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης, στοχεύοντας στην κατάκτηση της αυτογνωσίας (Ξενίτης, 2012). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη είναι αλληλένδετες και αλληλοεπηρεάζονται, συντελώντας σε μεγάλο βαθμό στην διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Ξενίτης, 2012· Φωτοπούλου, 2013). Ο βαθμός κατάκτησης της αυτογνωσίας στα διαδοχικά στάδια της προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών επηρεάζει αναμφίβολα την διδασκαλία τους και την επαγγελματική τους ευσυνειδησία (Ξενίτης, 2012). Σήμερα, οι περισσότεροι ερευνητές (Hargreaves & Fullan, 1995· Λανάρης, 2005· Μαυρογιώργος, 2005· Παπαναούμ, 2005) εξαιρούν την σημασία της προσωπικής ανάπτυξης και της αυτογνωσίας τόσο για την διαμόρφωση της εκπαιδευτικής ταυτότητας όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αναμφισβήτητα, ο εκπαιδευτικός διδάσκει με την προσωπικότητά του κι όχι με ό, τι κάνει ή λέει (Λανάρης, 2005· Παπακωνσταντίνου, 2000, όπως αναφέρεται στο Ξενίτης, 2012).

Παράλληλα, σημαντικό βαθμό επιρροής στην διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας παίζουν οι προσωπικές κι επαγγελματικές εμπειρίες, καθώς και οι πεποιθήσεις και οι αξίες, στις οποίες πρεσβεύει ο εκπαιδευτικός (Φωτοπούλου, 2008). Η υφιστάμενη αλληλεπίδραση μεταξύ των βιωματικών του εμπειριών και των αντιλήψεών του για την ζωή επηρεάζει καθοριστικά τον «τύπο» του εκπαιδευτικού, που ο καθένας επιθυμεί να ενσαρκώσει (Sachs, 2001). Τέλος, η ίδια η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού με τα ιδιαίτερα γνωρίσματά της (ακεραιότητα, υπευθυνότητα, ταπεινότητα, αποφασιστικότητα) και τα πιστεύω, οι αξίες και οι αντιλήψεις του (πάθος, δέσμευση, συνεργασία, επικοινωνία, εκτίμηση) για την ζωή, επηρεάζουν καταλυτικά την διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2016).

3. Σχολική κουλτούρα: μία απόπειρα εννοιολογικής προσέγγισης

Αρχικά, κρίνεται απαραίτητο να αποδοθεί ο ορισμός και το περιεχόμενο της έννοιας της σχολικής κουλτούρας, προκειμένου στη συνέχεια να διερευνηθούν τα στοιχεία εκείνα της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, που συμβάλλουν στην διαμόρφωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας.

Αναμφισβήτητα, πολλοί ερευνητές έχουν δώσει ιδιαίτερη προσοχή στον ορισμό της κουλτούρας, εφόσον πρόκειται για μια σύνθετη, πολύπλοκη και πολυσυζητημένη έννοια, που συχνά έχει χρησιμοποιηθεί ως συνώνυμη του κλίματος, γιατί το κλίμα είναι ουσιαστικά η ερμηνεία της κουλτούρας (Kowalski & Reitzug, 1993). Ωστόσο, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η κουλτούρα δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με το κλίμα, καθώς το κλίμα αναφέρεται στην «προσωπικότητα» του οργανισμού, ενώ η κουλτούρα αφορά στην «ατμόσφαιρα», που τον χαρακτηρίζει (Χατζηπαναγιώτου, 2008, σελ.214).

Αρχικά, λοιπόν, ο Mintzberg (1989) χαρακτήρισε την κουλτούρα «ως την ιδεολογία του οργανισμού, η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειές του, που τον διαφοροποιούν από άλλους οργανισμούς» (χ.σ). Επίσης, ο Robbins (1998) την ορίζει ως «ένα σύστημα κοινών αντιλήψεων που ξεχωρίζει τον ένα οργανισμό από τον άλλο» (χ.σ). Ταυτόχρονα, η Ανθοπούλου (1999α) υποστηρίζει ότι η κουλτούρα διαμορφώνεται από τα χαρακτηριστικά, που διακρίνουν ένα εκπαιδευτήριο, συνθέτοντας την ατμόσφαιρα, το κλίμα του συγκεκριμένου οργανισμού, το οποίο κάποιος αντιλαμβάνεται από την πρώτη στιγμή που περνά το κατώφλι του (Ξενίτης, 2012). Την κουλτούρα ενός σχολείου συνθέτει τόσο η εξωτερική του διάσταση, ο χώρος (υλικοτεχνική υποδομή, ανέσεις), όσο και η εσωτερική του διάσταση, δηλαδή το ανθρώπινο δυναμικό (ανθρώπινες σχέσεις, συναισθήματα, διάθεση) (Ανθοπούλου, 1999α· Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Επομένως, η κουλτούρα διαμορφώνεται από τα άτομα, που κινούνται στον χώρο του σχολείου, αλλά ταυτόχρονα οι αντιλήψεις τους, η συμπεριφορά και η στάση τους επηρεάζονται από την κουλτούρα που κυριαρχεί, εφόσον κουλτούρα και ανθρώπινο δυναμικό αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεξαρτώνται (Ανθοπούλου, 1999α).

Από τα ανωτέρω τεκμαίρεται ότι η κουλτούρα σε μια σχολική μονάδα επηρεάζει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και γενικότερα

την αποτελεσματικότητά της (Kowalski & Reitzug, 1993). Συνεπώς, στα αποτελεσματικά σχολεία, οι παράγοντες αποτελεσματικότητας της λειτουργίας τους σχετίζονται άμεσα με την κουλτούρα τους και τον βαθμό, στον οποίο αυτή είναι υγιής (Πασιαρδή,χ.χ).

3.1.1. Τα επίπεδα της κουλτούρας

Αρχικά, οι Sergiovanni και Strarratt (1998) και ο Schein (1992,1999) στην προσπάθειά τους να ορίσουν την κουλτούρα, κάνουν αναφορά στα επίπεδά της, με τους Sergiovanni και Strarratt (1998) να μιλούν για τέσσερα επίπεδα: το πρώτο αντιπροσωπεύεται από τα δημιουργήματα της κουλτούρας (μύθοι, ιστορίες, σύμβολα), το δεύτερο αναφέρεται στις προοπτικές των ανθρώπων εντός του οργανισμού, το τρίτο στις αξίες που διέπουν τον οργανισμό και, τέλος, το τέταρτο στις παραδοχές για την ύπαρξη του ίδιου του οργανισμού. Ο Schein (1992,1999), τώρα, διακρίνει τρία επίπεδα κουλτούρας: το πρώτο περιλαμβάνει ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος του οργανισμού αλλά και νόρμες συμπεριφοράς. Στο δεύτερο, τοποθετεί ένα σύστημα αξιών, που χαρακτηρίζονται ως οι επιδιώξεις του οργανισμού (συνεργασία, εμπιστοσύνη, ανοικτή επικοινωνία) ενώ στο βαθύτερο επίπεδο της τοποθετεί συλλογικές παραδοχές, που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση, τις ανθρώπινες σχέσεις, την αλήθεια και το περιβάλλον.

3.1.2. Η τυπολογία της κουλτούρας

Σύμφωνα με τους Cameron και Quinn (Πασιαρδής, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2016) υπάρχουν τέσσερις ξεχωριστοί τύποι κουλτούρας: η ιεραρχική κουλτούρα, όπου δίνεται έμφαση στην σταθερότητα, τον έλεγχο, την προβλεψιμότητα και την αρμονία και ο οργανισμός λειτουργεί γραφειοκρατικά, εστιάζοντας στην αποτελεσματική του λειτουργία. Ακολουθεί η κουλτούρα της αγοράς, που καθορίζεται από τη σταθερότητα, την διαφοροποίηση, τον έλεγχο και την επιβίωση του οργανισμού στον ανταγωνισμό και η οποία συναντάται στα ιδιωτικά σχολεία. Έπεται η κουλτούρα της «παρέας», όπου συναντώνται αξίες, όπως η συνεργασία, η συμμετοχικότητα, η συνοχή και η αφοσίωση και συναντάται στα σχολεία της υπαίθρου. Τέλος, η κουλτούρα των συνθηκών στοχεύει στην διάκριση, την δημιουργικότητα και το ρίσκο, όπου οι οργανισμοί αποβλέπουν στην ανάληψη καινοτομιών και την διαρκή ανάπτυξη και βελτίωσή τους.

3.2. Στοιχεία της Επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και διαμόρφωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας

Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν την διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, καθώς οι αξίες τους και οι πεποιθήσεις τους προσδιορίζουν την συμπεριφορά τους στο πλαίσιο του σχολείου, ενώ παράλληλα είναι καθοριστικές για την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων, την εφαρμογή της κατάλληλης παιδαγωγικής προσέγγισης και τελικά στην βελτίωση της σχολικής κουλτούρας (Θεριανός, 2006). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η Χατζηπαναγιώτου (2008), που θεωρεί εξαιρετικά σημαντική την επίδραση της κουλτούρας

του σχολείου στην αποτελεσματικότητά του, καθώς αυτή διαμορφώνεται μέσω των αντιλήψεων και των σχεδίων δράσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πληθώρα υλικών, διδακτικών μεθοδολογιών και εγχειριδίων, με απώτερο στόχο να ενθαρρύνουν την πρόοδο των μαθητών τους, ενώ ταυτόχρονα, εκτιμούν κι επαινούν τις προσπάθειές τους (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Συνεπώς, μέσω των ανωτέρω ενεργειών, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν τόσο στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας όσο και στην βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Επιπρόσθετα, η κουλτούρα της σχολικής αποτελεσματικότητας ενισχύεται μέσα από τις κοινές αξίες, τις νόρμες και τα πρότυπα συμπεριφοράς μεταξύ των μελών του οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Έτσι, νόρμες συμπεριφοράς όπως η υιοθέτηση κοινών μαθησιακών στόχων από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής κοινότητας, με στόχο την επίτευξη υψηλών μαθητικών επιδόσεων και η συνυπευθυνότητα απέναντι στην μάθηση εξασφαλίζει τόσο στους συναδέλφους μεταξύ τους όσο και στους μαθητές μια προδιαγραμμαμένη συνεργατική σχέση, με απώτερο σκοπό την βελτίωση και την πρόοδο εκατέρωθεν (Πασιαρδή, χ.χ). Επιπλέον, η πολυεπίπεδη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αναπτύσσει την αίσθηση της συλλογικότητας, της υπευθυνότητας και της αλληλεξάρτησης, ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για επιδίωξη εκ μέρους τους της διαρκούς βελτίωσης και μάθησης (Πασιαρδή, χ.χ). Τέλος, ο αμοιβαίος σεβασμός και η εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων, η αλληλοϋποστήριξή τους για την επίλυση των όποιων προβλημάτων, η αναγνώριση και η εκτίμηση των προσπαθειών εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και η ειλικρινής και ανοικτή επικοινωνία συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Πασιαρδή, χ.χ).

Ένα επιπρόσθετο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, που επηρεάζει αποφασιστικά την διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας είναι η ανάγκη και η δεξιότητά τους για επικοινωνία με τον διευθυντή, τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς καθώς και η προσπάθεια εκ μέρους τους για δημιουργία ενός αποτελεσματικού επικοινωνιακού κλίματος (Παπασάββας, χ.χ). Αναμφίβολα, ένα ανοικτό υποστηρικτικό επικοινωνιακό κλίμα δημιουργεί στα μέλη του οργανισμού ασφάλεια, ελευθερία απόψεων και κινήσεων, συνεργασία, αλληλοκατανόηση, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση των μελών του (Παπασάββας, χ.χ). Επιπρόσθετα, μεταξύ των πρωταρχικών μελημάτων των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η γνήσια επικοινωνία με τους μαθητές τους με στόχο την επίλυση των όποιων προβλημάτων και ακολούθως την επίτευξη των μέγιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων στην τάξη τους (Ρες & Βαρσαμίδου, 2006). Τέλος, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και η συμμετοχή και εμπλοκή των τελευταίων στο σχολικό «γίγνεσθαι» επιδρά θετικά στην δημιουργία και την διατήρηση αποτελεσματικού επικοινωνιακού κλίματος σε μια σχολική ομάδα, καθώς και αυτοί συμβάλλουν καθοριστικά και από κοινού στην επίτευξη των τεθέντων στόχων (Ρες & Βαρσαμίδου, 2006).

Τέλος, ζωτικής σημασίας στην διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας είναι ο πολυσχιδής ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής

κοινότητας και αποτελεί τον βασικό διαμορφωτή της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Γκίνης, 2009· Ρες & Βαρσαμίδου, 2006· Χατζηπαναγιώτου, 2008). Στο πλαίσιο του ρόλου του, λοιπόν, σημαντικότερο καθήκον του ίσως αποτελεί η ποιοτική βελτίωση των εκπαιδευτικών, η καθοδήγηση και υποστήριξή τους μέσα από την συνεχή ενθάρρυνσή τους για την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια, η προσωπική τους μόρφωση και η διαρκής και πολύπλευρη αναβάθμισή τους (Κατσουλάκης, 1999).

Επιπλέον, είναι υπεύθυνος πρωτίστως για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων και ακολούθως για την εδραίωση και ισχυροποίηση του συνεργατικού κλίματος, προωθώντας το συνεργατικό μοντέλο διοίκησης (Γκίνης, 2009). Κινούμενος σε αυτό το πλαίσιο, αναγνωρίζει την αξία των εκπαιδευτικών, προωθεί την από κοινού συμμετοχή τους στον καθορισμό των στόχων στην σχολική μονάδα και στην λήψη των αποφάσεων, οδηγώντας τους έτσι στην επαγγελματική τους ενδυνάμωση (Γκίνης, 2009). Στην περίπτωση αυτή, τα στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητα του χαρισματικού ηγέτη και του διευθυντή συνυπάρχουν σε ένα και το αυτό πρόσωπο (Φαναριώτης, 1999 όπως αναφέρεται στο Γκίνης, 2009, σελ. 47), που ενεργεί ως φάρος, καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στην πραγμάτωση του συμπεφωνημένου κοινού οράματος προς όφελος των μαθητών (Κονταξή, 2008).

4.Προτεινόμενοι τρόποι επαγγελματικής ανάπτυξης/ανέλιξης των Ελλήνων εκπαιδευτικών

Αναμφισβήτητα, το σύστημα διορισμών των εκπαιδευτικών - είτε μέσω της επετηρίδας είτε με τον ανταγωνισμό μέσω γραπτών εξετάσεων - αποτελεί την διαδικασία επιλογής εκείνων, που τελικά θα στελεχώσουν τις εκπαιδευτικές μονάδες και έχει ζωτική σημασία για την μετέπειτα επαγγελματική ανάπτυξη κι ανέλιξη των εκπαιδευτικών, εφόσον το κάθε σύστημα παρουσιάζει εμφανή πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα² (Ανθοπούλου, 1999β· Μαυρογιώργος, 1999α· Neave, 2001).

Παράλληλα, το γεγονός ότι δεν υφίσταται ένας οργανωμένος μηχανισμός υποδοχής και προσαρμογής του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού και η διαπίστωση ότι η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ένας τομέας τελείως ξεχασμένος (Ανθοπούλου, 1999β) από πλευράς κεντρικής διοίκησης, η οποία χαράσσει την εκπαιδευτική της πολιτική, αδιαφορώντας για τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 1999β), περιορίζουν τις όποιες προοπτικές για την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, ο διευθυντής, ως κινητήριο μοχλός και οι εκπαιδευτικοί, ως συναρωγοί οφείλουν να μεριμνήσουν και να αναλάβουν από μόνοι τους την πρωτοβουλία για την πραγμάτωση της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Ξενίτης, 2012) στο πλαίσιο της δυνατότητας χάραξης μιας «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής, που παρέχει η σχετική αυτονομία, που χαρακτηρίζει την σχολική μονάδα, όπου ανήκουν (Μαυρογιώργος, 1999β).

² Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το σύστημα διορισμού των Ελλήνων εκπαιδευτικών και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του κάθε συστήματος στο Ανθοπούλου (1999α), Μαυρογιώργος (1999α), Neave (2001).

Προκειμένου να προταθούν τρόποι επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών, αρχικά, κρίνεται αναγκαία η απόπειρα εννοιολογικής προσέγγισης του περιεχομένου του όρου. Αναμφίβολα, η προσπάθεια αυτή αποτελεί δύσκολο εγχείρημα (Φωτοπούλου, 2013), εφόσον η σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι πρόκειται για μια έννοια που τόσο η κατανόηση όσο και ο προσδιορισμός της συνιστούν μια πολύπλοκη διαδικασία (Avalos, 2011).

Κατόπιν μελέτης πληθώρας ορισμών³, στο παρόν πόνημα η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού θα οριστεί «ως το σύνολο των διαδικασιών αυτομόρφωσης και ενδοσχολικών δράσεων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για να αναδείξουν τις προσωπικές και εκπαιδευτικές τους δυνατότητες, να βελτιώσουν το σχολικό περιβάλλον εργασίας τους και να αναπτύξουν ενδοσχολικές και διασχολικές συνεργασίες» (Hargreaves & Fullan, 1993· Day, 2003· Μπαγάκης, 2005 όπως αναφέρεται στο Γραϊκός, 2014, χ.σ). Συνεπώς, η επαγγελματική ανάπτυξη δεν συνδέεται με την εκμάθηση αποπλαισιωμένων διδακτικών δεξιοτήτων αλλά με την συνειδητοποίηση του ρόλου που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο και την κοινωνία (Παπαναούμ, 2005, όπως αναφέρεται στο Γραϊκός, 2014, χ.σ).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι θα αναφερθούν οι δυνατότητες και οι προοπτικές ανέλιξης του ενεργού εκπαιδευτικού. Δηλαδή, εκείνου που έχει εξειδικευμένη γνώση, που εκδηλώνει ηθικό ενδιαφέρον για τους πελάτες του (μαθητές και γονείς), που συνεργάζεται, που είναι επαγγελματικά δεσμευμένος απέναντι σε αυτό που κάνει, που έχει αποκτήσει συλλογική ταυτότητα, που είναι αυτόνομος ως προς την λήψη αποφάσεων και που προσπαθεί για την εξασφάλιση ευμενών συνθηκών εργασίας (Sachs, 2001· Χατζηπαναγιώτου, 2016).

Αρχικά, ο θεσμικός ρόλος του συντονιστή θα μπορούσε να αναδειχτεί κυρίαρχος στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Γκαμπρέλας, 2014· Γραϊκός, 2014), καθώς η κείμενη νομοθεσία του παρέχει το δικαίωμα οργάνωσης ημερίδων, δώρων συναντήσεων, εξατομικευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων και ενδοσχολικών επιμορφώσεων (Γραϊκός, 2014). Σε αυτές τις διοργανώσεις, ο συντονιστής, συζητώντας με νεότερους και παλαιότερους εκπαιδευτικούς για τα υπαρκτά προβλήματα, που ανακύπτουν στο επιστημονικό τους έργο, συμβάλλει με την υποστήριξη, την ενθάρρυνση, τον σεβασμό, τον λόγο, την κρίση και την εμπειρία του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Γκαμπρέλας, 2014). Εξίσου σημαντικός αναδεικνύεται και ο ρόλος του μέντορα (συμβούλου) τόσο για τους νεοδιόριστους όσο και για τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, που μέσω της πολυεπίπεδης επιστημονικής, παιδαγωγικής και ψυχολογικής στήριξης, καθοδήγησης κι εντατικής συμβουλής διαμορφώνει μια ζεστή, εποικοδομητική σχέση ζωής μαζί τους (Ανθοπούλου, 1999α).

Επιπλέον, η καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών οδηγεί τόσο στην βελτίωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας εντός της σχολικής μονάδας όσο και στην προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Γκαμπρέλας, 2014). Οι εκπαιδευτικοί, μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους, αποκτούν την ευχέρεια να κοινοποιούν και να μοιράζονται γνώσεις, προβληματισμούς, σκέψεις, απόψεις και εμπειρίες και, μέσω αυτής της

³ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τους ορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς για την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης στο Φωτοπούλου (2013).

συμμετοχικότητας, πετυχαίνουν να αφομοιώνουν και να ενσωματώνουν τα νέα στοιχεία που αποκομίζουν (Birman, Desimone, Porter & Garet, 2000). Προς την ίδια κατεύθυνση λειτουργεί και η συνεργασία με τους γονείς, που βοηθά στην ταχύτερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων (Γκαμπρέλας, 2014). Τέλος, η εν γένει καλλιέργεια από τον διευθυντή σχέσης εμπιστοσύνης και συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην ουσιαστική, ατομική, εξελικτική πορεία του εκπαιδευτικού (Γκαμπρέλας, 2014).

Παράλληλα, η ανάπτυξη ενός σχολικού περιβάλλοντος, που χαρακτηρίζεται από ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα (Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης & Μαυρογιώργος, 1999), που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες μάθησης και συνεργασίας, λειτουργεί ενισχυτικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων (Φωτοπούλου, 2013). Σε αυτό το περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός αποκτά εξειδικευμένη γνώση, βιώνει λιγότερα αρνητικά συναισθήματα ως απόρροια της αβεβαιότητας που νιώθει για ό, τι κάνει, ενώ ταυτόχρονα κινητοποιείται και δραστηριοποιείται, προκειμένου να εφαρμόσει τις εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις και στην τάξη του (Borko, Elliot & Uchiyama, 2000).

Ένας επιπρόσθετος τρόπος ανέλιξης των εκπαιδευτικών είναι μέσω της επιμόρφωσης, μιας δραστηριότητας που πραγματοποιείται σε δυο επίπεδα: 1) ως αποτέλεσμα προσωπικής, ατομικής επιλογής 2) ως συστηματικός θεσμός όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων σε σχολικό και εξωσχολικό επίπεδο (Γκαμπρέλας, 2014). Σε προσωπικό, λοιπόν, και ατομικό επίπεδο είναι άτυπη και συνδέεται με την μελέτη επιστημονικών βιβλίων, την παρακολούθηση διαλέξεων, την συμμετοχή σε άτυπες συζητήσεις και την συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, συναδέλφους. Υπό το πρίσμα αυτό είναι διαρκής κι εντάσσεται στο πλαίσιο της «δια βίου» εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στην προσωπική, κοινωνική κι επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σε όλη την διάρκεια της ζωής του (Γκαμπρέλας, 2014). Σε ό, τι αφορά στην σχολική μονάδα, η επιμόρφωση συντελείται μέσω επιμορφωτικών δραστηριοτήτων ή συνεδριάσεων μεταξύ συναδέλφων με γνώμονα πάντα τις ενδοσχολικές ανάγκες και προτάσεις. Σημαντική είναι εδώ και η συνεισφορά των «κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης», (Lave & Wenger, 1991· Wenger, 1999, όπως αναφέρεται στο Γραίκος, 2014, χ.σ) όπου οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί μέσω της ανταλλαγής πρακτικών εμπειριών και επεξεργασμένης γνώσης προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στις πρακτικές ανάγκες, που προκύπτουν στο σχολείο τους (Γραίκος, 2014). Τέλος, σε εξωσχολικό επίπεδο, η επιμόρφωση πραγματοποιείται μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων από πιστοποιημένους φορείς και ιδρύματα υλοποίησης (Μαυρογιώργος, 1999α).

Ωστόσο, στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η επιμορφωτική πολιτική εξυπηρετεί κυρίως τις ανάγκες του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς η ευρύτερη επιμορφωτική πολιτική συλλαμβάνεται, προγραμματίζεται και εφαρμόζεται από την κεντρική εξουσία, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μετατρέπονται, ως εντολοδόχοι, σε απλούς εκτελεστές και εργαλεία αυτής (Μαυρογιώργος, 1999α).

Αναμφίβολα, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σχετίζεται άμεσα και με την πρόοδο και την σχολική επίδοση των μαθητών (Φωτοπούλου, 2013), καθώς η ανάλυση των επιπτώσεων και των αποτελεσμάτων της προόδου τους λειτουργεί ανατροφοδοτικά ως προς την βελτίωση του εκπαιδευτικού κι έχει αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα του έργου του (Hunzicker, 2011· Kedzior, 2004, όπως αναφέρεται στο Φωτοπούλου, 2013). Κινούμενος στο ίδιο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να καλλιεργήσει την κριτική του σκέψη, συλλογισζόμενος στοχαστικά επί των πρακτικών και των μεθόδων διδασκαλίας, που ακολουθεί, προκειμένου να διαμορφώσει νέες γνώσεις και στάσεις για τα διδακτικά του καθήκοντα και τους μαθητές του (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995, όπως αναφέρεται στο Φωτοπούλου, 2013, σελ.227). Ασφαλώς, πρόκειται, για τον συνειδητοποιημένο κι αναστοχαστικό εκπαιδευτικό, που προσπαθεί συνεχώς για την προσωπική του βελτίωση και την ανάπτυξη της πολιτισμικής και παιδαγωγικής του ευθύνης (Γραίκος, 2014).

Επιπρόσθετα, η θεμιτή αξιολόγηση, κάτω από συγκεκριμένους όρους και προϋποθέσεις⁴, συμβάλλει στην ανέλιξη του εκπαιδευτικού, καθώς αποτελεί διαδικασία, που οδηγεί στην αυτογνωσία και υποβοηθά τον διδάσκοντα να γνωρίσει τον εαυτό του, να εμβαθύνει στις πτυχές του ρόλου του και να αντιληφθεί τους τομείς, όπου χρήζει βελτίωσης (Γκαμπρέλας, 2014). Θεωρητικά, η μορφή αξιολόγησης που βοηθά περισσότερο στην βελτίωση του εκπαιδευτικού είναι η αυτοαξιολόγηση, που εμπερικλείει την αυτοκριτική, τον προβληματισμό και την αυτοαποτίμηση του βαθμού ανταπόκρισής του στα επαγγελματικά του καθήκοντα και τις υποχρεώσεις και που ουσιαστικά συμβάλλει στην επαγγελματική του ανέλιξη (Γκαμπρέλας, 2014).

Συμπεράσματα

Είναι γεγονός ότι οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, που συντελούνται στην σύγχρονη εποχή τοποθετούν το εκπαιδευτικό σύστημα ενώπιον νέων απαιτήσεων και προσδοκιών (Day, 2000), με αποτέλεσμα την διαρκή εισαγωγή και υιοθέτηση αλλαγών στο εκπαιδευτικό προσκήνιο (Day, όπως αναφέρεται στο Eyrodice, 1997), οι οποίες, ωστόσο, τις περισσότερες φορές δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Day, 2000). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν αλλαγές και στην εκπαιδευτική τους ταυτότητα, η οποία, ως εκ τούτου, καταδεικνύεται εξαιρετικής σπουδαιότητας στην σύγχρονη εποχή (Φωτοπούλου, 2008), εφόσον πρόκειται για μία έννοια που «αφορά στο σύνολο των αντιλήψεων, αξιών, γνώσεων, συναισθημάτων, προτεραιοτήτων, ρόλων, αναγκών, πεποιθήσεων, προσδοκιών και δεξιοτήτων, που τον χαρακτηρίζουν σε κάθε φάση της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας» (Ματσαγγούρας (2005, σελ. 72-73) και συμβαδίζει με την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Ματσαγγούρας, 2005· Μαυρογιώργος, 2005).

Επίσης, αποτελεί κοινό τόπο η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί τόσο με την επαγγελματική τους ταυτότητα όσο και με την προσωπικότητά τους επηρεάζουν την διαμόρφωση της

⁴ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης, της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης καθώς και τη σημασία τους για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στο Γκαμπρέλας (2014).

σχολικής κουλτούρας, καθώς οι αξίες τους και οι πεποιθήσεις τους προσδιορίζουν την συμπεριφορά τους στο πλαίσιο του σχολείου (Θεριανός, 2006). Επομένως, με την παρουσία τους συμβάλλουν καθοριστικά στην σύνθεση της κουλτούρας ενός σχολείου, η οποία διαμορφώνεται τόσο από την εξωτερική του διάσταση, δηλαδή τον χώρο όσο και από την εσωτερική του διάσταση που είναι το ανθρώπινο δυναμικό (Ανθοπούλου, 1999· Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Στο σημείο αυτό επιβάλλεται να τονιστεί ότι ζωτικής σημασίας στην διαμόρφωσή της είναι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος και αποτελεί τον βασικό διαμορφωτή της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Γκίνης, 2009· Ρες & Βαρσαμίδου, 2006· Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Επιπρόσθετα, οι μελετητές εξαίρουν την σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, δηλαδή το σύνολο των διαδικασιών αυτομόρφωσης και των ενδοσχολικών δράσεων που αναλαμβάνουν οι ίδιοι, προκειμένου να αναδείξουν τις προσωπικές και εκπαιδευτικές τους δυνατότητες, να βελτιώσουν το σχολικό περιβάλλον εργασίας τους και να αναπτύξουν ενδοσχολικές και διασχολικές συνεργασίες (Hargreaves & Fullan, 1993· Day, 2003· Μπαγάκης, 2005 όπως αναφέρεται στο Γραίκος, 2014, χ.σ), συνειδητοποιώντας τον σπουδαίο ρόλο που καλούνται να παίξουν στο σχολείο και την κοινωνία (Παπαναούμ, 2005, όπως αναφέρεται στο Γραίκος, 2014, χ.σ). Σε αυτό το σημείο σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλος της επιμόρφωσης τόσο ως αποτέλεσμα προσωπικής και ατομικής επιλογής όσο και ως συστηματικός θεσμός όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων σε σχολικό επίπεδο (Lave & Wenger, 1991· Wenger, 1999, όπως αναφέρεται στο Γραίκος, 2014, χ.σ). Τέλος, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σχετίζεται άμεσα τόσο με την πρόοδο και την σχολική επίδοση των μαθητών του (Φωτοπούλου, 2013) όσο και με την θεμιτή αξιολόγηση αλλά και την αυτοαξιολόγησή του (Γκαμπρέλας, 2014).

Η παρούσα εργασία αποτέλεσε μία αισιόδοξη προσπάθεια θεωρητικής προσέγγισης της έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας του σύγχρονου Έλληνα εκπαιδευτικού, των βασικών αξόνων που την διαμορφώνουν, εκείνων των στοιχείων της που συμβάλλουν στην διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας καθώς και των τρόπων ανέλιξης των ενεργών Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία:

- Αθανασούλα-Ρέππα Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. (Τόμος Β'). Πάτρα: ΕΑΠ. σελ. 137-186.
- Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999α). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. (Τόμος Β'). Πάτρα: ΕΑΠ. σελ. 17-91.
- Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999β). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ.

- Μαυρογιώργος. *Διοίκηση εκπαιδευτικών ομάδων*. (Τόμος Β'). Πάτρα: ΕΑΠ. σελ. 187-230.
- Γραίκος, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2016 από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/83-odigos-graikos?start=1
- Γκαμπρέλας, Μ. (2014). Μια πορεία ζωής η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και η διαμόρφωσή της. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2016 από <http://diaylos.webnode.gr/news/%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD/>
- Γκίνης, Π. (2009). *Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση του βαθμού των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση και εξέλιξή της. Μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς της α/θμιας εκπαίδευσης στην περιοχή Λάρισας*. (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ). Αθήνα: 2009. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2016 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/9445/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=%CE%93%CE%9A%CE%99%CE%9D%CE%97%CE%A3+%CE%A0%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%97%CE%9C%CE%A9%CE%9D>
- Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου. *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg. σελ. 105-116.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). Εισαγωγή. Στο: A. Hargreaves & M. Fullan. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (μτφ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης. σελ. 13-41.
- Θεριανός, Κ. (2006, Μάιος). *Κουλτούρα του σχολείου και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: ζητήματα ενός πρακτικού και υπαρκτού προβληματισμού*. Περίληψεις εισηγήσεων στο σεμινάριο: Βελτίωση της μάθησης στο σχολείο: διεύθυνση, συνεργασία, μεθόδευση. Αθήνα.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. (Τόμος Β'). Πάτρα: ΕΑΠ. σελ. 231-262.
- Κονταξή, Μ. (2008). Η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η επίδραση του ηγέτη στην κουλτούρα του σχολείου. *Δελτίο ΚΕΟΔ*, (22), σελ. 7- 8.
- Λανάρης, Μ. (2005). Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη: μια διευρυμένη προοπτική. Συμπεράσματα έρευνας με θέμα: Η άλλη αντίληψη του πραγματικού: συνειδητοποίηση και πρακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σελ. 104-110.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σελ. 63-81.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1999α). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. (Τόμος Β'). Πάτρα: ΕΑΠ. σελ. 93-135.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999β). Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. (Τόμος Α'). Πάτρα: ΕΑΠ. σελ. 115-160.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου. *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg. σελ. 85-103.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σελ. 348-354.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007). Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής.
Στο: *Παράλληλα κείμενα για τη θεματική ενότητα διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ. σελ. 788-798.
- Neave, G. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ευρώπη* (μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξενίτης, Ε. (2012). Μια πορεία ζωής: η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και η διαμόρφωσή της. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2016 από <http://blogs.sch.gr/exenitis/2012/12/04/mia-poreia-zwhs-h-epaggelmatikh-tautothta-twn-ekpaideutikwn-kai-h-diamorfwshts/>
- Παπασάββας, Α.(χ.χ) Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές, όροι και προϋποθέσεις. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2016 από https://www.google.gr/?gws_rd=ssl#q=%CE%A0%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%83%CE%AC%CE%B2%CE%B2%CE%B1%CF%82+%CE%91%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%84%CE%AD%CE%BB%CE%B7%CF%82
- Πασιαρδή, Γ. (χ.χ). Σχολική κουλτούρα: έννοια, βελτίωση και αλλαγή. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2016 από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi.htm
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. *Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σημερινή εποχή*. Αθήνα Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σελ. 82-91.
- Ρεζ, Γ. & Βαρσαμίδου, Α. (2006). Η έννοια της επικοινωνίας-Επικοινωνία στη σχολική μονάδα. σελ.1-11. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2016 από http://www.simotas.org/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=169&catid=68&Itemid=37
- Φωτοπούλου, Β. (2008). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Θέσεις φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία,

- Πανεπιστήμιο Πατρών). Πάτρα: 2008. Ανακτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου, 2016 από <http://www.openarchives.gr/view/401258>
- Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Πάτρα: 2013.
- Χατζηπαναγιώτου, Π.(2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Οδηγός επιμόρφωσης: διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, σελ.213-230.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2016, Ιανουάριος 31). *Σημειώσεις για 3^η εργασία*. Ανακοίνωση στην τρίτη ομαδική συμβουλευτική συνάντηση στη θεματική ενότητα διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Αθήνα: ΕΑΠ.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία:

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50, 6-13.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermut, J., A. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective, *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20, 107-128.
- Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C., & Garet, M.S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Bolivar, A. & Domingo, J. (2004). The professional identity of secondary school teachers in Spain: crisis and reconstruction, *Theory and Research in Education*, 4, pp.339-355.
- Borko, H., Elliot, R. & Uchiyama, K. (2002). Professional development: a key to Kentucky's educational reform effort. *Teaching and Teacher Education*, 18, 969-987.
- Day, C. (2000). Teachers in the twenty-first century: time to renew the vision [1], *Teachers and teaching: theory and practice*, 6 (1), pp.101-115.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British educational research journal*, 32 (4), 601-616.
- Eurydice (1997). *A decade of reforms at compulsory education level (1984-1994)*. Brussels: Eurydice, the Information Network on Education in Europe.
- Kowalski, T. & Reitzug, U. (1993). *Contemporary school administration*. New York: Longman.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management*. New York: Free press.
- Robbins, S.P. (1998). *Organizational behavior: concepts, controversies and applications*. Upper Saddle, NJ: Allyn and Bacon.
- Sachs, J. (2001 a). *Learning to be a teacher: teacher education and the development of professional identity*, Paper presented as keynote address at the ISATT conference, Faro, Portugal: September 21-25.

- Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E.H. (1999). *The corporate culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. & Strarratt, R. (1993). *Supervision: a redefinition* (5th ed.). Singapore: McGraw-Hill.

Καινοτόμα διδακτική παρέμβαση για τη μείωση του άγχους για τη Στατιστική

Innovative teaching intervention to reduce anxiety for Statistics

Καλαϊτζίδου Μαγδαληνή, ΔΠΘ, Παιδαγωγός (Msc), kalamagda@hotmail.com

Kalaitzidou Magdalini, Duth, Teacher (Msc), kalamagda@hotmail.com

Abstract: International literature argues that a student's course in the subject of statistics is influenced by their experiences with the mathematics lesson. Thus, the aim of this paper is to design an innovative teaching intervention for students attending a Statistics course which seeks to reduce students' anxiety about basic mathematical concepts in order to address their potential bias for the lesson and ultimately understand the students' basic statistical concepts. The teaching intervention based on the implementation tutorial math courses with innovative activities and support materials for designing mathematical concepts. The results showed that the teaching intervention led students in understanding basic mathematical concepts only difficulty with the concept of probability. In conclusion, the creation of positive experiences with mathematics helped to reduce students' anxiety about learning statistical concepts and reducing the prejudice they had for this, which functioned as self-fulfilling prophecy.

Keywords: Anxiety for Statistics, teaching math, STEM education

Περίληψη: Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η πορεία ενός φοιτητή στο μάθημα της στατιστικής επηρεάζεται από τις εμπειρίες τους με το μάθημα των μαθηματικών. Έτσι, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός μιας καινοτόμου διδακτικής παρέμβασης για φοιτητές που παρακολουθούν ένα μάθημα Στατιστικής, η οποία επιδιώκει τη μείωση του άγχους που έχουν οι φοιτητές απέναντι σε βασικές μαθηματικές έννοιες, έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί η πιθανή προκατάληψη που έχουν για το μάθημα και να κατανοήσουν τελικά οι φοιτητές βασικές στατιστικές έννοιες. Η διδακτική παρέμβαση βασίζεται στην υλοποίηση φροντιστηριακών μαθηματικών μαθημάτων με καινοτόμες δραστηριότητες και στο σχεδιασμό υποστηρικτικού υλικού για μαθηματικές έννοιες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διδακτική παρέμβαση οδήγησε τους φοιτητές στην κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών με μόνη δυσκολία στην έννοια των πιθανοτήτων. Συμπερασματικά, η δημιουργία θετικών εμπειριών με τα μαθηματικά βοήθησε στη μείωση του άγχους των φοιτητών για την εκμάθηση στατιστικών εννοιών και στη μείωση της προκατάληψης που είχαν για αυτό, η οποία λειτουργούσε ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία.

Λέξεις κλειδιά: Άγχος για τη Στατιστική, διδακτική των μαθηματικών, εκπαίδευση STEM

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχουν συμβεί μεγάλες και σημαντικές αλλαγές, σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες που απαιτούνται κατά την εκμάθηση της Στατιστικής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με το παρελθόν. Σύμφωνα με τους Onwuegbuzie&Wilson (2003), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές μπορεί να βιώσουν σημαντικές δυσκολίες στη εκμάθηση εισαγωγικών εννοιών της Στατιστικής κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ως αποτέλεσμα του άγχους τους απέναντι στη Στατιστική. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων έδειξαν ότι οι φοιτητές όχι μόνο φανερώνουν υψηλά επίπεδα άγχους αλλά και αρνητικές στάσεις απέναντι στο μάθημα της Στατιστικής (Γκαϊντατζή&Τσιπίδου, 2013· Δημητριάδου & Ψωμιάδου, 2013· Καλαϊτζίδου&Φουράκη, 2015).

Είναι σημαντικό, όμως, να αναζητήσει κανείς τις αιτίες που προκαλούν και ενισχύουν το άγχος για τη Στατιστική, για να επιτευχθεί και η αντιμετώπιση του. Αρκετές έρευνες έχουν φανερώσει ότι ένας από τους παράγοντες που συσχετίζεται με το συγκεκριμένο άγχος είναι οι εμπειρίες των φοιτητών με τα Μαθηματικά (Zeidner, 1991). Κατά συνέπεια, δημιουργείται ένα άγχος για τα μαθήματα της Στατιστικής πριν έρθουν οι φοιτητές σε επαφή με αυτά και εμφανίζουν μία προκατάληψη που λειτουργεί τελικά ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Καλαϊτζίδου&Φουράκη, 2015).

Τα παραπάνω σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τα μαθήματα Στατιστικής θεωρούνται από τα πιο απαιτητικά μαθήματα για την απόκτηση πτυχίου από φοιτητές ΠΤΔΕ και η συμμετοχή τους σε επιλεγόμενα μαθήματα Στατιστικής είναι μικρή (Καλαϊτζίδου&Φουράκη, 2015), δημιούργησαν την ανάγκη σχεδιασμού μίας διδακτικής παρέμβασης με στόχο τη μείωση του άγχους που έχουν οι φοιτητές απέναντι σε βασικές μαθηματικές έννοιες, έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί η πιθανή προκατάληψη που έχουν για το μάθημα και να κατανοήσουν τελικά οι φοιτητές βασικές στατιστικές έννοιες.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι παράγοντες που συσχετίζονται με το άγχος για τη Στατιστική και οι επιστημονικές θεωρήσεις που βασίστηκε ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης. Ακολουθεί, έπειτα, η μεθοδολογία της εργασίας για τον σχεδιασμό και υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, αλλά και τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή της.

1.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Παράγοντες που επηρεάζουν το άγχος για τη Στατιστική

Πρόσφατες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε δείγματα φοιτητών Παιδαγωγικού Τμήματος, έδειξαν υψηλά επίπεδα άγχους και αρνητικές στάσεις των φοιτητών απέναντι στο μάθημα της Στατιστικής (Γκαϊντατζή&Τσιπίδου, 2013· Δημητριάδου & Ψωμιάδου, 2013· Καλαϊτζίδου&Φουράκη, 2015). Μάλιστα, κατά την προσπάθεια ερμηνείας του

συγκεκριμένου φαινομένου φάνηκε ότι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που το τροφοδοτούν είναι το άγχος που έχουν οι φοιτητές για τα Μαθηματικά. Βρέθηκε ότι η αντιλαμβανόμενη μαθηματική ικανότητα συσχετίζεται με το άγχος για τη Στατιστική (Rounds&Hendel, 1980). Αν και το άγχος για τη Στατιστική διαφέρει από το άγχος για τα Μαθηματικά (Rounds&Hendel, 1980, Zeidner, 1991), υπάρχουν ενδείξεις ότι οι δύο αυτές μεταβλητές συσχετίζονται (Onwuegbuzie&Daley, 1997). Οι περισσότεροι φοιτητές θεωρούν ότι η Στατιστική ταυτίζεται με τα Μαθηματικά, χωρίς να έχουν γνώσεις της πρώτης και τους δημιουργείται ο φόβος που ήδη προϋπάρχει από την εμπειρία τους στα Μαθηματικά. Επίσης, παρόλο που το άγχος για τα Μαθηματικά και για τη Στατιστική αποτελούν διακριτές έννοιες, φαίνεται ότι σε αυτές εμπλέκονται «παρόμοια» συναισθήματα φόβου, τρόμου ή ανησυχίας (Cruise &Wilkins, 1980), καθώς και συμπτώματα που αφορούν το σώμα και σχετίζονται με τα Μαθηματικά (Καλαϊτζίδου&Φουράκη, 2015).

1.2 Θεωρητικές βάσεις της διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση, που εφαρμόστηκε στη παρούσα εργασία, έχει καινοτόμα στοιχεία, καθώς επιδιώκει να προσεγγίσει τις έννοιες με μεθόδους διδασκαλίας που δεν είναι εξοικειωμένοι οι φοιτητές, όπως η πειραματική διδασκαλία. Ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης βασίστηκε σε μία μέθοδο από το χώρο της διοίκησης των επιχειρήσεων που αναφέρεται στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτή η μέθοδος προϋποθέτει εστίαση και κατανόηση του «πελάτη» (ποιος είναι και τι αντίληψη έχει), δηλαδή στην προκειμένη περίπτωση του φοιτητή, αναγνώριση των προσδοκιών του και σχεδιασμό μιας υπηρεσίας που να καλύπτει ή να υπερκαλύπτει τα «θέλω» και τις ανάγκες του (Lam&Zhao, 1998). Επεξηγηματικά, η μέθοδος βελτίωσης της ποιότητας μίας υπηρεσίας (Quality FunctionDeployment- QFD) καταγράφει προσδοκίες και απαιτήσεις και τις μεταφράζει σε κατάλληλα χαρακτηριστικά που πρέπει να παραχθούν (Chan και Wu, 2002). Στον τομέα της εκπαίδευσης καταμετρούνται πολυάριθμες εφαρμογές της, με το σχεδιασμό ενός ακαδημαϊκού μαθήματος να είναι μια από αυτές (Hwang&Teo, 2001).

Σημειώνεται ότι βασικό στοιχείο της παρέμβασης αποτελεί η διεξαγωγή του φροντιστηριακού μαθήματος για τις βασικές μαθηματικές έννοιες. Ο σχεδιασμός του φροντιστηριακού μαθήματος συμβαδίζει ως ένα βαθμό με την εκπαίδευση STEM (Διεπιστημονική Προσέγγιση της Επιστήμης, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών). Η εκπαίδευση STEM είναι ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές/φοιτητές εξερευνούν, εφευρίσκουν, ανακαλύπτουν με τη χρήση πραγματικών προβλημάτων και καταστάσεων (PCAST 2016). Ενθαρρύνει την καινοτομία συνδυάζοντας τις επιστημονικές περιοχές, βοηθώντας τους μαθητές/φοιτητές να κάνουν νέες συνδέσεις μεταξύ των επιστημονικών κλάδων και μερικές φορές βοηθά στη δημιουργία εντελώς νέων κλάδων. Επίσης, προωθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον ώστε οι φοιτητές να αποκτήσουν όχι μόνο δεξιότητες του 21ου αιώνα, αλλά και να έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν νέες δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, στο φροντιστηριακό μάθημα αξιοποιήθηκαν οι παραπάνω δυνατότητες της εκπαίδευσης STEM για την ανάπτυξη των επιστημονικών κλάδων των

μαθηματικών και των στοχαστικών μαθηματικών με δραστηριότητες που εντοπίστηκαν σε σχετική ιστοσελίδα του πανεπιστημίου του Sheffield (Mathematics&StatisticsHelp - MASH, 2016), στον Van de Walle (2005) και το σχολικό εγχειρίδιο της Α' Λυκείου (Ανδρεαδάκης, Κατσαργύρης, Παπασταυρίδης, Πολύζος & Σβέρκος, 2015).

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

2.1 Δείγμα και περίοδος υλοποίησης της παρέμβασης

Το δείγμα του ποσοτικού μέρους της έρευνας αποτέλεσαν 60 φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΔΠΘ που παρακολουθούσαν το μάθημα του 4ου έτους Ποσοτική και Ποιοτική Ανάλυση Δεδομένων και δήλωσαν ότι δυσκολεύονται σε βασικές μαθηματικές έννοιες και εμφάνιζαν άγχος για το συγκεκριμένο μάθημα. Ενώ, του ποιοτικού μέρους αποτέλεσε ένας φοιτητής που δήλωσε ότι δυσκολεύεται στα μαθηματικά, είχε παρακολουθήσει το φροντιστηριακό μάθημα και τις περισσότερες από τις διαλέξεις του μαθήματος και είχε μελετήσει τα βοηθητικά φύλλα. Σημειώνεται ότι ο φοιτητής που επιλέχθηκε ήταν αρκετά ενεργός κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Έτσι, πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη μέσω τηλεφώνου μετά από τη διεξαγωγή των εξετάσεων, που ήταν στις 15 Ιανουαρίου 2017. Γενικά, η παρέμβαση διεξήχθη από 03/10/2016 έως 16/03/2017.

2.2 Σκοπός και ερευνητική υπόθεση της διδακτικής παρέμβασης

Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης αναμένεται η πλειοψηφία των φοιτητών που δήλωσαν ότι δυσκολεύονται στα μαθηματικά να έχουν βελτιώσει τις στάσεις τους ως προς αυτά και κατ' επέκταση και τη στάση τους για το μάθημα Ποσοτική και Ποιοτική Ανάλυση Δεδομένων. Ακόμη, αναμένεται οι φοιτητές να κατανοήσουν εννοιολογικά και διαδικαστικά τις βασικές μαθηματικές περιοχές που λαμβάνει υπόψη η παρέμβαση, ώστε να περιοριστεί το άγχος τους για τη Στατιστική, να κατανοήσουν τις βασικές έννοιες των στοχαστικών μαθηματικών και να επιτύχουν τελικά υψηλότερες επιδόσεις στο μάθημα από αυτές που προσδοκούσαν.

2.3 Μέθοδος της παρέμβασης

Όσον αφορά τη μέθοδο έρευνας της παρέμβασης πρόκειται για μεικτή μέθοδο (ποσοτική και ποιοτική), καθώς η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιείται με τα φύλλα αξιολόγησης (βλ. Παράρτημα), τις παρατηρήσεις και τη μέθοδο της συνέντευξης.

2.4 Η διδακτική παρέμβαση

Η διδακτική παρέμβαση συμπεριλαμβάνει την πραγματοποίηση φροντιστηριακών μαθημάτων πάνω σε βασικές μαθηματικές έννοιες που συνήθως δυσκολεύουν τους φοιτητές μη μαθηματικών τμημάτων, με δραστηριότητες που βασίζονται σε καινοτόμες προσεγγίσεις για τα δεδομένα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου κυρίως επικρατούν πιο παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας και προσέγγισης της γνώσης. Ακόμη, στην παρέμβαση συμπεριλαμβάνεται και η δημιουργία υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού για επιπρόσθετη βοήθεια των φοιτητών πάνω στις συγκεκριμένες έννοιες. Οι μαθηματικές περιοχές που επιδιώκεται να αναπτυχθούν είναι η αριθμητική, η άλγεβρα, τα κλάσματα, οι δεκαδικοί αριθμοί, τα ποσοστά, τα μέτρα θέσης και βασικές έννοιες πιθανοτήτων. Οι δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν τόσο κατά τα μαθήματα όσο και στο υποστηρικτικό υλικό βασίζονται στην ανακαλυπτική και ομαδοσυνεργατική μάθηση και στην πειραματική διδασκαλία και έχουν στόχο να κινητοποιήσουν τους φοιτητές. Τέλος, στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης περιλαμβάνεται και η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων και ασκήσεων σε θεμελιώδεις έννοιες της στατιστικής, όπως η Κανονική Κατανομή, ώστε να υπάρξει ανατροφοδότηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των παραπάνω και να διαπιστωθεί κατά πόσο οι φοιτητές που παρακολούθησαν το φροντιστηριακό μάθημα βελτίωσαν τη στάση τους ως προς αυτό.

2.5 Στάδια της παρέμβασης:

1. Γνωριμία με τους φοιτητές
2. Παρακολούθηση-καταγραφή των προηγούμενων γνώσεων τους και του επιπέδου τους, αλλά και του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος
3. Πραγματοποίηση φροντιστηριακού μαθήματος
4. Συμπλήρωση φυλλαδίου αξιολόγησης
5. Έλεγχος των φυλλαδίων αξιολόγησης και διεξαγωγή συμπερασμάτων
6. Παρακολούθηση της προόδου των φοιτητών
7. Πραγματοποίηση δραστηριοτήτων σχετικών με έννοιες που διδάσκονται στο μάθημα (π.χ. κανονική κατανομή, συσχέτιση), για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης
8. Δημιουργία υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού σε βασικές μαθηματικές έννοιες
9. Αξιολόγηση του υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού μέσω συνέντευξης με έναν φοιτητή

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένες από τις σημαντικότερες διαπιστώσεις από τη διεξαγωγή των μαθημάτων, τη συμπλήρωση του φύλλου αξιολόγησης και τη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε. Αρχικά, προέκυψε ότι οι φοιτητές δυσκολεύτηκαν στην κατανόηση της έννοιας των πιθανοτήτων. Στην ερώτηση 4 του φύλλου αξιολόγησης, που αφορούσε τις πιθανότητες, πέντε φοιτητές άφησαν την ερώτηση εντελώς αναπάντητη και ορισμένες άλλες απαντήθηκαν λανθασμένα (π.χ. φοιτητής 24). Μελετώντας την απάντηση του φύλλου αξιολόγησης με αριθμό 24 παρατηρήθηκε ότι ο φοιτητής απάντησε σαν σωστό τον τύπο με τις περισσότερες πιθανότητες να ανάψει (Τύπος 3) και όχι με τις λιγότερες που ζητούσε η ερώτηση. Είναι πολύ πιθανό ο φοιτητής να μην κατανόησε την έννοια της πιθανότητας ως ένα σύνολο με πιθανά ενδεχόμενα και από το όλο (τη μονάδα) να αφαιρέσει το ποσοστό των πυροτεχνημάτων που δεν άναψε.

Παράλληλα, όμως, από άλλα σημεία του φύλλου αξιολόγησης προέκυψαν και θετικά στοιχεία ως προς την αποτελεσματικότητα του φροντιστηριακού μαθήματος, π.χ. για την εννοιολογική κατανόηση των κλασμάτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα κατανόησης της απλοποίησης και της ισοδυναμίας των κλασμάτων, αλλά και της χρησιμότητας τους να αξιοποιούνται στην πράξη αποτελεί η απάντηση του φύλλου 34 στην ερώτηση 5 στην οποία ο φοιτητής για να εκτελέσει την πράξη $(22 \cdot 6)/4$ απλοποίησε πρώτα με τον κοινό παράγοντα το 2 τους αριθμούς 6 και 4.

Τέλος, μία ακόμη ερώτηση που δυσκόλεψε τους φοιτητές και απαντήθηκε στην πλειοψηφία της λανθασμένα ήταν η 14, με μόνο 11 σωστές απαντήσεις. Η ερώτηση ζητούσε η απάντηση να εκφραστεί και σε ώρες και σε λεπτά και από τις 11 απαντήσεις που θεωρήθηκαν σωστές μόνο οι δύο το εξέφρασαν και με τους δύο τρόπους, το φύλλο 18 και το 33, οι υπόλοιποι απάντησαν κυρίως σε ώρες. Πολλοί από τους φοιτητές βρήκαν τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος και οδηγήθηκαν στη σωστή απάντηση αλλά δεν μπόρεσαν να ερμηνεύσουν το αποτέλεσμα.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε γενικές γραμμές φάνηκε ότι τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης συμβαδίζουν με τη βιβλιογραφία (Mathematics&StatisticsHelp - MASH, 2016· Van de Walle, 2005), καθώς όπως προκύπτει από την αξιολόγηση του φροντιστηριακού μαθήματος μέσω των φυλλαδίων αξιολόγησης, αλλά και από την αξιολόγηση των υποστηρικτικών φύλλων για τα Μαθηματικά μέσω της συνέντευξης, οι φοιτητές στην πλειοψηφία τους κατανόησαν τις έννοιες, έκτος από την έννοια της πιθανότητας την οποία την κατανόησαν σε μικρότερο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, για παράδειγμα, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι φοιτητές αντιλήφθηκαν την έννοια του κλασματικού αριθμού, αλλά και την χρησιμότητα της απλοποίησης των κλασματικών αριθμών για τη διευκόλυνση στις πράξεις με μεγαλύτερους αριθμούς. Το παραπάνω γίνεται φανερό μέσα από τα φυλλάδια αξιολόγησης όπου αρκετοί

φοιτητές χρησιμοποίησαν την απλοποίηση στην εκτέλεση της πράξης $(22 \cdot 6)/4$, δηλαδή οι φοιτητές έκαναν την σύνδεση και αξιοποίησαν την νέα γνώση τους, πράγμα που δείχνει ότι ο νους τους ήταν ενεργός κατά την παρακολούθηση του φροντιστηριακού μαθήματος (Slavin, 2007). Η κατανόηση της παραπάνω γνώσης φαίνεται και μέσα από το μάθημα της κανονικής κατανομής όπου οι φοιτητές την αξιοποίησαν αυτοβούλως για να εκτελέσουν τις πράξεις για τη μετατροπή των τιμών σε τυπικές τιμές. Επίσης, για τον τρόπο επίλυσης της δραστηριότητας της κανονικής κατανομής εφάρμοσαν και γνώσεις αριθμητικής, ποσοστών και πιθανοτήτων. Σε αυτό το σημείο γίνεται φανερό η σύνδεση αυτών των μαθηματικών εννοιών με το μάθημα της στατιστικής, πράγμα το οποίο επιβεβαιώνει τις ιδέες που προτείνονται στην ιστοσελίδα του πανεπιστημίου του Sheffield (Mathematics&StatisticsHelp - MASH, 2016).

Παράλληλα, μέσα από τη διδακτική παρέμβαση οι φοιτητές κατανόησαν τα μέτρα θέσης. Παρατηρήθηκε ότι τα άτομα που είχαν παρακολουθήσει το φροντιστηριακό μάθημα συμμετείχαν πιο ενεργά σε σχετικό μάθημα του διδάσκοντα με εύλογες απορίες ή απαντούσαν σωστά στις ερωτήσεις. Επομένως, φάνηκε ότι οι παραπάνω γνώσεις είχαν ενταχθεί στα υπάρχοντα νοητικά σχήματα των φοιτητών.

Ακόμη, η διδακτική παρέμβαση βοήθησε τους φοιτητές να δημιουργήσουν συνδέσεις μεταξύ των μαθηματικών εννοιών. Για παράδειγμα, συνδέσεις ανάμεσα στα κλάσματα, στους δεκαδικούς αριθμούς και στα ποσοστά, μέσα από τη μετατροπή των δεκαδικών αριθμών σε κλάσματα και σε ποσοστά και το αντίστροφο. Σημειώνεται ότι οι φοιτητές δήλωσαν ότι παλαιότερα θεωρούσαν αυτές τις έννοιες ανεξάρτητες οντότητες.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και ορισμένα σημεία που δεν κατανοήθηκαν από την πλειοψηφία των φοιτητών, όπως η έννοια των πιθανοτήτων, η οποία δεν κατανοήθηκε ως ένα σύνολο με πιθανά ενδεχόμενα. Έτσι, παρόλα που χρησιμοποιήθηκαν ανακαλύπτικα πειράματα για την εννοιολογική κατανόηση, η έννοια δεν έγινε αντιληπτή σε βάθος και αυτό φαίνεται μέσα από τις απορίες των φοιτητών και από τα φυλλάδια αξιολόγησης. Επομένως, στο σημείο αυτό η διδακτική παρέμβαση δεν συμβαδίζει με τη διεθνή βιβλιογραφία που προτείνει τις συγκεκριμένες δραστηριότητες για βαθιά κατανόηση της έννοιας των πιθανοτήτων (Mathematics&StatisticsHelp - MASH, 2016· Van de Walle, 2005). Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί φοιτητές άρχισαν να αντιλαμβάνονται την παραπάνω έννοια από το μάθημα της κανονικής κατανομής, μέσα από τη διεξαγωγή συμπερασμάτων από τα ποσοστά του διαγράμματος της κανονικής κατανομής για την πιθανότητα ένας μαθητής να ενταχθεί σε καθεμία από τις περιπτώσεις του (π.χ. μεταξύ των τυπικών τιμών +1 και -1).

Συμπερασματικά, η διδακτική παρέμβαση, σε γενικές γραμμές, ανταποκρίθηκε στους αρχικούς στόχους και οι φοιτητές στην πλειοψηφία τους φαίνεται ότι άλλαξαν τη στάση τους για το μάθημα της στατιστικής και κατανόησαν τόσο τις βασικές μαθηματικές έννοιες όσο και τις έννοιες του μαθήματος. Παρόλα αυτά, σημειώνεται ότι υπήρξαν και ορισμένες δυσκολίες στην υλοποίηση της, όπως ο εντοπισμός καινοτόμων δραστηριοτήτων για φοιτητές, ιδίως όσον αφορά τις έννοιες της Άλγεβρας.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Για την αντιμετώπιση των περιορισμών της παρούσας έρευνας, προτείνεται στο μέλλον να μελετηθεί και η συσχέτιση της στατιστικής με άλλες μαθηματικές έννοιες και η πραγματοποίηση περισσότερων φροντιστηριακών μαθημάτων σχετικά με αυτές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρεαδάκης, Σ., Κατσαργύρης, Β., Παπασταυρίδης, Σ., Πολύζος, Γ., & Σβέρκος, Α. (2015). Άλγεβρα Α' τάξης Λυκείου. ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Γκαϊντατζή, Ε. & Τσιπίδου, Κ. (2013). Οι Στάσεις μελλοντικών δασκάλων απέναντι στη Στατιστική. Πτυχιακή Εργασία που Υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Chan, L. K. & Wu, M. L. (2002). Quality function deployment: A literature review. *European Journal of Operational Research*, 143 (3), pp. 463- 497.
- Cruise, R. J., & Wilkins, E. M. (1980). STARS: Statistical Anxiety Rating Scale. *Unpublished manuscript, Andrews University, Berrien Springs, MI.*
- Δημητριάδου, Α. & Ψωμάδου, Ρ. Δ. (2013). Προσαρμογή και Ψυχομετρικά Χαρακτηριστικά του Ερωτηματολογίου SAS σε Μελλοντικούς Εκπαιδευτικούς Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πτυχιακή Εργασία που Υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Hwarng, H. B. & Teo, C. (2001). Translating customers' voices into operations requirements- A QFD application in higher education. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 18 (2), pp. 195- 226.
- Lam, K. & Zhao, X. (1998). An application of quality function deployment to improve the quality of teaching. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 15(4), pp. 389- 413.
- Καλαϊτζίδου, Μ. & Φουράκη, Α. (2015). Η Διερεύνηση του Άγχους για τη Στατιστική μέσω της Συναισθηματικής Δοκιμασίας Stroop σε Υποψήφιους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πτυχιακή Εργασία που Υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Mathematics and Statistics Help (MASH). (2016, Σεπτέμβριος 25). Ανακτήθηκε από: <http://www.sheffield.ac.uk/mash/prefoundation>
- Onwuegbuzie, A. J. & Daley, C. E. (1997). The role of multiple intelligences in statistics anxiety. *Research and Reflections on Leadership and Organizational Change*, 3 (2). Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2014 από <http://www.gonzaga.edu/rr/v3n2/onwuegbuzie.htm>

- Onwuegbuzie, A.J. & Wilson, V.A. (2003). Statistics Anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects, and treatments - a comprehensive review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 8, 195-209.
- PCAST (President’s Council of Advisors on Science and Technology). (2016). Prepare and inspire: K-12 education in STEM (science, technology, engineering and math) for America’s future. Retrieved November 13, 2016, from <http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/pcast-stemed-report.pdf>
- Rounds, J. B., & Hendel, D. D. (1980, March). Measurement and Dimensionality of Mathematics Anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 27 (2), 138- 149.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. Μετφρ. Ε. Εκκεκάκη. Επιστ. επιμ. Κ. Κόκκινος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Van de Walle, J. (2005). Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο: Μία εξελικτική διδασκαλία. Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Zeidner, M. (1991). Statistics and Mathematics Anxiety in Social Science Students: Some Interesting Parallels. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 319-328.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Mock Paper Foundation Programme Maths & Stats

Διάρκεια: 30 Λεπτά

Οδηγίες συμπλήρωσης:

Απαντήστε όσο το δυνατόν περισσότερες ερωτήσεις στο διαθέσιμο χρόνο, γράφοντας την τελική σας απάντηση στο αντίστοιχο κουτί.

Επίσης, στο διαθέσιμο χώρο κάτω από κάθε ερώτηση να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.

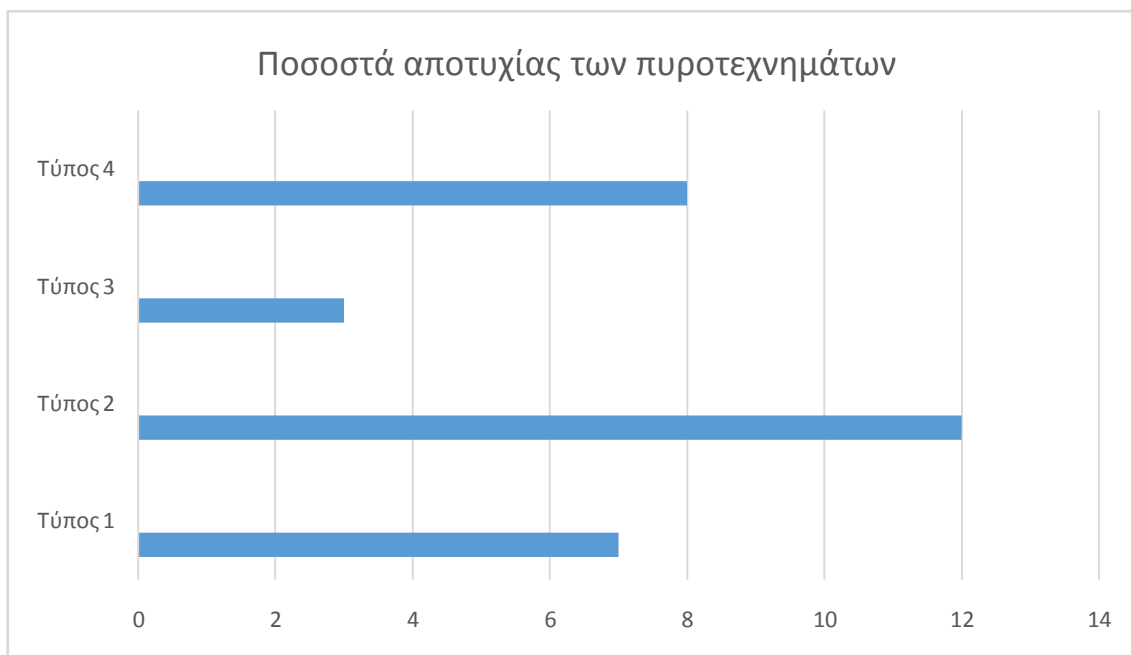
Η χρήση αριθμομηχανής δεν επιτρέπεται.

1. Ένα τρένο φεύγει από ένα σταθμό στις 10:42 και κάνει 37 λεπτά για να φτάσει στον επόμενο σταθμό. Τι ώρα θα φτάσει το τρένο στο δεύτερο σταθμό;

2. Πόσα είναι τα $\frac{3}{5}$ των 40€;

3. Να υπολογίσετε την ακόλουθη πράξη: $4^2 + 2^2$

4.



Στο παραπάνω ραβδόγραμμα παρουσιάζονται τα ποσοστά αποτυχίας που είχαν διάφοροι τύποι πυροτεχνημάτων. Σε κάθε τύπο χρησιμοποιήθηκαν 100 πυροτεχνήματα και κάθε ράβδος δείχνει τον αριθμό των πυροτεχνημάτων που δεν άναψαν. Ποιος τύπος έχει τη μικρότερη πιθανότητα να ανάψει επιτυχώς;

5. Αν 4 εισιτήρια κοστίζουν 22€. Πόσο θα κοστίζουν 6 εισιτήρια ίδιας τιμής;

6. Υπολογίστε την ακόλουθη πράξη: $\frac{1}{3} + \frac{1}{4}$

7. Υπολογίστε την ακόλουθη πράξη: $-4 + 3 * 2$
8. Ένα κατάστημα έχει εκπτώσεις. Κάθε μέρα οι τιμές μειώνονται κατά 15% από την προηγούμενη ημέρα. Την πρώτη ημέρα των εκπτώσεων, η τιμή ενός κομοδίνου είναι 100€. Πόσο θα κοστίζει το κομοδίνο τη δεύτερη ημέρα;
9. Η θερμοκρασία πέφτει από τους $+30^{\circ}\text{C}$ στους -4°C . Ποια είναι η συνολική μεταβολή της θερμοκρασίας σε βαθμούς Κελσίου;
10. Αν $4x - 2 = 42$, ποια η τιμή του x ;
11. Ένα τρίγωνο έχει συνολικά 180° μοίρες. Αν οι δύο γωνίες του έχουν 30° και 95° αντίστοιχα η καθεμία, πόσο θα είναι η τρίτη γωνία;
12. Να απλοποιήσετε την ακόλουθη παράσταση: $5s + 2t + 2s - t$
13. Τα αποτελέσματα μιας ομάδας δέκα φοιτητών σε μία δοκιμασία παρουσιάζονται στη συνέχεια:
- 2, 3, 3, 5, 6, 7, 8, 8, 9, 10
- Να υπολογίσετε το μέσο βαθμό των φοιτητών.
14. Ένα αυτοκίνητο ταξιδεύει με 50 km/ώρα . Πόση ώρα θα κάνει για να διανύσει μία απόσταση 120 km ; (Απαντήστε σε ώρες και σε λεπτά)
15. Να αναπτύξετε και να απλοποιήσετε την ακόλουθη αλγεβρική παράσταση: $(x - 4)(x + 2)$

Το σχολικό κλίμα και η αξιολόγησή του: αντιλήψεις, ενδοιασμοί και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

The school climate and its evaluation: notions, hesitations and resistances of primary school teachers

Κοκκινέλη Κυριακή, Εκπαιδευτικός Προσχολικής Εκπαίδευσης, Med Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Med Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, kiriaki_kokkineli@yahoo.gr

Kokkineli Kiriaki, Teacher of Preschool Education, Med Organization, Administration and Evaluation in Education, Med Special Education, kiriaki_kokkineli@yahoo.gr

Abstract: School climate is a key component of shaping school reality and contributes significantly to the smooth and efficient functioning of the school. Therefore, its evaluation is an imperative and urgent process, since there is no school-related field that is not intimately linked to the evaluation process. The aim of the present study is to highlight the notions, hesitations or potential resistances of the teachers of Primary Education regarding the significance of the school climate and its evaluation. The article is structured in two parts. In the first part the subject is approached theoretically through the conceptual definition of the school climate, its distinction from the school culture and the reference to the categories, dimensions and factors of its formation. Then, with the aid of relevant literature, reference is made to the necessity of evaluating the educational process, resulting in the evaluation of the school climate. The second part attempts to empirically document the subject through a succinct reference to the methodology of the research, to the most important findings and to the conclusions and proposals in which we result based on the findings.

Keywords: School climate, Evaluation, Teacher, Effective school

Περίληψη: Το σχολικό κλίμα αποτελεί βασική συνιστώσα διαμόρφωσης της σχολικής πραγματικότητας και συμβάλλει σημαντικά στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Άρα, η αξιολόγησή του αποτελεί μια επιτακτική και επιβεβλημένη διαδικασία, καθώς δεν υπάρχει τομέας της σχολικής πραγματικότητας που να μην είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει τις αντιλήψεις, ενδοιασμούς ή ενδεχόμενες αντιστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού κλίματος και την αξιολόγησή του. Το άρθρο διαρθρώνεται σε δύο μέρη, στο μεν πρώτο επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση του θέματος μέσω της εννοιολογικής οροθέτησης του σχολικού κλίματος, της διάκρισής του από τη σχολική κουλτούρα και της αναφοράς στις κατηγορίες, στις διαστάσεις και στους παράγοντες διαμόρφωσής του. Ακολουθώντας, μέσα από την παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού έργου, καταλήγοντας στην αξιολόγηση του σχολικού κλίματος. Στο δεύτερο μέρος επιχειρείται η εμπειρική τεκμηρίωση του θέματος μέσω μιας ευσύννοπτης αναφοράς στη μεθοδολογία της έρευνας, στα σημαντικότερα ευρήματα, στις συμπερασματικές διαπιστώσεις και τις προτάσεις που καταλήγουμε βάσει των ευρημάτων.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικό κλίμα, Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικός, Αποτελεσματικό σχολείο

Εισαγωγή

Το σχολείο, ως κοινωνικός οργανισμός, αποτελείται από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που συλλειτουργούν, διαμορφώνουν το κλίμα της μονάδας και δρουν καταλυτικά στην ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, το οποίο στη συνέχεια αξιολογείται προκειμένου να υπάρξει ανατροφοδότηση και βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επίκεντρο του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος στην παρούσα μελέτη είναι η σχολική μονάδα⁵, η οποία θεωρείται το κύτταρο αναπαραγωγής και εξέλιξης των αρχών και των προδιαγραφών του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και η «αρένα» όπου οι διαδικασίες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν το γενικό κλίμα (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., 2008:16). Στο πλαίσιο της οργανωμένης προσπάθειας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από την πολιτεία ο παράγων «σχολικό κλίμα» αποτέλεσε, για πρώτη φορά, έναν από τους επτά βασικούς τομείς, που καλύπτουν το σύνολο της σχολικής ζωής στη μελέτη της Αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων με το Π.Δ. 152/2013. Μια προσπάθεια η οποία αρχικά εφαρμόστηκε πιλοτικά στη συνέχεια με συμμετοχή των περισσότερων σχολικών μονάδων της χώρας ποτέ, όμως, με καθολική συμμετοχή και αποδοχή.

Ωστόσο, το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επανέρχεται στο προσκήνιο, καθώς με βάση της διακηρυγμένες διαβουλεύσεις πρόθεση της πολιτείας είναι η διαμόρφωση ενός νέου θεσμικού πλαισίου αξιολόγησης. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος της μονάδας τους. Άλλωστε, θεωρούμε ότι κάθε απόπειρα εφαρμογής των διαδικασιών αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, ως βασική συνιστώσα διαμόρφωσης της σχολικής πραγματικότητας, οφείλει πρωτίστως να βασίζεται σε μια προσπάθεια κατανόησης των αντιλήψεων, των ενδοιασμών και ενδεχομένως των αντιστάσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών για τον σκοπό, την αναγκαιότητα, τον τρόπο αξιολόγησής του και τους παράγοντες διαμόρφωσής του, όπως αυτοί αναδεικνύονται από τη σχολική πραγματικότητα.

⁵ Στην παρούσα εργασία ο όρος «Σχολική μονάδα» χρησιμοποιείται ως συνώνυμος του όρου «Σχολείο».

1. Σχολικό κλίμα

Οι κυριότεροι παράγοντες που διέπουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι η εκπαιδευτική ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες, η έμφαση στη διδασκαλία, η μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, η συνεργασία και συμμετοχή της οικογένειας - σχολείου και το σχολικό κλίμα (Πασιαρδή, 2001: 22). Το σχολικό κλίμα έχει αναγνωρισθεί ως μια σημαντική συνιστώσα των επιτυχημένων και αποτελεσματικών σχολείων, καθώς συνδέεται με πολλές όψεις της οργανωτικής ζωής στα σχολεία. Η ποιότητα της εργασίας και συνεπώς η αποτελεσματική λειτουργία της μονάδας σχετίζεται με το κλίμα που υπάρχει εντός αυτής.

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση και διάκριση από τη σχολική κουλτούρα

Η έννοια του σχολικού κλίματος, οι παράγοντες που το καθορίζουν, καθώς και η επίδρασή του έχουν μελετηθεί διεξοδικά. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε πολλές ονομασίες για την έννοια του κλίματος, όπως: *ατμόσφαιρα, πνεύμα, ιδεολογία, ήθος, πολιτισμός, κουλτούρα κ.ά.*, που αποδίδονται στις διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες των διάφορων ερευνητών και επιστημόνων (Σαϊτής, 2008^β: 30). Ποικίλες και οι απόπειρες ορισμού του, οι περισσότερες συγκλίνουν στο ότι πρόκειται για την «ατμόσφαιρα» κάθε σχολείου, η οποία διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση όλων των παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος, φυσικών, ακαδημαϊκών και ψυχολογικών.

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (1996: 141), το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει «*την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία βιώνεται από μαθητές και δασκάλους, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους*». Για ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, αξίες και ιδέες κάνουν λόγο σε έναν πιο πρόσφατο ορισμό οι Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral (2009: 10) για αυτούς το σχολικό κλίμα ορίζεται ως «*η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντανakλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές*». Για «*σχετικά διαρκής ποιότητα του εσωτερικού περιβάλλοντος ενός σχολείου*» κάνει λόγο στη διδακτορική του διατριβή και ο Γουρναρόπουλος (2007: 40).

Η αμφίδρομη σχέση σχολικού κλίματος και συμπεριφοράς των μελών του σχολικού οργανισμού επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές «*το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει τη συμπεριφορά των μαθητών με τον ίδιο τρόπο που η συμπεριφορά αυτή επηρεάζεται από το κλίμα μέσα στην τάξη*» (Oliva, 1993: 227). Υπό την έννοια αυτή το σχολικό κλίμα μπορεί να εκληφθεί και ως «*η προσωπικότητα του σχολείου*», δηλαδή ό,τι είναι η προσωπικότητα στο άτομο είναι το κλίμα στην σχολική οργάνωση (Halpin, 1966· Hoy & Miskel, 1987:226). Μέσα από τη γενική αυτή εννοιολογική θεώρηση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σχολικό κλίμα προκύπτει μέσα από τις κοινές αντιλήψεις που σχηματίζουν οι συμμετέτοχοι της σχολικής πράξης και διαδικασίας για το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Το κλίμα επηρεάζεται και συνεπώς, διαμορφώνεται από τέσσερις παράγοντες, α) την τυπική σχολική

δομή, β) την άτυπη οργάνωση, γ) τις προσωπικότητες των διδασκόντων και διδασκομένων και δ) το στυλ διοίκησης (Μιχόπουλος, 1998:169).

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει η διάκριση μεταξύ των εννοιών «σχολικό κλίμα» και «σχολική κουλτούρα», καθώς πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι οι δύο έννοιες έχουν άμεση συσχέτιση. Είτε αντιλαμβάνονται τις δυο έννοιες ως ταυτόσημες, είτε θεωρούν το κλίμα, ως την ερμηνεία της κουλτούρας. Στο επίπεδο του σχολικού οργανισμού, η σχολική κουλτούρα μπορεί να νοηθεί ως η εικόνα που δίνει το σχολείο προς τα έξω, είναι οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες, τα σύμβολα, οι παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την διακρίνουν από όλες τις άλλες (Πασιαρδής, 2004:150-151). Σύμφωνα με την Υφαντή (2011:169), «η δυναμική της σχολικής κουλτούρας είναι ισχυρή και επηρεάζει σημαντικά την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης». Όμως, το κλίμα του σχολείου πρέπει να είναι τέτοιο που να ενθαρρύνει τις αλλαγές, τις μεταρρυθμίσεις και τις καινοτομίες και να παροτρύνει το προσωπικό του να βρίσκει καινούργιους και αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων, έστω κι αν αυτοί περικλείουν υψηλό βαθμό κινδύνου (Πασιαρδής, 2004:162). Ως εκ τούτου, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια στενή σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας και οι δύο έννοιες αποτελούν βασικές συνιστώσες στην ενθάρρυνση και δημιουργία αλλαγής, στην εξέλιξη και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. «Η κουλτούρα διαμορφώνει αξίες και πιστεύω για θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και το κλίμα ενθαρρύνει ερμηνείες της κουλτούρα που μεταφράζονται σε επιθυμητές ενέργειες» (Πασιαρδής, 2004:162).

Συνοψίζοντας την παρούσα ενότητα και όπως προκύπτει από τις προαναφερθείσες θέσεις και αναφορές, το σχολικό κλίμα: α) είναι ένα σύνολο χαρακτηριστικών που περιγράφει κάθε σχολικό οργανισμό, τον διακρίνει από άλλους και του προσδίδει διάρκεια, β) νοείται ως η προσωπική, ξεχωριστή ατμόσφαιρα κάθε σχολικού οργανισμού, η οποία σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτή, γ) επηρεάζει τη στάση και τη συμπεριφορά, τη συναισθηματική και ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δρουν και κινούνται σε αυτόν, το διδακτικό τους έργο, το αίσθημα αυτοεκτίμησης δασκάλων και μαθητών, καθώς και τη μάθηση και τη γενικότερη σχολική επίδοση των μαθητών και δ) επηρεάζεται τόσο από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας, την πολυπλοκότητα της οργανωτικής δομής του σχολείου όσο και από τις προσωπικές επιδιώξεις, τους στόχους και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Κατσαρού, Πιτσιάβας & Κάκκος, 2016:171· Πασιαρδή, 2001· Σαϊτής, 2008^β:32). Τέλος, κάθε σχολείο έχει τη δική του κουλτούρα και το δικό του κλίμα και οι δύο παράγοντες προσδιορίζουν σημαντικά την ιδιαιτερότητα και την αποτελεσματικότητα κάθε σχολικού οργανισμού και περιορίζονται στο μικροεπίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1.2.Κατηγορίες, διαστάσεις και παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος

Η έννοια του σχολικού κλίματος και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και στη λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας απασχόλησε πολλούς μελετητές τις τελευταίες δεκαετίες, αυτό είχε ως συνέπεια το σχολικό κλίμα να μελετηθεί, να

περιγραφεί και να κατηγοριοποιηθεί με διάφορους τρόπους. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Halpin και Croft (1963, όπ. αναφ. σε Μιχόπουλος, 1998: 170-171· Πασιαρδής, 2004:165-166· Σαΐτης, 2008^α: 160-161· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 233-234), σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό και τη μέτρηση του κλίματος εργασίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος. *Το ανοιχτό κλίμα*: ανήκουν τα σχολεία που ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό συνεργάζονται στενά και αρμονικά, ο διευθυντής λειτουργεί ως καθοδηγητής της ομάδας δίνοντας ο ίδιος το παράδειγμα στην άσκηση του έργου. *Το αυτόνομο κλίμα* αναφέρεται σε σχολεία που διακρίνονται από αυτενέργεια των διδασκόντων και υψηλό πνεύμα ομαδικότητας. *Το ελεγχόμενο κλίμα*: έχει ως διακριτικό του γνώρισμα την εκτέλεση του καθήκοντος, ο διευθυντής δίνει έμφαση στην παραγωγή και υιοθετεί απρόσωπη συμπεριφορά. *Το οικείο κλίμα*: κυριαρχούν οι φιλικές σχέσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ικανοποιούν τις κοινωνικές ανάγκες και δεν ενδιαφέρονται για τον κοινωνικό έλεγχο. *Το πατερναλιστικό κλίμα*: ο διευθυντής θεωρεί τη λειτουργία του σχολείου αποτέλεσμα της προσωπικής του στάσης, δεν υπάρχει ομαδικό πνεύμα και ο διευθυντής έχει την τάση να προβάλλει της ηγετικές του ικανότητες. *Το κλειστό κλίμα*: κυριαρχείται από ψυχρές και τυπικές εργασιακές σχέσεις και χαμηλό βαθμό ομαδικού πνεύματος. Σύμφωνα με τους Halpin και Croft (1963, όπ. αναφ. στο Γουρναρόπουλος, 2007: 41), στην περίπτωση αυτή τα μέλη της σχολικής κοινότητας δεν εξασφαλίζουν ούτε την ικανοποίηση των κοινωνικών τους αναγκών, ούτε την ικανοποίηση που απορρέει από την εκτέλεση του καθήκοντος.

Οι Hoy και Clover (1986) αναθεωρώντας την τυπολογία των Halpin και Croft (1963) προτείνουν τέσσερις τύπους σχολικού κλίματος, στους οποίους επιχειρείται ο συνδυασμός επαγγελματικής συναδελφικότητας, οικειότητας και αποστασιοποίησης με το υποστηρικτικό, καθοδηγητικό και περιοριστικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή (Πασιαρδής, 2001:28), από τον συνδυασμό αυτό προκύπτει η ακόλουθη τυπολογία: *Κλειστό κλίμα*, όταν οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν στην κατευθυντήρια στάση του ηγέτη τους. *Ανοιχτό κλίμα*, όταν τα μέλη της σχολικής κοινότητας συνεργάζονται μεταξύ τους και στηρίζονται από έναν δημοκρατικό ηγέτη. *Κλίμα αποστασιοποίησης*, όταν ο διευθυντής και το προσωπικό απλά συμβιώνουν χωρίς ενδιαφέρον για επαφή και συνεργασία. *Κλίμα ενεργούς εμπλοκής*, όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για δράση προκειμένου να δημιουργήσουν, αγνοώντας την κλειστή στάση των διευθυντών.

Η Καβούρη (1998) χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Οργανωτικού Κλίματος των Hoy και Clover και πρότεινε μια διαφορετική τυπολογία, την οποία υιοθετήσαμε στην έρευνά μας. Η έρευνα της Καβούρη είναι η πρώτη συστηματική έρευνα για το οργανωτικό κλίμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Από την κατηγοριοποίησή της προκύπτουν τα ακόλουθα τέσσερα είδη σχολικού κλίματος: *Ανοιχτό σχολικό κλίμα*: διακρίνεται από αρμονική συνεργασία, με έντονο αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής τάσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του. *Κλειστό σχολικό κλίμα*: οι εκπαιδευτικοί

αδιαφορούν και επιλέγουν την απομόνωση, ο διευθυντής χαρακτηρίζεται για κατευθυντική και περιοριστική στάση, παρά για ενθαρρυντική και υποστηρικτική. *Κλίμα συμμετοχής ή αφοσίωσης*: οι διευθυντές είναι αυστηροί, οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι, έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης, εστιάζουν στο εκπαιδευτικό έργο και αγνοούν τον *διευθυντή*. *Κλίμα αποχής ή αποφυγής*: οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό συνεργασίας και υψηλό βαθμό απάθειας, οι διευθυντές υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και τους παρέχουν τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών.

Τέλος, από τον Πασιαρδή (2004:171-172) και την Πασιαρδή (2000) προτείνεται μια διαφορετική κατηγοριοποίηση του σχολικού κλίματος, ο βασικός άξονας κατηγοριοποίησής τους είναι η ισορροπία που επιτυγχάνεται ανάμεσα στην ανεπίσημη και την επίσημη οργάνωση του σχολείου. Υπό το πρίσμα αυτό, προτείνονται οι ακόλουθοι τρεις τύποι κλίματος: *Το τυπικό – απρόσωπο κλίμα* που συντηρείται στις αυστηρά οργανωμένες γραφειοκρατικές δομές. *Το άτονο κλίμα*, στο οποίο τα άτομα δεν έχουν επίγνωση των αρμοδιοτήτων και των ρόλων τους και αυτό βαίνει εις βάρος της σχολικής μάθησης και γενικά της μαθησιακής δραστηριότητας. *Το τυπικό – προσωπικό κλίμα* είναι αυτό που αρμόζει σε δημοκρατικά οργανωμένα συστήματα, καθώς μπορεί να βοηθήσει όλους τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου να πετύχουν τους σκοπούς και στόχους του σχολείου.

Όπως διαπιστώνουμε από την παρουσίαση που προηγήθηκε το σχολικό κλίμα παρόλο που συνιστά αντικείμενο μελέτης και έρευνας για πολλές δεκαετίες συνεχίζει να εξετάζεται και να επαναπροσδιορίζεται εξαιτίας της πολύπτυχης διάστασής του και των σημαντικών επιδράσεων του στη σχολική πραγματικότητα. Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία ανάλογη ασυμφωνία διαπιστώνεται μεταξύ των ερευνητών ως προς τον προσδιορισμό των διαστάσεων, οι οποίες καθορίζουν το κλίμα κάθε σχολικής οργάνωσης. Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (1990:95), η ασυμφωνία αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι το κλίμα έχει μελετηθεί σε εσωτερικά περιβάλλοντα που δεν είναι όμοια μεταξύ τους, άρα είναι δύσκολο να προσδιοριστούν συγκεκριμένες διαστάσεις που να έχουν σχέση με όλες τις οργανώσεις.

Οι διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος της σχολικής μονάδας κατά τον Μιχόπουλο (1998:170-171) επιμερίζονται σε αυτές που αναφέρονται στη συμπεριφορά των διδασκόντων και σε αυτές που αναφέρονται στη συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου. Οι μεν πρώτες είναι: i. *Η απομάκρυνση από το καθήκον*, δηλαδή κάθε δάσκαλος ακολουθεί τον δικό του τρόπο στην εκτέλεση του διδακτικού έργου. ii. *Η αναστολή*, δηλαδή κάθε δάσκαλος επιχειρεί να παρεμποδίσει κάθε απόπειρα του διευθυντή να τους αναθέσει πρόσθετες δραστηριότητες. Πρόκειται για μια διελκυστίνδα στη συμπεριφορά των δασκάλων και του διευθυντή. iii. *Το ομαδικό πνεύμα*, δηλαδή η διαμόρφωση του ηθικού των δασκάλων, όταν ικανοποιούνται οι κοινωνικές τους σχέσεις. iv. *Η οικειότητα*, δηλαδή η έκταση των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι δάσκαλοι μεταξύ τους. Οι διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος που αναφέρονται στη συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου είναι: i. *Η απόσταση*: η μορφή των επικοινωνιακών σχέσεων του διευθυντή με τους δασκάλους καθορίζεται από ένα πλήθος τυπικών και απρόσωπων κανόνων και κανονισμών που δεν επιτρέπουν την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. ii. *Η έμφαση στην παραγωγή*: η τάση του διευθυντή να δείχνει

υψηλό ενδιαφέρον για την αποτελεσματική εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου, πράγμα το οποίο τον ωθεί να επιβλέπει στενά το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. *iii. Η παρώθηση*: η τάση του διευθυντή να ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους δασκάλους όχι μέσα από την άμεση επίβλεψη, αλλά μέσα από τη δική του ενεργοποιημένη προσπάθεια και τέλος *iv. Η διακριτικότητα*, όταν ο διευθυντής δείχνει ένα ανθρωπιστικό στυλ διοίκησης και ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες.

Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται και συνεπώς, διαμορφώνεται από ένα σύνολο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Ύστερα από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ότι οι παράγοντες αυτοί δεν είναι κοινοί για όλους τους ερευνητές και διαφοροποιούνται με βάση τις διαστάσεις που ο κάθε ερευνητής εστιάζει και μελετά. Η πλειονότητα των ερευνών εστιάζει στους ακόλουθους παράγοντες:

1. *Η δομή*, υποστηρίζεται ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός τυποποίησης της εργασίας που ανατίθενται από έναν οργανισμό σε κάθε άτομο ξεχωριστά, τόσο πιο αυστηρό και απειλητικό γίνεται το κλίμα εργασίας (Σαΐτης, 2007:181-182· Σαΐτης, 2008^a:162). Σε ένα σχολικό σύστημα ο σχεδιασμός της δομής πρέπει να γίνεται κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να ικανοποιούνται οι δάσκαλοι και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να ευνοείται η συνεργασία και να βελτιώνει η διδασκαλία (Ζαβλανός, 1998: 196).
2. *Το μέγεθος*, για τον Handy (1981) το μέγεθος της σχολικής μονάδας είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει το κλίμα της. Από σχετικές έρευνες προκύπτει ότι στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοικτό κλίμα σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία (Σαΐτης, 2007:182· Σαΐτης 2008^a:162). Καθώς, οι ολιγομελείς ομάδες έχουν την τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη συνοχή, γιατί διευκολύνεται η προσωπική επικοινωνία και γνωριμία των μελών τους (Ξηροτύρη - Κουφίδου, 1995: 165).
3. *Το εξωτερικό περιβάλλον* (οικονομικό, τεχνολογικό κ.ά.), επιδρά κατά δυναμικό τρόπο στη δομή και το κλίμα του σχολείου, άρα η επίτευξη των σκοπών που θέτει το σχολείο εξαρτάται κατά μεγάλο ποσοστό όχι μόνο από τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτιστικές αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος (Ζαβλανός, 1998: 95· Σαΐτης, 2007:182· Σαΐτης 2008^a: 162), αλλά και από τη σχέση που έχουν ορισμένες κοινωνικές ομάδες (π.χ. σύλλογοι γονέων) και οργανισμοί με τα μέλη του συγκεκριμένου οργανισμού (Σαΐτης, 2005 όπ, ανάφ. στο Γουρναρόπουλος, 2007:46-47) .
4. *Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων*. Το σχολείο αποτελείται από άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία κ.ά., συνεπώς, οι ψυχικές διαθέσεις των ατόμων αυτών μέσα στο σχολείο επιδρούν στο κλίμα που επικρατεί (Σαΐτης, 2007:182· Σαΐτης 2008^a:162). Ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες που έχουμε κάποιες ομοιότητες μεταξύ δύο ατόμων, τα οποία δραστηριοποιούνται στον ίδιο εργασιακό χώρο, υπάρχουν στοιχεία ψυχολογικά και γνωσιολογικά που διαφέρουν (Μπουραντάς, 2001: 236). Συνεπώς, το σχολικό κλίμα «διαμορφώνεται

από τις ψυχολογικές και οικολογικές διαστάσεις, το κοινωνικό σύστημα, τις πολιτισμικές διαστάσεις κ.ά.» (Καβούρη & Γεωργίου, 2004: 33).

5. Άλλοι παράγοντες που έχουν επισημανθεί από διάφορους ερευνητές και δεν εντάσσονται στις ανωτέρω κατηγορίες είναι ο αριθμός και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ενήλικες και τους μαθητές, οι αντιλήψεις των μαθητών και εκπαιδευτικών για το περιβάλλον του σχολείου τους ή την προσωπικότητα του σχολείου, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, το αίσθημα ασφάλειας και τα αισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Marshall, 2007).

Υπάρχουν αρκετοί ερευνητές που συγκλίνουν στην άποψη ότι το σχολικό κλίμα καθορίζεται και αποτυπώνεται από τέσσερις βασικές παραμέτρους: α) *την επικοινωνία* που λαμβάνει χώρα στο σχολείο, β) *τη συνεργασία* μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, γ) *την οργάνωση και διοίκηση του οργανισμού* και δ) *τους μαθητές* (Πασιαρδή, 2001:41-65· Πασιαρδής, 2004: 169-170). Συμπερασματικά, από την ανάλυση που προηγήθηκε γίνεται αντιληπτό ότι το κλίμα του σχολείου επηρεάζεται και συνδιαμορφώνεται από ένα σύνολο παραγόντων. Η δυναμική και η ισχύς του κλίματος δημιουργεί μέσα στα σχολεία ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους, και, κατ' επέκταση, την επίδοση των μαθητών. Ο ρόλος του σχολικού κλίματος, συνεπώς, είναι καθοριστικός για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που επικρατούν ανάμεσα στα μέλη της.

1.3. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Η σχολική ηγεσία αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού πλαισίου και της εν γένει λειτουργικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας, αφού αυτή είναι υπεύνη για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Στο σύγχρονο σχολείο ο διευθυντής καλείται να διαδραματίσει έναν πολύπλευρο ρόλο *«ηγετικό, παρωθητικό, συνεργατικό, επικοινωνιακό και ανανεωτικό»* (Μπάκας, 2006: 118), η ικανότητα και η αποτελεσματικότητα του ίδιου στους ρόλους που αναφέρθηκαν είναι βασικοί συντελεστές στη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος.

Ο διευθυντής ανάλογα με την προσωπικότητά του και τις ικανότητές του επηρεάζει τα λοιπά μέλη της κοινωνικής ομάδας του σχολείου και ταυτόχρονα επηρεάζεται από αυτά. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός κλίματος που προάγει την αμφίδρομη επικοινωνία και τη γόνιμη συνεργασία, μεταξύ των εμπλεκομένων και συμβάλλει στην ενίσχυση της απόδοσης του προσωπικού (Hoy and Miskel, 1996:126-170). Σύμφωνα με τον Sergiouvanni (1984:4), ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας επιδιώκει με κάθε θεμιτό και πρόσφορο μέσο να δημιουργήσει τη δική του «ιστορία» και να αφήσει την προσωπική του σφραγίδα στον χώρο του σχολείου. Συνεπώς, η δημιουργία καλής ατμόσφαιρας εργασίας στο

σχολείο εξαρτάται πρωτίστως και καταλυτικά από την ικανότητα του διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο από την εξουσία που του παρέχει ο νόμος. Δηλαδή, η μεγαλύτερη επιρροή στο κλίμα μιας σχολικής μονάδας φαίνεται να ασκείται από το σύστημα ηγεσίας και ιδίως από την προσωπική συμβολή του διευθυντή στον ρόλο του ηγέτη (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 34· Σαΐτης, 2007: 185).

Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα της δραστηριότητάς του (της) διευθυντή/-τριας σε τρεις τουλάχιστον βασικούς άξονες (Σαΐτης, 2007: 186): i. της επικοινωνίας και συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό, ii. της επικοινωνίας με τους μαθητές του σχολείου και iii. της επικοινωνίας - συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών. Ως προς τον πρώτο άξονα, κύριο μέλημά του διευθυντή είναι η διαμόρφωση ενός κλίματος που προάγει την ελεύθερη επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στην ηγεσία και το λοιπό προσωπικό του σχολείου. Είναι απαραίτητο να δίνει έμφαση στον έπαινο και την ενθάρρυνση, στην αναγνώριση και την εκτίμησή τους, συμβάλλοντας, έτσι, στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών τους (Ζαβλανός, 1990:42· Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006: 34). Αναλαμβάνοντας τον ρόλο του καθοδηγητή, συντονίζει, συζητά, βοηθά, και παρέχει την αναγκαία πληροφόρηση και απαιτούμενη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και την υλοποίηση των καθορισμένων στόχων (Roueche & Baker, 1986:89-91). Ο διευθυντής δίνει σημασία στις απόψεις των μελών του διδακτικού προσωπικού και προωθεί τη βελτίωσή τους στον επαγγελματικό τομέα. Σε ένα καλό σχολικό κλίμα συμβάλλει και είναι εγγύηση επιτυχίας ο δίκαιος καταμερισμός της εργασίας, ο οποίος πρέπει να είναι ανάλογος με την ιδιαίτερη κλίση του καθενός από τους συνεργάτες του (Μπάκας, 2002: 263).

Αναφορικά με την επικοινωνία του διευθυντή της σχολικής μονάδας και των μαθητών που φοιτούν σε αυτή υπάρχουν ορισμένα βασικά στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του διευθυντή που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν επικουρικά. Αυτά είναι το ενδιαφέρον, οι παιδαγωγικές γνώσεις, η κατανόηση του παιδικού ψυχισμού, ο σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή, η ικανότητα ελιγμών, η προσπάθεια επικοινωνίας, η δίκαιη αντιμετώπιση κ.ά. (Σαΐτης, 2007: 254). Ως προς τον τρίτο άξονα επικοινωνίας, η συχνή επικοινωνία των γονέων και κηδεμόνων με τον διευθυντή και η ενημέρωσή τους συμβάλλει στη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος. Η συστηματική συνεργασία σχολείου - οικογένειας είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων (Thompson, 1998: 9-24), αφού η σωστή και έγκαιρη επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών προλαμβάνει τη δημιουργία προστριβών και αντεγκλήσεων.

Τι πρέπει, όμως, να κάνει ο διευθυντής - ηγέτης, για να επιτύχει τη δημιουργία θετικού κλίματος στον σχολικό οργανισμό; Ο διευθυντής - ηγέτης οφείλει (Γουρναρόπουλος, 2007:43· Ζιανίκας, 1996:166-16· Μπάκας, 2006: 121):

- Να ενθαρρύνει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στη δημιουργία κοινού οράματος.

- *Να φροντίζει, ώστε να κυριαρχεί πνεύμα συναδέλφωσης και συνεργασίας στον χώρο του σχολείου.*
- *Να αναπτύσσει πρωτοβουλίες και να ενθαρρύνει ενέργειες των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση δημιουργίας ανθρώπινου κλίματος.*
- *Να έχει σταθερή συμπεριφορά, προκειμένου να δημιουργηθεί κλίμα ασφάλειας στους εκπαιδευτικούς. η σταθερότητα είναι βασικός παράγοντας σιγουριάς και ασφάλειας.*
- *Να μεταδίδει ενθουσιασμό στους συνεργάτες του και ο ίδιος να αποτελεί παράδειγμα.*
- *Να αναπτύσσει σε αυτούς το αίσθημα της ευθύνης, καθιστώντας τους υπεύθυνους για το έργο τους.*
- *Να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς και να επιδοκιμάζει κάθε θετική πρωτοβουλία τους.*
- *Να ευαισθητοποιεί, να υποκινεί, να παροτρύνει τα άτομα που υποτίθεται ότι μπορούν να δρουν δημιουργικά.*
- *Να συμβάλει στη διαμόρφωση και διατήρηση ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, το οποίο διευκολύνει τη δημιουργία νέων ιδεών και την ανάληψη πρωτοβουλιών.*
- *Να παρέχει κίνητρα στους εργαζόμενους (εκπαιδευτικούς) κ.ά. .*

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, δηλαδή ο τρόπος επικοινωνίας και δράσης του απέναντι στο διδακτικό προσωπικό, στους μαθητές και στους γονείς τους είναι ο βασικότερος παράγοντας που συντελεί στη διαμόρφωση ενός θετικού ή αρνητικού σχολικού κλίματος, που επηρεάζει καταλυτικά το έργο που επιτελείται στη μονάδα και τη σχολική μάθηση.

2. Από τη Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στην Αξιολόγηση του σχολικού κλίματος

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» έχει προσλάβει κατά καιρούς διάφορες σημασίες, ανάλογα με το οπτικό πρίσμα που ο κάθε επιστήμονας επιχειρεί να προσεγγίσει το περιεχόμενό του. Από τις αναφορές του όρου «εκπαιδευτικό έργο» στην ελληνική βιβλιογραφία προκύπτει ότι δεν υπάρχει ομοφωνία για έναν κοινά αποδεκτό ορισμό. Από την επισκόπηση των σχετικών ορισμών διαπιστώνεται ότι ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» χρησιμοποιείται είτε ως διαδικασία, είτε ως αποτέλεσμα, σε τουλάχιστον τρία επίπεδα: α) του εκπαιδευτικού, β) της σχολικής μονάδας, γ) του εκπαιδευτικού συστήματος. Μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό, ως αυτόνομο συντελεστή του εκπαιδευτικού συστήματος, στο συνολικά παραγόμενο αποτέλεσμα (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:42).

Πρόκειται, επομένως, για μια πολύπλευρη και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από έμψυχους (εκπαιδευτικοί, μαθητές κ.ά.) και άψυχους παράγοντες (σχολικά εγχειρίδια, αναλυτικά προγράμματα κ.ά.), οι οποίοι δεν μπορούν ούτε να αγνοηθούν, ούτε να απομονωθούν, ώστε να διερευνηθεί συστηματικά η επίδρασή τους (Αθανασίου, 2000:274.

Κωνσταντίνου, 2000). Ως εκ τούτου, η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι επιτακτική και επιβεβλημένη, γιατί μέσω αυτής αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σ' αυτό (Ανδρέου, 1999:188). Μέσω της αξιολόγησής του προκύπτει η ανατροφοδότηση της υφιστάμενης κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος, ενημερώνονται όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών και υποδεικνύονται τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν και οι διαδικασίες, που είναι αναγκαίες να ακολουθηθούν προκειμένου να επιτευχθεί η ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

Βασική παράμετρος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνιστά η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Με τον όρο «Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας» εννοούμε αφενός την αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, αφετέρου την απόδοση αξίας στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο με στόχο τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσής του (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:137). Ανάλογα με τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση διαμορφώνονται δύο βασικές μορφές αξιολόγησης, η εξωτερική και η εσωτερική. Η εσωτερική αξιολόγηση, αντίστοιχα, διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, αποτελεί μια «εκ των έσω» διαδικασία, δηλαδή διεκπεραιώνεται από την ίδια τη σχολική μονάδα και στοχεύει στη βελτίωσή της μέσα από μια διαδικασία «αυτοκριτικής» της (MacBeath, 1999· MacBeath, 2001). Στηρίζεται σε διαδικασίες που παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). Στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου από τη σχολική μονάδα εκπαιδευτικού έργου, μέσα από τη συστηματική συλλογή πληροφοριών και τη συνακόλουθη λήψη αποφάσεων. Η αυτοαξιολόγηση είναι ένα εγγενές και απαραίτητο στοιχείο που μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, 2001· MacBeath και συν., 2005: 155· Σολομών, 1999:19).

Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος μέχρι πρόσφατα, αποτελούσε παραγκωνισμένη παράμετρο της αξιολόγησης στη χώρα μας, καθώς το βάρος έπεφτε, συνήθως, στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου και της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Με το Π.Δ.152/2013 επιχειρήθηκε επίσημα από την πολιτεία η αξιολόγησή του. Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος στόχευε: i. στον προσδιορισμό, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή του, ii. στην οριοθέτηση του ρόλου του στη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας και iii. στον προσδιορισμό της συμβολής του στην αποτελεσματικότητα του έργου της σχολικής μονάδας.

3. Παρουσίαση της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων (δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί

ειδικοτήτων) σχετικά με την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος που επικρατεί στη σχολική μονάδα υπηρετήσής τους. Η μέθοδος που επελέγη, ως η πλέον κατάλληλη, για τη διερεύνηση του σκοπού και των στόχων της έρευνας είναι η επισκόπηση. Ως πληθυσμός της έρευνας ορίστηκε το σύνολο των 885 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, οι οποίοι υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία, γενικής και ειδικής αγωγής, κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Το δείγμα της έρευνας είναι δείγμα μη πιθανοτήτων, αποτελείται από 263 εκπαιδευτικούς και προέκυψε από «βολική δειγματοληψία».

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε κατόπιν συστηματικής μελέτης της αντίστοιχης ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και στηρίχθηκε, κυρίως, στο θεωρητικό πλαίσιο προσέγγισης τους ερευνητικού προβλήματος. Αποτελείται από ερωτήσεις δεδομένης απάντησης, δηλαδή, ερωτήσεις εναλλακτικής ή διχοτομικής απάντησης, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις με διαβαθμισμένη περιγραφική κλίμακα ιεράρχησης (τετράβαθμη κλίμακα Likert). Το ερωτηματολόγιο διαρθρώνεται σε δύο μέρη, το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία και συγκροτούν το προφίλ του δείγματος. Στο δεύτερο μέρος διερευνώνται: η έννοια, η αναγκαιότητα και σκοπός της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, η τυπολογία του σχολικού κλίματος, οι διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος στα σχολεία και οι παράμετροι διαμόρφωσής του. Για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκαν ορισμένες ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο του καθηγητή Ηοy του Τμήματος Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ηγεσίας του Πανεπιστημίου Οχάιο, το οποίο χρησιμοποίησε στην έρευνα του για τη διερεύνηση του Οργανωσιακού κλίματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2010) και ορισμένες ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο της Πασιαρδή (2000) με το οποίο διερεύνησε το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου.

Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2017 και η πραγματοποίηση της κυρίως έρευνας έγινε το χρονικό διάστημα Μάιος – Ιούνιος 2017. Κατά τη στατιστική επεξεργασία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος χ^2 και αξιοποιήθηκε ο έλεγχος student t-test ή ο έλεγχος Mann-Whitney στην περίπτωση μεταβλητών διάταξης. Για τις περιπτώσεις των διατακτικών εξαρτημένων μεταβλητών ο έλεγχος Kruskal-Wallis. Τέλος, για την εξέταση των συσχετίσεων δυο διατακτικών μεταβλητών αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman. Στις περιπτώσεις που διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ακολούθησε post hoc και αξιοποιήθηκε το κριτήριο Bonferroni και το κριτήριο Tukey HSD.

3.1. Ευρήματα - Συζήτηση επί των ευρημάτων

Η πλειονοψηφία του δείγματος αποτελείται από γυναίκες και από μόνιμους εκπαιδευτικούς με ηλικία από 41 έως και μεγαλύτερη των 50 ετών και με έτη υπηρεσίας από 11 έως και περισσότερα των 30 ετών. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων είναι εκπαιδευτικοί χωρίς να κατέχουν κάποια θέση ευθύνης, ενώ συμμετείχαν και 9 προϊστάμενοι, 13 υποδιευθυντές και 35 διευθυντές. Υπήρξε αναλογική αντιπροσώπευση από τις εκπαιδευτικές ειδικότητες που

συμμετείχαν στην έρευνα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν κάποιο άλλο πτυχίο πέραν του βασικού τους, ενώ αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάνει κάποια μετεκπαίδευση, είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και λίγοι οι έχοντες δεύτερο πτυχίο και διδακτορικό. Στην έρευνα μας συμμετείχαν τέσσερις τύποι σχολείων, Γενικό δημοτικό σχολείο, Πρότυπο Πειραματικό δημοτικό σχολείο, Ειδικό δημοτικό σχολείο και Διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο.

Το 63,1% (166 εκπαιδευτικοί) αντιλαμβάνεται το σχολικό κλίμα ως *«την ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο (συναισθηματική και ψυχική διάθεση)»*, ενώ 222 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 84,4%, θεωρούν ότι η έννοια «σχολικό κλίμα» δεν ταυτίζεται εννοιολογικά με *«τη σχολική κουλτούρα»*. Οι εν λόγω θέσεις επιβεβαιώνονται από αντίστοιχες ερευνητικές δραστηριότητες και θεωρητικές προσεγγίσεις (Hoy και Miskel, 2008· Κυθραιώτης, 2006· Πασιαρδή, 2001· Πασιαρδής, 2004· Sergiovanni & Starratt, 1998). Συνεχίζοντας την απόπειρα εννοιολογικής οροθέτησης τους σχολικού κλίματος, οι θέσεις οι οποίες προβάλλονται μέσα από την έρευνά μας είναι ότι τι σχολικό κλίμα είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει αρκετά έως και πολύ (86,7%) την *«ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών – διευθυντών»*. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται κι από άλλους μελετητές και ερευνητές του θέματος, οι οποίοι επισημαίνουν τον ρόλο της ποιότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009· Γουρναρόπουλος, 2007· Hoy και Miskel, 1996).

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας αναδεικνύεται καθοριστικός στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, το 88,3% αξιολογεί με αρκετά και πολύ τον βαθμό επίδρασης του τρόπου άσκησης της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωσή του και το 84,8% πιστεύει ότι το σχολικό κλίμα μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή (Cheng, 1991^a. Cheng, 1991^b. Γουρναρόπουλος, 2007· Ζαβλανός, 1990:92· Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006· Μιχόπουλος, 1998· Μπάκας, 2006· Σαϊτής, 2008^b) και (Forehand & Gilmer, 1964 όπ. ανάφ, στο Μιχόπουλος, 1998). Επίσης, κρίνουμε σημαντικό να αναφέρουμε ότι το θετικό σχολικό κλίμα λειτουργεί ως εσωτερικό κίνητρο στην επιλογή σχολικής μονάδας για το 82,8% των ερωτηθέντων άποψη η οποία τεκμηριώνεται θεωρητικά από τους Σαϊτή & Σαϊτής (2012) και επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Πασιαρδή (2001).

Αρμόδιοι φορείς για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος αναδεικνύονται πρωτίστως ο σύλλογος διδασκόντων και δευτερευόντως ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας. Θέση η οποία στηρίζεται από εκπαιδευτικούς, διευθυντές, υποδιευθυντές και προϊσταμένους. Η πλειονότητα διάκειται αρνητικά στη συμμετοχή του σχολικού συμβουλίου, του διευθυντή εκπαίδευσης ή οποιουδήποτε άλλου εξωτερικού φορέα στη διαδικασία αξιολόγησης του σχολικού κλίματος. Ενδεχομένως, λόγω της ισχυρής προκατάληψης απέναντι στον δυσλειτουργικό θεσμό του επιθεωρητή, καθώς η εξωτερική αξιολόγηση συνδέεται αυτόματα στην συνείδηση πολλών με την επιθεώρηση και ως διαδικασία αποκτά ελεγκτικό κι όχι ανατροφοδοτικό προσανατολισμό (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Από την τοποθέτηση αυτή αναδεικνύεται και η επιθυμία για εμπλοκή

των ιδίων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υιοθετούν το ανθρωπιστικό - πλουραλιστικό μοντέλο το οποίο δίνει έμφαση στην ποιότητα και στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση. Επιπλέον, από τα ευρήματα ενισχύεται πρωτίστως ο σύλλογος διδασκόντων που είναι συλλογικό όργανο και δευτερευόντως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος αν και είναι μονοπρόσωπο όργανο είναι μέλος του συλλόγου διδασκόντων και γνωρίζει την εσωτερική πραγματικότητα της σχολικής μονάδας, συμπεριλαμβανομένων όλων των έμψυχων και άψυχων στοιχείων που την συγκροτούν ως εκπαιδευτικό οργανισμό.

Το σχολικό κλίμα συμβάλλει στη διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας και αποτελεί βασική συνιστώσα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Συνεπώς, πρέπει να αξιολογείται γιατί διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας δήλωσε σε αθροιστικό ποσοστό το 94,3% του δείγματός μας. Το θετικό σχολικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης αλλά και υπευθυνότητας τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς δήλωσε σε αθροιστικό ποσοστό το 93,2% και η αξιολόγησή του λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για τη σχολική μονάδα υποστήριξε σε αθροιστικό ποσοστό το 87,8%. Τα ευρήματα επισημαίνουν την αναγκαιότητα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος και επιβεβαιώνονται από την αντίστοιχη επιστημονική βιβλιογραφία και ερευνητική δραστηριότητα (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Κωνσταντίνου, 2015· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· MacBeath, 2001· MacBeath και συν., 2005· Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006· Πασιαρδή, 2001· Σολομών, 1999) και από τις αλληλέπληρες νομοθετικές μεταρρυθμίσεις.

Στις σχολικές μονάδες του Νομού Ιωαννίνων συναντώνται και οι τέσσερις τύποι σχολικού κλίματος, σύμφωνα με την τυπολογία που υιοθετήθηκε από την Καβούρη (1998). Το 71,5% των ερωτηθέντων (188 εκπαιδευτικοί) χαρακτηρίζει ως «Ανοιχτό» το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο του, εφόσον εκεί κυριαρχεί η αμοιβαία συνεργασία, ο διευθυντής διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής τάσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του. Εύρημα που επιβεβαιώνεται από αντίστοιχες ερευνητικές δραστηριότητες που έχουν πραγματοποιηθεί σε άλλους νομούς στο παρελθόν (Καβούρη, 1998· Τσολακίδης, 2010). Σε έλεγχο συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε, όπως αναμενόταν, ότι στα σχολεία που επικρατεί κλειστό κλίμα ο διευθυντής θέτει αυστηρούς, κανόνες, εποπτεύει του εκπαιδευτικούς και είναι απόλυτος στις θέσεις του σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι στα σχολεία που επικρατούν οι άλλοι τύποι σχολικού κλίματος. Επίσης, όσο πιο ανοικτό είναι το κλίμα τόσο περισσότερο δίνει το παράδειγμα στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά, τους επιβραβεύει, ενδιαφέρεται πολύ για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού του, τους ενεργοποιεί και τους δραστηριοποιεί.

Όσον αφορά τη σχέση οργανικότητας της σχολικής μονάδας και δηλωθέντος τύπου κλίματος, από την έρευνά μας διαπιστώθηκε ότι στις μικρές σχολικές μονάδες (1/θ-3/θ) δηλώθηκε μόνο το ανοικτό σχολικό κλίμα, γεγονός που τεκμηριώνεται και βιβλιογραφικά. Το μέγεθος της σχολικής μονάδας επηρεάζει τη διαμόρφωση του οργανωτικού κλίματος, καθώς στα μικρότερα σχολεία οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών είναι πιο ισχυρές

και έχουν μεγαλύτερη συνοχή, γιατί το προσωπικό έχει περισσότερες ευκαιρίες για επικοινωνία και συνεργασία (Σαΐτης, 2007· Σαΐτης 2008^α. Ξηροτύρη - Κουφίδου, 1995).

Αναφορικά με τον τρόπο εκτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου 107 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ακολουθούν τον ίδιο τρόπο στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου παρεκκλίνοντας λίγο έως καθόλου. Το συγκεκριμένο εύρημα δύναται να έχει διττή ερμηνεία. Ενδεχομένως, οι εκπαιδευτικοί να δεσμεύονται από την περιοριστική και κατευθυντική στάση του διευθυντή (κλειστό κλίμα, κλίμα συμμετοχή ή αφοσίωσης) ή από τον αυστηρό τρόπο οργάνωσης και εκτέλεσης του διδακτικού τους έργου. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Κωνσταντίνου (2015: 58-61), τα ελάχιστα περιθώρια ευελιξίας που αφήνει στον εκπαιδευτικό το αναλυτικό πρόγραμμα, ως προς την εκτέλεση του διδακτικού τους έργου που αποτελεί βασική συνιστώσα του εκπαιδευτικού έργου, από το ωρολόγιο πρόγραμμα, από την πληθώρα της διδακτέας ύλης, την έλλειψη χρόνου, την πίεση για επίδοση και την τυπολατρία - φορμαλισμό που αποτελούν γνωρίσματα του ελληνικού σχολείου και συνάμα δείγματα απόκλισης από την παιδαγωγική αποστολή του.

Η παράμετρος επικοινωνία διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει τη δόμηση των κοινωνικών σχέσεων περισσότερο από τις παραμέτρους συνεργασία και ομαδικό πνεύμα, ενώ τελευταία κατατάσσεται η παράμετρος οικειότητα. Η πλειονότητα του δείγματος θεωρεί ότι το οργανωτικό κλίμα του σχολείου επηρεάζεται πρωτίστως από το μέγεθος της σχολικής μονάδας και δευτερευόντως από τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων που απαρτίζουν το σχολείο και από την υλικοτεχνική υποδομή. Το κλίμα του σχολείου αξιολογείται ως ευχάριστο για τους μαθητές, καθώς οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο, οι διδάσκοντες προσπαθούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό και η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα και σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον της για τους μαθητές.

Συμπερασματικές διαπιστώσεις – Προτάσεις

Στη συνέχεια διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις που απορρέουν από τα ευρήματα και θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες σε ερευνητές που θα ήθελαν να ασχοληθούν μελλοντικά με τη μελέτη του σχολικού κλίματος, όπως και σε εκπαιδευτικούς και αρμόδιους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώθηκε ότι διάκινται υπέρ της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος, όπως διαπιστώθηκε από την έρευνά μας, επιπλέον αναδεικνύεται η επιθυμία τους να συμμετέχουν οι ίδιοι στη διαδικασία της αξιολόγησής του. Συνεπώς, προτείνεται η θεσμοθέτηση και η καθιέρωση προγραμμάτων βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης σε θέματα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου. Άλλωστε είναι κοινή παραδοχή ότι η επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων σε θέματα αξιολόγησης και η αξιολόγηση του ίδιων των αξιολογητών εμπνέει εμπιστοσύνη για ένα έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό αποτέλεσμα της διαδικασίας. Η πολιτεία, μέσα από την εκφραζόμενη εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να θεσμοθετήσει ένα σταθερό σύστημα αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού έργου, το οποίο δεν θα έχει τιμωρητικό χαρακτήρα και θα παρέχει ουσιαστική ενημέρωση σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Θα λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και θα συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σ' αυτή, μόνο, την περίπτωση θα ληφθεί θετικά από την εκπαιδευτική κοινότητα και θα προχωρήσει ομαλά η εφαρμογή της.

Η ανάδειξη του συμμετοχικού στυλ διοίκησης μας οδηγεί στην πρόταση για θεσμοθέτηση και υλοποίηση από πλευράς του Υπουργείου παιδείας προγραμμάτων βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης νυν διευθυντών και υποψήφιων, καθώς και εκπαιδευτικών σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης του σχολείου και της εκπαίδευσης ευρύτερα. Το πρόγραμμα, ειδικά για τους διευθυντές, θα πρέπει να παρέχει πέραν των βασικών διοικητικών γνώσεων της σύγχρονης εκπαιδευτικής διοίκησης και ειδικότερες γνώσεις σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας στη σχολική μονάδα, διαχείρισης συγκρούσεων, λήψης αποφάσεων, εκπαιδευτικής ηγεσίας, εκπαιδευτικών καινοτομιών, προγραμματισμός στη διοίκηση της εκπαίδευσης, **εκπαιδευτικό δίκαιο κ.ά. .**

Τέλος, προτείνεται η μελέτη και η εξέταση διαφόρων πτυχών του σχολικού κλίματος, από διαφορετικές οπτικές γωνίες με όμοια, παραπλήσια, διαφορετικά ή συνδυαστικά ερευνητικά εργαλεία. Οι μελέτες αυτές θα συμβάλλουν στη βελτίωση, στην αξιολόγηση κι ανατροφοδότηση του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε το κλίμα στις σχολικές μονάδες να παραμένει ελκυστικό, ευχάριστο, φιλικό, υποστηρικτικό και ευνοϊκό για τη σχολική μάθηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cheng, Y.C. (1991^a). Leadership Style of Principals and Organizational Process in secondary Schools. *Journal of Educational Administration*, 29(2), p.25-37.
- Cheng, Y.C. (1991^b). Organizational Environment in Schools: Commitment, Control, Disengagement, and Headless. *Educational Administration Quarterly*, 27(4), p. 481-505.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, pp. 180-193.
- Halpin, A. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: MacMillan.
- Hoy, W. K. (2010). *The Organizational Climate Description for Elementary Schools (OCDQ-RS)*. <http://www.waynekhoy.com/ocdq-rs.html> [Πρόσβαση στις 20/01/2017].
- Hoy, W., Miskel, C. (2008). *Educational Administration: theory, research and practice*. New York: McCraw - Hill.
- Hoy, W., Miskel, C. (1996). *Educational Administration: theory, research and practice*. (5th Edition). New York: McGraw - Hill.
- Hoy, W., Miskel, C. (1987). *Educational administration: theory, research and practice*. New York: McGraw - Hill.

- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: the Case for School Self-evaluation*. London: Routledge.
- Marshall, M. L. (2007). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University.
- Oliva, P. (1993). *Supervision in Today's Schools*. New York: Longman.
- Roueche, J. E., Baker, G. A. (1986). Profiling excellence in America's schools. Virginia: The American Association of School Administrators.
- Sergiovanni, T., Starratt, R. (1998). *Supervision: Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41, (5).
- Thompson, M.M. (1998). Distance learners in higher education. In C.C. Gibson (Ed.), *Distance learners in higher education* (pp. 9-24). Madison, WI: Atwood Publishing.
- Αθανασίου, Α. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α.Λιβάνη.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών-Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ίων.
- Ζιανίκας, Χ. (1996). *Διοικητική Επιστήμη και Πρακτική στο Δημόσιο - Δυναμική Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Ζμπάινος, Α., Γιαννακούρα, Α. (2010). *Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής*. http://www.plogos.gr/TEYXH/2010_3web/2zbainos.pdf [Πρόσβαση στις 28/07/2017].
- Καβούρη, Π., Γεωργίου, Ε. (2004). Το παιδαγωγικό και ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα του ολοήμερου σχολείου και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Ανοιχτό Σχολείο*. τ.91. (σ. 33-37).
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.27. (σ. 181-201).
- Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ., Κάκκος, Γ. (2016). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως*

παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος». Τόμος 4, Τεύχος 3.
http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3_10.pdf [Πρόσβαση στις 18/05/2017].

- Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η Διερεύνηση των Σχέσεων μεταξύ του Ηγετικού Στυλ, της Κουλτούρας και της Αποτελεσματικότητας στα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.
- Κωνσταντίνου, Χ., Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα: αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά*. Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε., 13, (σ. 75-87). http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol13_2000.pdf [Πρόσβαση στις 14/01/2017].
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacobsen, L. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*, (μτφρ. Μ. Δελιγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη* (μτφρ. Χ. Δούκας και Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρούδας, Η., Μπελαδάκης Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του A. S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*, 1, (σ. 117-125).
- Μπάκας, Θ. (2002). Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, 3, (σ. 261-277).
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μένος.
- Ντολιοπούλου, Ε., Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξηροτύρη - Κουφίδου, Σ. (1995). *Διοίκηση Προσωπικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των*

βασικών παραμέτρων του. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Πασιαρδή, Γ. (2000). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 (ΦΕΚ 240/5-11-2013). «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».
- Σαΐτη Α., Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008^α). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ΥΠΕΠΘ.
- Σαΐτης, Χ. (2008^β). *Οργάνωση και Διοίκηση δομών Εκπαίδευσης*. Εκπαιδευτικό υλικό. Αθήνα. <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf> [Πρόσβαση στις 17/03/2017].
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης.
- Τσολακίδης, Ι. (2010). *Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Δ.Ε.
- ΥΠΕΠΘ/Π. Ι. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση - Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Υφαντή, Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνη.

Κίνητρα συμμετοχής κρατούμενων γυναικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Μελέτη περίπτωσης στο ΣΔΕ του καταστήματος κράτησης Ελεώνα Θηβών

Incentives for the participation of women prisoners in educational programmes. Case study in the SCS of the Eleonas Thebes detention facility

Δέσποινα Παπαδιονυσίου, Εκπαιδευτικός ΔΕ, ΜΔΕ, ΕΑΠ, desppapad@yahoo.gr

Ευάγγελος Ανάγνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, anagnouev@yahoo.gr

Σοφία Παπαστεφανάκη, ΣΕΠ ΕΑΠ, sofia papastefanaki@hotmail.com

Despoina Papadionysiou, Secondary school teacher, Msc, HOU, desppapad@yahoo.gr

Evangelos Anagnou, Tutor, HOU, anagnouev@yahoo.gr

Sofia Papastefanaki, Tutor, HOU, sofia papastefanaki@hotmail.com

Abstract: This article aims to investigate the motivation for participation of women prisoners in the SCS of the Eleonas Thebes detention facility. The individual semi-structured interview was used as research tool, while content analysis was selected as a method of analyzing and processing data. The sample of the survey consisted of nine trainees attending the Elena Thebes SCS and the psychologist of the SCS. The results of the survey showed that the trainees' motives to participate in the educational process are mainly their educational development for their future rehabilitation, personal empowerment, avoiding the suffering of the imprisonment and their appropriate socialization. The beneficial calculation of the penalty is not recorded as a key incentive, and the intention to continue their studies after release is basically positive in relation to the exogenous conditions they will face after serving their sentence.

Key Words: Adult Education, Prison Education, Second Chance School, Women Prisoners.

Περίληψη: Στόχος της εργασίας αυτής είναι να διερευνηθούν τα κίνητρα συμμετοχής κρατούμενων γυναικών στο ΣΔΕ του καταστήματος κράτησης Ελεώνα Θηβών. Χρησιμοποιήθηκε η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο, ενώ ως μέθοδος ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εννέα εκπαιδευόμενες έγκλειστες που φοιτούν στο ΣΔΕ του καταστήματος κράτησης στον Ελεώνα Θηβών, καθώς και η ψυχολόγος του ΣΔΕ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι κρατούμενες εκπαιδευόμενες έχουν ως κίνητρα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία κυρίως τη μορφωτική τους ανάπτυξη για τη μελλοντική τους αποκατάσταση, την προσωπική ενδυνάμωση, την αποφυγή από τα δεινά του εγκλεισμού και την κατάλληλη κοινωνικοποίησή τους. Ο ευεργετικός υπολογισμός της

ποινήs δεν καταγράφεται ως βασικό κίνητρο, ενώ η πρόθεση συνέχισης των σπουδών τους μετά την αποφυλάκιση είναι κατά βάση θετική, σε συνάρτηση όμως με τις διαμορφωθείσες εξωγενείς συνθήκες που θα αντιμετωπίσουν μετά την αποφυλάκισή τους.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκπαίδευση κρατουμένων, ΣΔΕ φυλακών, κίνητρα, γυναίκες κρατούμενες.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στις σύγχρονες κοινωνίες είναι πολύ σημαντική και καθοριστική για την ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Το δικαίωμα στη μόρφωση αποτελεί ένα αναφαίρετο δικαίωμα για το άτομο και ειδικότερα για τους κρατούμενους στο χώρο των φυλακών, τη στιγμή που η σύγχρονη σωφρονιστική πολιτική, θέτοντας ως στόχο την επανακοινωνικοποίηση, αναγνωρίζει τον καταλυτικό ρόλο της εκπαίδευσης στην ομαλή επανένταξη των εγκλείστων στην κοινωνία. Στα σωφρονιστικά καταστήματα η εκπαίδευση παρέχεται μέσα από διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και μέσα από τη θεσμοθέτηση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα απόκτησης αναγνωρισμένου τίτλου σπουδών για όσους δεν έχουν ολοκληρώσει τη γυμνασιακή τους εκπαίδευση.

Η εργασία αυτή αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης, στην οποία διερευνώνται τα κίνητρα φοίτησης των εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ που λειτουργεί στο κατάστημα κράτησης στον Ελεώνα Θηβών. Πρόκειται για γυναικείες φυλακές. Αρχικά θα αναφερθούμε στο θεσμό των ΣΔΕ που λειτουργούν σε φυλακές στη χώρα μας και στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε στοιχεία για το ΣΔΕ Ελεώνα Θηβών. Η επόμενη ενότητα είναι αφιερωμένη στο συζήτηση για το δικαίωμα των κρατουμένων στην εκπαίδευση. Κατόπιν, παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Ακολουθεί η ενότητα με το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας και στη συνέχεια τα αποτελέσματά της. Το άρθρο ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα της έρευνας.

1. Τα ΣΔΕ στις ελληνικές φυλακές

Σύμφωνα με σχετική απόφαση της Επιτροπής των Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης, οι στόχοι της εκπαίδευσης στη φυλακή πρέπει να είναι όμοιοι με αυτούς της εκπαίδευσης ενηλίκων που τίθενται εκτός του πλαισίου της φυλακής με έμφαση στο δικαίωμα για μάθηση όλων των ανδρών και γυναικών, το οποίο αποτελεί κλειδί για την ανθρώπινη ανάπτυξή τους (Council of Europe, 1990, σελ. 11).

Σε αυτήν την οπτική κινείται και ο ισχύων Σωφρονιστικός Κώδικας των φυλακών της χώρας μας στα άρθρα 34 και 35 για την εκπαίδευση στις ελληνικές φυλακές (ΦΕΚ Α 291/24/12-1999). Με βάση το άρθρο 35 παράγραφο 1 του Σ.Κ, μάλιστα, «η εκπαίδευση των κρατουμένων αποβλέπει στην απόκτηση ή συμπλήρωση εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, καθώς και στην επαγγελματική κατάρτισή τους» (ό.π.).

Το πρώτο ΣΔΕ σε κατάσταση κράτησης λειτούργησε στη Δικαστική φυλακή Λάρισας το 2004 και μέχρι σήμερα λειτουργούν συνολικά 11 ΣΔΕ στις φυλακές όλης της χώρας (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νεότητας, 2017). Συγκεκριμένα, πρόκειται για τα ΣΔΕ που λειτουργούν στα καταστήματα κράτησης των Διαβατών Θεσσαλονίκης, Νιγρίτας, Γρεβενών, Τρικάλων, Λάρισας, Ελεώνα Θηβών, Δομοκού, Μαλάνδρινου, Πάτρας, Χανίων, Κορυδαλλού καθώς και ένα τμήμα που λειτουργεί στο Νοσοκομείο Κράτησης του Κορυδαλλού (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων / Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νεότητας / Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, 2017).

Η λειτουργία των ΣΔΕ στα καταστήματα κράτησης της χώρας δεν διαφοροποιείται από αυτήν των ΣΔΕ που λειτουργούν εκτός πλαισίου φυλακής. Η διάρκεια φοίτησης, το ωρολόγιο πρόγραμμα, οι γραμματισμοί που διδάσκονται, ο τρόπος αξιολόγησης, αλλά και οι ευρύτεροι στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελούν κοινούς τόπους για τα ΣΔΕ ανεξάρτητα του χώρου λειτουργίας τους. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις και περιορισμοί που απορρέουν από το ιδιαίτερο πεδίο της φυλακής και διαμορφώνουν αντίστοιχα τη λειτουργία των ΣΔΕ σε αυτό το χώρο.

Έτσι, στην επιλογή των υποψηφίων για τη φοίτηση στο ΣΔΕ, εκτός από τα τυπικά κριτήρια που ισχύουν για όλους τους υποψήφιους των ΣΔΕ, προστίθεται και το Πενταμελές Συμβούλιο Εργασίας Κρατουμένων της φυλακής (ΦΕΚ Α 291/24-12-1999, άρθρο 41, παρ. 3), τη στιγμή που η φοίτηση στο ΣΔΕ τυγχάνει ευεργετικού υπολογισμού ημερών ποινής (1 ημέρα φοίτησης ισοδυναμεί με 2 μέρες ποινής) (Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Καταστήματος Κράτησης Κορυδαλλού, χ.χ.). Επιπλέον, τα μαθήματα γίνονται κατά τις πρωινές-και όχι τις απογευματινές, όπως στα υπόλοιπα ΣΔΕ- ώρες και υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί λόγω του πλαισίου της φυλακής που δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία όπως απαγόρευση χρήσης Διαδικτύου ή δυσκολία στην εύρεση γνωστικού υλικού.

Παρόλα αυτά, τα ΣΔΕ που λειτουργούν εντός των φυλακών διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες σε εκπαιδευτικά, κοινωνικά αλλά και πολιτιστικά πεδία, έτσι ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευόμενοι να επανενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο βελτιώνοντας την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους (Βεργίδης, 2008).

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε στοιχεία για το ΣΔΕ Ελεώνα Θηβών.

1.1 Το ΣΔΕ του καταστήματος κράτησης Ελεώνα Θηβών

Το σωφρονιστικό κατάστημα κράτησης του Ελεώνα λειτούργησε στη Θήβα Βοιωτίας το 2008 για πρώτη φορά και αφορά αποκλειστικά γυναίκες κρατούμενες, ενήλικες και ανήλικες. Στην πλειονότητά τους έχουν καταδικαστεί για παραβιάσεις του νόμου περί ναρκωτικών, για εγκλήματα ιδιοκτησίας, οικονομικά, αλλά και κατά της ζωής. Γυναίκες διαφόρων ηλικιών και εθνικοτήτων, με προβλήματα ψυχικής, αλλά και σωματικής υγείας, άγαμες ή έγγαμες, με παιδιά που είτε έχουν αφήσει πίσω τους είτε μέχρι την ηλικία των τριών ετών μένουν μαζί τους σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους, βρίσκονται στο χώρο της

φυλακής. Στους δύο κύκλους σπουδών του ΣΔΕ δεν υπάρχει σταθερός αριθμός φοιτητών γυναικών ούτε κατά την έναρξη ούτε κατά το πέρας της σχολικής χρονιάς λόγω των μεταγωγών ή των αποφυλακίσεων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της. Το μεγαλύτερο ποσοστό των κρατούμενων εκπαιδευόμενων είναι γυναίκες αλλοδαπές ηλικίας μεταξύ 20 και 30 ετών με σημαντική ανομοιογένεια στο μορφωτικό τους επίπεδο. Οι περισσότερες βιώνουν έντονο άγχος σε ό, τι αφορά στις μαθησιακές απαιτήσεις είτε λόγω παρελθοντικών εκπαιδευτικών εμπειριών είτε λόγω χαμηλής αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης (Κολέσιας, Ρουπάκα & Ελληνικού (2017). Ωστόσο, σύμφωνα με σχετική έρευνα (Ζυγογιάννη, 2014), σχεδόν όλες θεωρούν καθοριστικό και θετικό το ρόλο των εκπαιδευτών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευτές επιχειρούν να εφαρμόσουν πιο ελκυστικές τεχνικές για να ενισχύσουν τη συμμετοχή στη μάθηση, αλλά και να βελτιώσουν την αυτοαντίληψή τους.

Σύμφωνα με τον Κολέσιας (2016), **το σχολείο ασκεί θετική επίδραση στις κρατούμενες δημιουργώντας επιπλέον κίνητρα για την συμμετοχή και παρακολούθησή του. Αρκετές κρατούμενες εκπαιδευόμενες μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και τη στήριξή τους από Συμβούλους Ψυχολόγος δείχνουν ενδιαφέρον να συνεχίσουν σε λυκειακά τμήματα, να συνεχίσουν τις σπουδές τους και μετά την αποφυλάκισή τους αλλά και να συμμετάσχουν σε πανελλαδικές εξετάσεις. Πολλές μάλιστα, θεωρούν πως μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους στη μελέτη τους όταν αποφυλακιστούν και σε περιόδους διακοπών στεναχωριούνται που σταματάει το σχολείο, ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς περαιτέρω δραστηριότητες, προκειμένου να αξιοποιήσουν δημιουργικά το χρόνο τους. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται στην ίδια έρευνα, δημιουργούνται και προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αρκετές εκπαιδευόμενες μπορεί να έχουν ήδη διαμορφωμένες αρνητικές σχέσεις λόγω της διαβίωσής τους στη φυλακή, τις οποίες καλούνται οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν, έτσι ώστε να μη διαταραχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία και η δυναμική της ομάδας. Επίσης, πρόβλημα δημιουργείται και στην παρακολούθηση των μητέρων εκπαιδευόμενων, καθώς αυτές αναγκάζονται να έχουν μαζί τους τα παιδιά τους, διότι δεν προβλέπεται στο κατάστημα κράτησης τμήμα απασχόλησης των παιδιών κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης των μαθημάτων (Κολέσιας, 2016).**

Ακολουθεί η συζήτηση για το δικαίωμα των κρατουμένων στην εκπαίδευση.

2. Το δικαίωμα των κρατουμένων στην εκπαίδευση

Στον Σωφρονιστικό Κώδικα προβλέπεται πως «όλοι οι κρατούμενοι έχουν δικαίωμα στην εντός του καταστήματος μόρφωση, άθληση και δημιουργική απασχόληση, καθώς και στις πολιτιστικές δραστηριότητες» (Ν. 2776/1999, άρθρο 34, παρ. 1). Με βάση το άρθρο 35 του Σ.Κ. παρ.1, η εκπαίδευση που παρέχεται στους κρατούμενους αποσκοπεί στην απόκτηση ή συμπλήρωση της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, αλλά και στην επαγγελματική κατάρτιση τους. Ο τίτλος σπουδών που αποκτιέται στον εκπαιδευτικό χώρο της φυλακής είναι ισότιμος με τον αντίστοιχο τίτλο σπουδών της ίδιας βαθμίδας εκτός φυλακής (άρθρο 35,

παρ.3) χωρίς να αναγράφεται ότι αποκτήθηκε μέσα στο χώρο της φυλακής για να αποφευχθεί ο οποιοσδήποτε στιγματισμός του έγκλειστου (Πιτσελά, 1999). Το ίδιο άρθρο, μάλιστα, του Σ.Κ. προβλέπει πως σε περίπτωση μεταγωγής δεν αναστέλλεται η εκπαίδευση, ενώ η φοίτηση πρέπει να συνυπολογίζεται για την αποφυγή της μεταγωγής, έτσι ώστε να μην εμποδίζεται και διακόπτεται η ροή της (άρθρο 35, παρ.9). Επιπρόσθετα, στο άρθρο 46 του Σ.Κ. προβλέπεται πως υπάρχει δυνατότητα συνέχισης των σπουδών στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση με εκπαιδευτικές άδειες, αν έχει ολοκληρωθεί ο κύκλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ υπάρχει η ευεργετική διάταξη του υπολογισμού των ημερών (μια ημέρα εκπαίδευσης αντιστοιχεί σε δύο ημέρες έκτισης ποινής).

Διεθνείς εισηγήσεις, κανόνες, αλλά και συστάσεις οργανισμών κατοχυρώνουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση των έγκλειστων ατόμων στις φυλακές. Συγκεκριμένα, η εισήγηση του Συμβουλίου της Ευρώπης Νο R(89) 12 (1989) για την «Εκπαίδευση στις Φυλακές» προέβλεπε βασικές συστάσεις για τα κράτη-μέλη, έτσι ώστε να υπάρξει σύνδεση της εκπαίδευσης με τη σωφρονιστική πολιτική. Απαραίτητος κρίνεται ο αλφαριθμητισμός των έγκλειστων, ενώ απαραίτητο δικαίωμά τους είναι η ανεμπόδιστη πρόσβαση σε κάθε εκπαιδευτική, αθλητική, δημιουργική δραστηριότητα στην επαγγελματική κατάρτιση και σε οποιαδήποτε δράση καλλιεργεί το πνεύμα τους και τον ψυχισμό τους.

Ειδικότερα, στην Ελλάδα τα Σ.Δ.Ε που λειτουργούν στα καταστήματα κράτησης με βάση τα στοιχεία του ΕΡΕΑ (2008) παρουσιάζουν σημαντικές επιτυχίες σε πεδία που αφορούν σε δραστηριότητες (θεατρικές, πολιτιστικές, αθλητικές), σε εκδόσεις περιοδικών και εφημερίδων, σε συνεργασίες με άλλα σχολεία στο εσωτερικό αλλά και στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αποτελώντας ένα ενθαρρυντικό μήνυμα για την εκπαίδευση στις φυλακές.

Ωστόσο, το θεωρητικό πλαίσιο που αναφέρεται στα διεθνή κείμενα, αλλά και τον Σωφρονιστικό Κώδικα της Ελλάδας, δε σημαίνει πως τίθεται και σε εφαρμογή με απόλυτη ακρίβεια. Το βέβαιο, όμως, είναι ότι το σωφρονιστικό σύστημα αναγνωρίζει το δικαίωμα στην εκπαίδευση ως βασική αναγκαιότητα της σωφρονιστικής πολιτικής και προσανατολίζεται σε συντονισμένες και οργανωμένες ενέργειες για να το διασφαλίσει και έμπρακτα. Κατά τον Τσιάκαλο (2004), ωστόσο, απαιτείται προσπάθεια και αγώνας σε κοινωνικό πεδίο ώστε «να διαμορφωθεί η απαραίτητη πολιτική βούληση» (σ.183).

Στην επόμενη υποενότητα παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το ζήτημα της αποτίμησης της αξίας της εκπαίδευσης στον χώρο της φυλακής.

2.1. Αποτίμηση της αξίας της εκπαίδευσης στον χώρο της φυλακής

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στον χώρο της φυλακής καθίσταται επιτακτικός, καθώς θεωρείται ένα από τα σπουδαιότερα μέσα για την υγιή επανένταξη του έγκλειστου στην κοινωνία. Η επανακοινωνικοποίηση του έγκλειστου αποτελεί έναν ευρύτερο στόχο της σωφρονιστικής πολιτικής και υλοποιείται κατά το μεγαλύτερο βαθμό μέσω της εκπαίδευσης. Με τις αποκτηθείσες γνώσεις, τις δεξιότητες αλλά και την αναθεώρηση των στάσεων και των

οπτικών τους, οι έγκλειστοι μέσω της παρεχόμενης εκπαίδευσης τοποθετούν τις βάσεις για μια διαφορετική προσέγγιση του κόσμου σε όλα τα επίπεδα μετά την αποφυλάκισή τους. Γι αυτό θα πρέπει το σωφρονιστικό κατάστημα να αποτελεί ένα περιβάλλον που θα ευνοεί τη θετική αλλαγή και την ανθρώπινη εξέλιξη (Muñoz, 2009).

Τον ρόλο της εκπαίδευσης ως προϋπόθεση για μια καλύτερη πορεία και προοπτική του ατόμου στη σύγχρονη κοινωνία τονίζει και ο Lejins (1971), επισημαίνοντας πως επιβάλλεται η βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις φυλακές, ώστε να παρέχεται στους έγκλειστους μια δεύτερη ρεαλιστική ευκαιρία για τη ζωή τους και τη δημιουργική επαναφορά τους στην κοινωνία. Μάλιστα κατά τον Parker (1990), οι έγκλειστοι συμμετέχοντες σε εκπαιδευτικά προγράμματα αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή τους και βελτιώνουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, νιώθοντας χρήσιμοι και ικανοί.

Πολλές ερευνητικές μελέτες στο διεθνές αλλά και στον ελληνικό χώρο έχουν αναδείξει την εκπαίδευση μέσα στη φυλακή ως κεντρικό σημείο αναφοράς τόσο για την αντιμετώπιση των δεινών του εγκλεισμού κατά τη διάρκεια έκτισης της ποινής των έγκλειστων όσο και για τη μεταστροφή της συμπεριφοράς και τη μείωση της υποτροπής τους μετά την αποφυλάκιση τους (Βεργίδης κ.ά, 2007 · Κουιμτζή, 2011 · Παπαθανασίου, 2010 · Bhatti, 2010 · Ηλιοπούλου, 2011 · Όρλης, 2013 · Χρυσικοπούλου 2015).

Η επόμενη ενότητα είναι αφιερωμένη στη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τα κίνητρα των κρατουμένων όσον αφορά τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

3. Κίνητρα κρατουμένων για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα

Κατά τον Spector (2000), τα κίνητρα αποτελούν εσωτερικές διεργασίες που ενεργοποιούν την ανθρώπινη συμπεριφορά και την καθοδηγούν κάτω από την επιρροή αναγκών και επιθυμιών. Με τους στόχους που θέτουν τα άτομα συνδέονται και τα κίνητρα, οδηγώντας σε μια αναδυόμενη συμπεριφορά που επιφέρει δράση (Spector, 2000). Κατά τους Ryan and Deci (2000), τα κίνητρα χωρίζονται σε ενδογενή, όταν υπάρχει δράση για ικανοποίηση κάποιας εσωτερικής ανάγκης και σε εξωγενή, όταν υπάρχει σύνδεση της δράσης με κάποιο αναμενόμενο αποτέλεσμα που ακολουθεί αυτήν.

Οι Manger, Eikeland, Diseth, Herland & Asbjørnsen (2010) διαχωρίζουν τα κίνητρα που οδηγούν σε αποφάσεις που συνδέονται με την εκπαίδευση σε δύο κατηγορίες και συγκεκριμένα στα κίνητρα που «ωθούν» το άτομο να λάβει την απόφαση και στα κίνητρα που το «έλκουν» στην απόφαση αυτή (σ.536). Στην πρώτη περίπτωση υπεισέρχονται παράγοντες που δε λειτουργούν συνειδητά στο άτομο, ενώ στη δεύτερη περίπτωση υπάρχει πιο συνειδητή δράση που ενεργοποιείται κυρίως σε συνδυασμό με τις προθέσεις του. Οι ίδιοι ερευνητές, μελετώντας τα κίνητρα των έγκλειστων σχετικά με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα στις φυλακές, έχουν διαπιστώσει πως παράγοντες όπως η καταγωγή, η ηλικία, η διάρκεια έκτισης της ποινής, αλλά και το μορφωτικό επίπεδο διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωσή τους (Manger et al, 2010, σ.544). Η ίδια

έρευνα ανέδειξε πως έγκλειστοι με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο είχαν ως κίνητρο την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ έγκλειστοι με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είχαν ως κίνητρο τη γενικότερη ανάπτυξη και βελτίωση του εαυτού τους. Ωστόσο, στην έρευνα αυτή αναδείχθηκαν και κίνητρα κοινά για τους περισσότερους έγκλειστους που αφορούσαν στην ανάγκη τους για επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, στην αίσθηση τους ότι γεμίζουν παραγωγικά και δημιουργικά τον χρόνο τους στη φυλακή, καθώς και στην αποφυγή άλλων εναλλακτικών δραστηριοτήτων, πιο δύσκολων, όπως π.χ. η εργασία (όπ.π., σ. 537).

Οι ερευνητικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο αναδεικνύουν ως σημαντικά κίνητρα για τη συμμετοχή των έγκλειστων στα ΣΔΕ τη μείωση της ποινής, την απόκτηση απολυτηρίου Γυμνασίου, την απόκτηση ποικίλων δεξιοτήτων, την καταπολέμηση της ανίας στη φυλακή, αλλά και την προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση (Βεργίδης κ.ά. 2007·Κουϊμτζή, 2011·Παπαθανασίου,2010·Παπαιωάννου, 2015). Στην έρευνα των Βεργίδη κ.ά. (2007) επισημαίνεται πως οι γυναίκες κρατούμενες εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την επιθυμία να συνεχίσουν τις σπουδές τους μετά την απόκτηση του τίτλου και θεωρούν πολύ σημαντικό το να βοηθούν στα μαθήματά τους τα παιδιά τους ή τα εγγόνια τους.

Στην έρευνα του Παπαθανασίου (2010) επιβεβαιώνονται ως κίνητρα τόσο η απόκτηση του τίτλου σπουδών από την επιτυχή παρακολούθηση των κύκλων στο ΣΔΕ όσο και ο ευεργετικός υπολογισμός των ημερών έκτισης της ποινής για τον έγκλειστο. Επιπρόσθετα, η καλλιέργεια των γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για τους αλλοδαπούς έγκλειστους συνιστά ένα βασικό κίνητρο συμμετοχής τους στο ΣΔΕ, καθώς τους βοηθά στην ανταπόκρισή τους σε καθημερινές επικοινωνιακές συνθήκες.

Παράλληλα, ένα από τα σημαντικά κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ είναι και η δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου της φυλακής συνυφασμένη με τη διαφυγή από την κουλτούρα της φυλακής. Η επανασύνδεση των έγκλειστων με την εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί θετικά, καθώς αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες, έρχονται σε συνεργασία με άλλα άτομα και δέχονται ερεθίσματα για κοινωνικούς και πολιτικούς προβληματισμούς (Δημητρούλη, Θεμελή & Ρηγούτσου, 2006). Η διαφυγή από την κουλτούρα της φυλακής σε συνδυασμό με τον ευεργετικό υπολογισμό της ποινής, αλλά και την αποφυγή της μεταγωγής συνιστούν κίνητρα που επισημαίνονται και στην έρευνα της Κουϊμτζή (2011).

Εν κατακλείδι, στις περισσότερες έρευνες αναδεικνύονται ως βασικά κίνητρα για την παρακολούθηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ο ευεργετικός υπολογισμός της ποινής, η σύνδεσή τους με τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση και επανένταξη των έγκλειστων ατόμων, η προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη τους, η δημιουργική αξιοποίηση του «νεκρού» χρόνου της φυλακής, καθώς και η βελτίωση των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε την ερευνητική μας μεθοδολογία.

4.Μεθοδολογία έρευνας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας.

4.1 Ερευνητικό ερώτημα

Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής:

Ποια είναι τα κίνητρα συμμετοχής των κρατούμενων γυναικών στο ΣΔΕ που λειτουργεί στο κατάστημα κράτησης στον Ελεώνα Θηβών;

Για την απάντηση στο ερώτημα αυτό έγιναν επιπλέον ερωτήσεις που αφορούσαν: α) τη σύνδεση του ευεργετικού υπολογισμού της ποινής με τα κίνητρα φοίτησης και β) στην πρόθεση συνέχισης των σπουδών μετά την αποφυλάκισή τους.

4.2.Δείγμα-περιορισμοί

Η έρευνα διεξήχθη με βολική δειγματοληψία. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εννέα γυναίκες- έγκλειστες του Καταστήματος Κράτησης Ελεώνα Θηβών που φοιτούσαν στο ΣΔΕ της φυλακής κατά το σχολικό έτος 2017-2018, καθώς και την ψυχολόγο του Καταστήματος Κράτησης. Οι κρατούμενες του δείγματος ήταν από 19 ετών μέχρι 52 ετών. Τρεις ήταν έγγαμες, τρεις διαζευγμένες, δύο άγαμες και μια χηρευόμενη. Οι έξι είχαν ελληνική υπηκοότητα, δύο ήταν από τη Βουλγαρία και μία από τη Γεωργία. Τρεις έγκλειστες ανήκαν στο Β κύκλο σπουδών, ενώ οι υπόλοιπες έξι στον Α κύκλο σπουδών του ΣΔΕ. Το μορφωτικό επίπεδο τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας τους ήταν κατά κύριο λόγο χαμηλό –έξι δήλωσαν ότι οι γονείς τους δεν είχαν ολοκληρώσει το Δημοτικό και μία ότι δεν είχαν πάει σχολείο- ενώ μία έγκλειστη ανέφερε γυμνασιακό επίπεδο και μία άλλη πανεπιστημιακό.

Το ότι η έρευνα διεξήχθη σε ένα σωφρονιστικό κατάστημα κράτησης, παρουσιάζει από μόνο του αρκετές δυσκολίες και περιορισμούς. Επιπλέον, η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε συνιστά περιοριστικό στοιχείο σχετικά με τη γενίκευση των συμπερασμάτων αυτής.

4.3 Μεθοδολογική προσέγγιση

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία. Κατά τον Creswell (2003), η ποιοτική έρευνα είναι ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας στην οποία ο ερευνητής βασίζεται σε απόψεις συμμετεχόντων με ερωτήματα μεγάλου εύρους, συγκεντρώνει δεδομένα που απαρτίζονται κυρίως από λεκτικά σύνολα τα οποία και επιχειρεί να τα αναλύσει αναδεικνύοντας θέματα με έναν τρόπο πιο υποκειμενικό και μεροληπτικό. Θεωρείται, άλλωστε, η καταλληλότερη προσέγγιση για την κατανόηση της κοινωνικής και πολιτιστικής πραγματικότητας (Denzin Lincoln, 2003, σ. 18-29), αλλά και για τον χώρο της εκπαίδευσης όπου ο ερευνητής στηρίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων (Creswell, 2008) και διερευνά

το εκπαιδευτικό πλαίσιο συγκεντρώνοντας λεπτομερή στοιχεία για πολλές πτυχές των υπό διερεύνηση ζητημάτων (Κυριαζή, 1999, σ. 52).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η ποιοτική μέθοδος προσέγγισης κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη, αρχικά διότι η έρευνα αφορά στον χώρο της εκπαίδευσης όπου οι ποιοτικές αναλύσεις ενδείκνυνται για την κατανόηση και ανάλυση των φαινομένων, αλλά και γιατί ο σκοπός της έρευνας μπορεί να επιτευχθεί μέσα από οπτικές της ποιοτικής προσέγγισης. Οι συμμετέχουσες αποτελούν τον κεντρικό πυρήνα διερεύνησης και η δική τους οπτική είναι αυτή που οδήγησε στην εξαγωγή συμπερασμάτων στην έρευνα.

Ως ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η ατομική συνέντευξη ημιδομημένης μορφής, καθώς δίνει τη δυνατότητα μιας πιο ελεύθερης έκφρασης στις συνεντευξιαζόμενες, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό, αν ληφθεί υπόψη ότι αυτές, ως κρατούμενες, ανήκουν σε ευάλωτη κοινωνική ομάδα.

Για την ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου. Σύμφωνα με τον Robson (2007), η ανάλυση περιεχομένου ορίζεται ως «μια κωδικοποιημένη κοινή λογική, μια εκλέπτυνση των τρόπων που θα μπορούσαν οι απλοί άνθρωποι να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν πτυχές του κόσμου που τους περιβάλλει» (σ. 418). Επιλέγεται ως μια από τις καταλληλότερες τεχνικές για τον χώρο των κοινωνικών επιστημών ερευνώντας και αναλύοντας την κοινωνική επικοινωνία με όλες τις πτυχές και συνέπειες της (Ιωσηφίδης, 2008).

5.Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα κίνητρα φοίτησης τους στο ΣΔΕ του καταστήματος κράτησης, η σύνδεση των κινήτρων με τον ευεργετικό υπολογισμό της ποινής καθώς και η πρόθεσή τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους μετά την αποφυλάκισή τους.

5.1.Κίνητρα φοίτησης στο ΣΔΕ του καταστήματος Κράτησης

Τα κίνητρα που ωθούν τις έγκλειστες εκπαιδευόμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στο χώρο της φυλακής προσανατολίζονται κυρίως στα εξής: μορφωτική ανάπτυξη και μελλοντική επένδυση για επαγγελματική αποκατάσταση, προσωπική ενδυνάμωση, αποφυγή από τη δεινή εμπειρία του εγκλεισμού, ομαλή κοινωνικοποίηση.

Οι περισσότερες έγκλειστες θεωρούν πως το ΣΔΕ αποτελεί μια μεγάλη ευκαιρία για αυτές, επειδή τους παρέχει τη δυνατότητα να μάθουν, να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, αλλά και τις εφοδιάζει με γνώσεις που τους ανοίγουν το δρόμο για κάτι καλύτερο στο μέλλον. Ειδικότερα:

Η Ε1, δηλώνοντας πως «Για το απολυτήριο. Να συνεχίσω τη ζωή μου μετά», θεωρεί πως το ΣΔΕ αποτελεί το κλειδί για το μέλλον της. Παρόμοια άποψη έχει και η Ε4, η οποία δηλώνει ως κίνητρο την επένδυση για ένα καλύτερο μέλλον: «Να αποκτήσω εφόδια, να μην

είμαι αγράμματη». Στο ίδιο πλαίσιο ανήκει και η δήλωση της όπως *E8 «Τα γράμματα είναι η ευκαιρία μου*». Τη μορφωτική τους ανάπτυξη και την αύξηση των γνώσεων θεωρούν ως βασικό κίνητρο και η *E6* και η *E7* που λόγω της διαφορετικής εθνικότητάς τους αναζητούν στο ΣΔΕ την ευκαιρία να μάθουν Ελληνικά τη στιγμή που πλέον ζουν στη χώρα αυτή: *«Τώρα μένω στην Ελλάδα. Έτσι πρέπει να μάθω να διαβάζω και να γράφω Ελληνικά. Το σχολείο αυτό είναι μεγάλη ευκαιρία για μένα»* (*E6*), *«Να μαθαίνω πολύ καλά ελληνικά, να θυμηθώ παλιές γνώσεις αλλά και καινούριες και να έρχομαι σε καλύτερο περιβάλλον»* (*E7*). Μάλιστα, η τελευταία θεωρεί και ως άλλο κίνητρο την υγιή συναναστροφή και κοινωνικοποίηση. Αυτή τη θέση υιοθετεί και η *E9* που θεωρεί πως τα άτομα που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι υγιή πρότυπα που την επηρεάζουν ώστε να γίνεται πιο κοινωνική μέσω της μάθησης αλλά και της συναναστροφής της με αυτά *«Βρίσκομαι με κόσμο σωστό. Γίνομαι πιο κοινωνική και μαθαίνω. Είναι ευκαιρία για επαγγελματική αποκατάσταση»*.

Δύο από τις έγκλειστες προβάλλουν ως βασικό κίνητρο για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία την προσωπική ανάπτυξη και ενδυνάμωσή τους, στοιχείο που θα τις οδηγήσει τόσο στην δική τους βελτίωση όσο και στην ευρύτερη κοινωνική τους αποδοχή. Ειδικότερα, η *E3* δηλώνει πως *«Θέλω να κάνω κάτι για μένα., να μπορώ να μιλήσω και να γνωρίσω σωστό κόσμο»* και η *E5* συνδέει τη μάθηση με την προσωπική της ενδυνάμωση: *«Γιατί θέλω να μάθω να διαβάζω και να γράφω ελληνικά και είναι ευκαιρία. Θα με κάνουν πιο δυνατή»*.

Η αποφυγή από τις δεινές συνθήκες του εγκλεισμού αποτέλεσε ένα κεντρικό κίνητρο. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη αναφορά: *«Το να φεύγω από την πτέρυγά μου και να πηγαίνω στο σχολείο είναι ωραία»* (*E8*). Στην παραστατική της αναφορά η *E2* θεωρεί ότι η φοίτησή της στο σχολείο αποτελεί μια ιδανική διέξοδο από τη μιζέρια της φυλακής, συνυφασμένη βέβαια και με την μορφωτική εμπειρία. *«Γιατί θέλω να φεύγω από την πτέρυγα και να μαθαίνω κάτι καλό. Δεν μπορώ τα κουτσομπολιά και την τρέλα»*.

Οι θέσεις που εκφράζονται από την ψυχολόγο του Καταστήματος Κράτησης στις συζητήσεις που αυτή έχει με τις έγκλειστες εκπαιδευόμενες σχετικά με τους λόγους που τις ωθούν στη φοίτηση στο σχολείο παρουσιάζουν μεγάλη αντιστοιχία με τα λεγόμενα των ίδιων των έγκλειστων στις συνεντεύξεις τους: *«Ο πρώτος λόγος που προβάλλουν για την συμμετοχή τους στο ΣΔΕ είναι η καλύτερη μορφωτική απαρτίωση, ώστε να τύχουν καλύτερης επαγγελματικής αποκατάστασης. Επίσης επισημαίνουν ότι έχουν συναναστροφή με άλλα υγιή άτομα (τους εκπαιδευτικούς) που αποτελούν πρότυπο ταύτισης για τις ίδιες και ότι παράλληλα αξιοποιούν εποικοδομητικά το χρόνο κράτησής τους»*. Όπως προκύπτει από το παραπάνω απόσπασμα, η ψυχολόγος προτάσσει ως κύριο λόγο την καλύτερη μορφωτική τους απαρτίωση για μελλοντική αποκατάσταση αλλά και την υγιή συναναστροφή τους με τους εκπαιδευτές καθώς και τη δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου τους.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τις απόψεις των εγκλείστων εκπαιδευομένων αναφορικά με τη σύνδεση των κινήτρων με τον ευεργετικό υπολογισμό των ημερών φοίτησης στην ποινή τους.

5.2 Σύνδεση κινήτρων με τον ευεργετικό υπολογισμό στην ποινή

Και οι εννέα έγκλειστες εκπαιδευόμενες του δείγματος δήλωσαν ότι θα συνέχιζαν τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ ανεξάρτητα από την ευνοϊκή διάταξη των «μεροκάματων» για την έκτιση των ποινών τους. Αnéφεραν πως το σχολείο τούς προσφέρει τόσο υγιείς καταστάσεις, όπως όμορφες φιλικές σχέσεις, γνωστικές και κοινωνικές παροχές, αλλά και μια αίσθηση διαφορετικότητας και ελευθερίας μέσα στο δύσκολο και δεινό περιβάλλον της φυλακής. Έτσι, χωρίς περιστροφές δήλωσαν πως ακόμα και χωρίς μεροκάματα, θα επέλεγαν την παρακολούθηση στο σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, η E1 αναφέρει πως *«θα συνέχιζα να παρακολουθώ τα μαθήματα στο σχολείο γιατί με κάνει και φεύγω από την πτέρυγά μου και γίνομαι πιο κοινωνική με τα υπόλοιπα κορίτσια και τους καθηγητές μου»*, ενώ η E2 προχωρά ακόμα παραπέρα διατυπώνοντας και την πρόταση να λειτουργούσε το σχολείο και κατά το διάστημα του καλοκαιριού: *«Φυσικά και θα ερχόμουν. Για μένα το σχολείο είναι μια μεγάλη παρέα. Μέσα στο θάλαμο μου δεν μιλάω πολύ. Εδώ έχω φίλους. Μακάρι να ήταν ανοικτό και το καλοκαίρι»*.

Η E8 δηλώνει πως εκτός από τις γνώσεις που αποκτά έχει και όφελος στη διαγωγή της *«Θα το συνέχιζα γιατί μαθαίνω πολλά αλλά βοηθάει και στη διαγωγή»*, ενώ η E5 δίνει μια πιο προσωπική προσέγγιση στη φοίτησή της, προβάλλοντας ως πρωταρχικό το αίσθημα της ελευθερίας που βιώνει κατά τη διάρκεια της φοίτησής της: *«Ναι θα συνέχιζα το σχολείο γιατί όταν πηγαίνω εκεί αισθάνομαι ελεύθερη. Εδώ βλέπεις υπάρχουν παράθυρα που μπορείς να δεις τον ήλιο και τον ουρανό. Έτσι νιώθεις ελεύθερη»*.

Θετικές ήταν και οι προσεγγίσεις πάνω στο συγκεκριμένο θέμα και από τις υπόλοιπες έγκλειστες, οι οποίες προέταζαν ως βασικά κίνητρα την μορφωτική τους ανάπτυξη, την απόκτηση του απολυτηρίου, αλλά και την γόνιμη αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου της φυλακής. Έτσι, η E4 απαντά θετικά και κατηγορηματικά ότι δε θα σταμάταγε τη φοίτησή λόγω του μη ευεργετικού υπολογισμού λέγοντας πως *«Ναι θα το συνέχιζα γιατί θέλω να αποκτήσω εφόδια και να μάθω πράγματα»*. Τη συμβολή του σχολείου τονίζει και η E6, η οποία προσθέτει ότι τα μεροκάματα λόγω αυτού δεν αποτελούν κίνητρο *«Ναι θα συνέχιζα για να φεύγω από την πτέρυγα μου και για να μάθω γράμματα και αν ήθελα μεροκάματα θα έβρισκα τρόπο και να δουλέψω»*. Στο ίδιο πλαίσιο, και η E7 δηλώνει ότι ωθείται αποκλειστικά από το κίνητρο της απόκτησης του απολυτηρίου *«Έχω βάλει στόχο να πάρω το απολυτήριο μου. Έτσι δε θα σταμάταγα το σχολείο»*, όπως και η E9 που θεωρεί πως επιπλέον πως και η προσωπική ευχαρίστηση και χαρά που βιώνει από την φοίτησή της είναι βασικά συστατικά της επιλογής της *«Περνάω τόσο ωραία. Μαθαίνω τόσα πράγματα. Οπότε θα συνέχιζα για να πάρω το απολυτήριο»*. Μόνο η E3 παραδέχτηκε πως τα μεροκάματα βοηθάνε, αλλά και η μόρφωση είναι εξίσου σημαντική για αυτήν *«Θα συνέχιζα αλλά σίγουρα βοηθάει στα μεροκάματα μας αλλά μαθαίνουμε και πολλά πράγματα»*.

Ίσως το ότι δεν αναφέρθηκε από τις έγκλειστες ο ευεργετικός υπολογισμός της ποινής κράτησης ως κίνητρο για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, ενδεχομένως βέβαια να οφείλεται σε πιθανή δική τους συστολή λόγω του ωφελιμιστικού χαρακτήρα του κινήτρου.

Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευομένων κρατουμένων του δείγματος σχετικά με την πρόθεσή τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους και μετά την αποφυλάκισή τους.

5.3 Πρόθεση συνέχισης σπουδών μετά την αποφυλάκιση

Τέλος, τέθηκε το ερώτημα της συνέχισης των σπουδών μετά την φοίτηση στο ΣΔΕ του καταστήματος κράτησης. Πέντε εκπαιδευόμενες συνέδεσαν τη συνέχιση των σπουδών τους με την εργασία που θα βρουν «αν βέβαια μου το επιτρέπει και η δουλειά που θα βρω» (E1), «Ανάλογα με τη δουλειά που θα βρω» (E2), «Εξαρτάται από τη δουλειά.»(E8), «Ναι αλλά ίσως υπάρξει πρόβλημα λόγω δουλειάς» (E5), «Μάλλον δε θα προλαβαίνω με την δουλειά. Δεν μπορώ να σου πω ακόμα για μετά» (E6), οι τέσσερις εκδηλώνοντας την επιθυμία τους να συνεχίσουν, ενώ η Ε6 ήταν πιο επιφυλακτική. Δύο από αυτές απάντησαν κατηγορηματικά πως θα συνεχίσουν (E4,E7) ενώ άλλες δύο είπαν πως θα συνδυάσουν τη μόρφωση με τη δουλειά τους «Ναι, θα προσπαθήσω να συνδυάσω μόρφωση και δουλειά» (E9), «Θα ήθελα να συνεχίσω για να με βοηθήσει στη δουλειά.» (E3).

Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τις έγκλειστες εκπαιδευόμενες σε σχέση με τις προηγούμενες απόψεις τους φαίνονται πιο διστακτικές, ίσως λόγω του ότι ζητήθηκε κάτι που αφορά στο μέλλον τους και εξαρτάται από εξωγενείς και αστάθμητες παραμέτρους, όπως π.χ. οι εργασιακές συνθήκες και οι υποχρεώσεις της «έξω» ζωής. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, διαφαίνεται ότι το κίνητρό των περισσότερων για μάθηση δείχνει ισχυρό.

Η τελευταία ενότητα της εργασίας μας είναι αφιερωμένη στα συμπεράσματά της.

Συμπεράσματα

Με την παρούσα ερευνητική μελέτη αναδείχτηκε, όπως και στις περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε ΣΔΕ σωφρονιστικών Καταστημάτων, η αξία της εκπαίδευσης στη φυλακή ως βασικής παραμέτρου για τη γενικότερη βελτίωσή τους, αλλά και την ομαλή επανένταξή τους στην κοινωνία.

Τα κίνητρα που ωθούν τις έγκλειστες εκπαιδευόμενες στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στο χώρο της φυλακής προσανατολίζονται κυρίως στα εξής:

- μορφωτική ανάπτυξη και μελλοντική επένδυση για επαγγελματική αποκατάσταση,
- προσωπική ενδυνάμωση,
- αποφυγή από τη δεινή εμπειρία του εγκλεισμού,
- υγιής κοινωνικοποίηση.

Ως πρωταρχικό κίνητρο φοίτησης στο ΣΔΕ φάνηκε από την παρούσα έρευνα να είναι η μορφωτική τους ανάπτυξη με την επιδιωκόμενη απόκτηση τίτλου σπουδών, έτσι ώστε να υπάρξει μια καλύτερη επαγγελματική κατάσταση μετά την αποφυλάκιση. Και στην έρευνα των Παραϊοαννου, Αναγνου & Vergidis (2018) όπου επιχειρήθηκε μια συστηματική

ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και συλλογή των πορισμάτων των μελετών που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ 2006-2016 σχετικά με τα κίνητρα των κρατουμένων που συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα, παρουσιάζεται ένα υψηλό ποσοστό που αναφέρεται στο ίδιο κίνητρο για την εκπαίδευση (22%).

Το κίνητρο αυτό συνυφαίνεται με την προσωπική ενδυνάμωση και βελτίωση αλλά και την ανάγκη για υγιείς συναναστροφές με ανθρώπους που λειτουργούν ως πρότυπα και διαφοροποιούνται από την υποκουλτούρα της φυλακής. Οι περισσότερες έγκλειστες εκπαιδευόμενες φάνηκε να ενδιαφέρονται να αποκτήσουν γνώσεις που θα τις βοηθήσουν να βελτιωθούν προσωπικά, αλλά και να αποκτήσουν γνωστικά εφόδια χρήσιμα για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Παρόμοια, οι Skaalvik, Finbak και Pettersen (2003) προσδιόρισαν ως το μεγαλύτερο κίνητρο για τους κρατούμενους την αξία της εκπαίδευσης και τις μελλοντικές προοπτικές απασχόλησης. Παρεμφερή συμπεράσματα προκύπτουν και από τις έρευνες των Βεργίδη κ.ά. (2007) και Γκασούκα (χ.χ), ότι δηλαδή οι κρατούμενοι με την εκπαίδευσή τους αποσκοπούν στην απόκτηση κάποιου τίτλου σπουδών ή στην απόκτηση κάποιας επαγγελματικής κατάρτισης, ώστε να υπάρξει επαγγελματική, αλλά και κοινωνική επανένταξή τους μετά την αποφυλάκισή τους. Στην παρούσα έρευνα δεν καταγράφηκε, τουλάχιστον ως δηλωθέν άμεσο κίνητρο, ο ευεργετικός υπολογισμός της ποινής, που απαντάται ως κίνητρο στις περισσότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο χώρο των φυλακών (Βεργίδης κ.ά., 2007· Irwin, 2008· Bhatti, 2010· Manger et al, 2010· Παπαθανασίου, 2010· Ηλιοπούλου, 2011· Κουϊμτζή, 2011).

Η αποφυγή των δεινών του εγκλεισμού, επίσης, καταγράφεται ως κίνητρο και σε άλλες έρευνες, καθώς μέσω της παρακολούθησης δίνεται η ευκαιρία στις έγκλειστες να ξεφύγουν από το αποπνικτικό περιβάλλον της φυλακής, να αξιοποιήσουν δημιουργικά το νεκρό χρόνο τους και να διατηρήσουν την ψυχική τους ισορροπία (Βεργίδη κ.συν, 2007· Bhatti, 2010· Ηλιοπούλου, 2011· Κουϊμτζή, 2011).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις που αφορούν στη σύνδεση της παρακολούθησης με τον ευεργετικό υπολογισμό της ποινής, καθώς στο σύνολό τους οι έγκλειστες εκπαιδευόμενες αποσυνδέουν την παρακολούθηση στο ΣΔΕ με τα «μεροκάματα», εκτός από μία που θεωρεί τη φοίτησή της ως σημαντικό στοιχείο για τη διαγωγή της, εύρημα που αποτυπώνεται και στην έρευνα της Κουϊμτζή (2011), ενώ κάποια άλλη αποδέχεται τη σημασία του ευεργετικού υπολογισμού ως πλεονέκτημα, αλλά και αυτή προκρίνει την αξία της μόρφωσης. Σε αυτό το σημείο φαίνεται τα ευρήματα να συμφωνούν με αυτά που αναδείχθηκαν και στην έρευνα της Χρυσικοπούλου (2015), όπου δεν αναφέρεται ως κίνητρο ο ευεργετικός υπολογισμός της ποινής.

Τέλος, οι εκπαιδευόμενες κρατούμενες του δείγματος δήλωσαν ότι επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές του και μετά τη φοίτηση στο ΣΔΕ, υπό την αίρεση, ωστόσο, της ύπαρξης εξωγενών και αστάθμητων παραγόντων, όπως οι εργασιακές συνθήκες και οι υποχρεώσεις της «έξω» ζωής. Σε αυτό το σημείο διαπιστώθηκε ένα κοινό εύρημα με την έρευνα του Όρλη (2013), ενώ υπήρξε μια μικρή διαφοροποίηση με την έρευνα της Ηλιοπούλου (2011) που φάνηκε η κυρίαρχη τάση της συνέχισης των σπουδών μετά την

αποφοίτηση από το ΣΔΕ ανεξάρτητα συνθηκών, αλλά και της Κουιμτζή (2011) όπου η συντριπτική πλειονότητα των έγκλειστων εκπαιδευόμενων τάχθηκε υπέρ της συνέχισης των σπουδών τους μετά τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ.

Καταλήγοντας, διαφαίνεται και από αυτήν την έρευνα ο πολύ σημαντικός ρόλος που έχει για τους κρατούμενους και τις κρατούμενες η εκπαίδευση. Το ΣΔΕ αποτελεί, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των γυναικών κρατουμένων του δείγματος, μία «όαση» μέσα στο ασφυκτικό περιβάλλον της φυλακής και μία δεύτερη ευκαιρία για προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη, αλλά και για ομαλή κοινωνική επανένταξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες αναφορές

- Bhatti, G. (2010). Learning behind bars: Education in prisons. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 31-36.
- Council of Europe (1990). *Legal affairs. Education in prison. Recommendation no. R (89) 12 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 13 October 1989 and explanatory memorandum*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.epea.org/uploads/media/Education_In_Prison_02.pdf 184 (10/9/2014).
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage.
- European Prison Education Association (2008). *Prison Education in Europe*. European Social Charter. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/prison_en.pdf (17/12/2014).
- Irwin, T. (2008). The inside story: Practitioner Perspectives on Teaching in Prison. *The Howard Journal*, vol. 47, No 5, pp. 512- 528.
- Lejins, P. P. (1971). *Sourcebook on Prison Education: Past, Present, and Future*. Springfield, IL Charles Thomas.
- Manger, T., Eikeland O- J., Diseth, A., Hetland, H. & Asbjørnsen, A. (2010). Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed or Pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 54, No. 6, pp. 535-547.
- Muñoz, V. (2009) *The Right to education of persons in detention*. Report of the special rapporteur on the right to education, Human Rights Council, UN.
- Papaioannou, V., Anagnou, E., & Vergidis, D. (2018). Adult Inmates' Motivation for Participation in Educational Programs in Greece. *International Education Studies*; vol. 11, No. 6; 132-141 doi.org/10.5539/ies.v11n6p132.

- Parker, E.A. (1990). The Social-Psychological Impact of a College Education on the Prison Inmate. *Journal of Correctional Education*, 41(3) pp. 140-146.
- Ryan, M. & Deci, L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new Directions. *Contemporary Educational Psychology*, vol.25, pp. 54-67. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.sciencedirect.com/> (5/1/2015).
- Skaalvik, E. M., Finbak, L., & Pettersen, T. (2003). *Undervisning i fengsel. På rett kjøl? [Prison education. On an even keel?]*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- Spector, P. (2000). *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice*. New York: John Wiley & Sons Inc.

Ελληνόγλωσσες αναφορές

- Βεργίδης, Δ., Ασημάκη, Α., Τζιντζίδης, Α. (2007). Η εκπαίδευση των κρατουμένων. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Φυλακή Κορυδαλλού. *Επιστημονική επετηρίδα Αρέθας, τόμος IV*, 61-93. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, ΠΤΔΕ, σ. 61-89.
- Βεργίδης, Δ. (2008). *Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικο-οικονομική Λειτουργία της*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γκασούκα Μ., (χ.χ.). Εκπαιδευτικές τεχνικές για τους φυλακισμένους και αποφυλακισμένους. *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών- Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης, Τόμος II*, ΕκεΠις.
- Creswell, J.W. (2008). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Εκδόσεις: Έλλην.
- Δημητρούλη, Κ., Θεμελή, Ο., Ρηγούτσου, Ε. (2006). *Η εκπαίδευση ενηλίκων στις φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας*. Πρακτικά συνεδρίου «Διά βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή», Βόλος, 31/3-2/4, ΙΔΕΚΕ, σ. 199-204. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/787/143>. (13/11/2014).
- Εισήγηση Νο R(89)12 από την Επιτροπή των Υπουργών στα κράτη – μέλη για την εκπαίδευση στη φυλακή (Υιοθετημένη από την Επιτροπή των Υπουργών την 13η Οκτωβρίου 1989 κατά την 429η συνάντηση των Υφυπουργών).
- Ζυγογιάννη, Σ. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων σε προγράμματα επιμόρφωσης μεταναστών κρατουμένων: η περίπτωση του προγράμματος εκμάθησης ελληνικής γλώσσας «Οδυσσέας» στον Ελεώνα Θηβών (Διπλωματική Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ηλιοπούλου, Β. (2011). *Κίνητρα συμμετοχής και στάσεις των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ φυλακών Στερεάς Ελλάδας (Διπλωματική Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κολέσιας, Γ. (2016). *Χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων γυναικών σε Κατάστημα Κράτησης- Ο ρόλος των εκπαιδευτών*. Εισήγηση στο συνέδριο: Η Εκπαίδευση των Νεαρών Παραβατών: Εμπειρίες, Προβλήματα και Προοπτικές, Βόλος 22/1-24/2016.
- Κολέσιας, Ι., Ρουπάκα, Ι. & Ελληνικού, Μ. (2017). Χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων γυναικών σε κατάστημα κράτησης. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [https://eleonasnet.wordpress.com/2017/02/\(08/02/2017\)](https://eleonasnet.wordpress.com/2017/02/(08/02/2017)).
- Κουϊμτζή, Κ. (2011). *Διερεύνηση των κινήτρων, των προθέσεων και των προσδοκιών των εκπαιδευόμενων-κρατουμένων στο εντός του Γενικού Καταστήματος Κράτησης Θεσσαλονίκης – 3ο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Θεσσαλονίκης (Διπλωματική Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος 2776/1999 «Σωφρονιστικός Κώδικας» ΦΕΚ 291/24-12-1999, τχ.Α΄.
- Όρλης, Σ. (2013). *Οι ανάγκες για συμβουλευτική σταδιοδρομίας ευπαθών κοινωνικών ομάδων: Η περίπτωση των εκπαιδευόμενων των Σ.Δ.Ε. στα σωφρονιστικά καταστήματα Διαβατών και Κορυδαλλού (Διπλωματική Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Παπαθανασίου, Ν. (2010). *Η εκπαίδευση των Κρατουμένων. Το παράδειγμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Διαβατών Θεσσαλονίκης (Διπλωματική Εργασία)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Παπαϊωάννου, Β. (2015). *Οι απόψεις των κρατουμένων στις φυλακές Κορυδαλλού για την εκπαίδευσή τους στα ΣΔΕ (Διπλωματική Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Πιτσελά, Α. (1999). *Η εκπαίδευση των κρατουμένων ως παράγοντας κοινωνικής τους επανένταξης, στον Τιμητικό Τόμο για τον Γ. Α. Μαγκάκη, Ποινικό Δίκαιο-Ελευθερία-Κράτος Δικαίου*. Εκδ. Σάκκουλα.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σωφρονιστικός Κώδικας (Ν. 2776/1999. ΦΕΚ Α΄ 291/24.12.1999). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://legalnews24.blogspot.gr/2015/06/h-110.html> (21/1/2015).
- Τσιάκαλος, Γ. (2004). *Αντικατοπτρισμοί της ανθρώπινης κοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων / Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νεότητας / Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης. (2017). Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για την επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού με σύμβαση παροχής υπηρεσιών, στη σχολική χρονιά 2017-2018 στο Second School Schools (SCS). Αθήνα: 07-08-2017.

Χρυσικοπούλου, Ε. (2015). *Η εφαρμογή και χρήση συμμετοχικών-ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών εκπαίδευσης ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας- Απόψεις εκπαιδευομένων που φοιτούν στο ΣΔΕ των γυναικείων φυλακών Ελεώνα Θηβών* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας: Κριτική προσέγγιση του νέου θεσμικού πλαισίου από τη σκοπιά της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

School educational evaluation: a critical approach of the new framework as seen from the Total Quality Management (TQM) Perspective

Καζαντζής Χρήστος, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής M.Ed., Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Αιτωλοακαρνανίας, kazantzi@sch.gr

Kazantzis Christos, M.Ed., IT professor, Aetoloacarnanian Secondary Education Administrator, kazantzi@sch.gr

Abstract: Education constitutes a long term investment on Human Resources and a primary pillar of both financial and social growth. Within this framework, the quest of implementing quality in Education in the Hellenic territory is of primary importance. Since 2002 there have been a number of efforts to include procedures of evaluating the educational outcome in schools and promote the quality of educational services. The 2013-2014 school year was when school-self-evaluation procedures commenced and with the latest n.4547 Law of 2018 a new framework on scheduling and validating educational procedures is being implemented.

The present essay aims at investigating into the new framework as seen through the total Quality Management Principles. Initially, a delimitation of the concepts of Quality and Total Quality Management is being attempted. The Deming Theory is further examined as well as its' implementation on Education and School Self-Evaluation.

The concept of Quality in the Hellenic Educational System is being examined and alternative procedures of importing evaluation and self-evaluation techniques are further considered under the TQM theories.

Keywords: educational evaluation, self-evaluation, Total Quality Management (TQM)

Περίληψη: Η εκπαίδευση αποτελεί μακροπρόθεσμη επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό και βασικό πυλώνα οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η αναζήτηση της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελεί πρώτη προτεραιότητα και για τη χώρα μας. Από το 2002 και μετά έγιναν προσπάθειες εισαγωγής διαδικασιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε μια προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Το σχολικό έτος 2013-2014 ξεκίνησε η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και με το ν. 4547/2018 εισάγεται ένα νέο πλαίσιο για τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό την διερεύνηση του νέου θεσμικού πλαισίου, καθώς και την εξέτασή του μέσα από τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ). Αρχικάγίνεται

οριοθέτησιτων εννοιών ποιότητα και ΔΟΠ. Αναπτύσσεται η θεωρία του Deming , η εφαρμογή της στην εκπαίδευση και γίνεται αναφορά στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Επίσης διερευνάται η έννοια της ποιότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και προτείνονται οι διαδικασίες εισαγωγής της αποτίμησης - αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της ΔΟΠ.

Λέξεις κλειδιά:Αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου , αυτοαξιολόγηση , Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

1. Εισαγωγή

Στις σημερινές συνθήκες οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί καλούνται να αντιμετωπίσουν τις ραγδαίες αλλαγές στο τεχνολογικό , οικονομικό , κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον , μέσα από κατάλληλη προετοιμασία του ανθρώπινου δυναμικού τους και μέσα από την εφαρμογή πολιτικών ποιότητας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Από το 2002 έγιναν προσπάθειες εισαγωγής διαδικασιών αξιολόγησης - αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, σε μια προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Το σχολικό έτος 2013-2014 εισάγεται για πρώτη φορά σε πανελλαδική κλίμακα η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Η προσπάθεια εισαγωγής της στο εκπαιδευτικό σύστημα, σε συνδυασμό με την θεσμοθετημένη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Προεδρικό Διάταγμα 152/2013) προκάλεσε τριβές, αναταράξεις και έντονη κριτική σε σχέση με τους σκοπούς και την μεθοδολογία εφαρμογής της, είτε εμφανίζεται με τη μορφή αυτοαξιολόγησης- αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, είτε ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η παρούσα εργασία έχει σκοπό την διερεύνηση του νέου θεσμικού πλαισίου, καθώς και την εξέτασή του μέσα από τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ).

2. Η αξιολόγηση – αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου ως παράμετρος της ποιότητας – Νομοθετικό πλαίσιο

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η έννοια της ποιότητας εμφανίζεται αρχικά το 1998 Υπουργική Απόφαση (Υ.Α Δ2/1938/26-2-1998), όπου ορίζεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μια συνεχής διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, που σκοπό έχει τη βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη συνέχεια στο Νόμο (Ν. 2986/2002) , ορίζεται εκ νέου ότι σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές, η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, που με τη σειρά της θα συμβάλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Στο Ν.3848/2010 ορίζεται ότι στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η σχολική μονάδα συντάσσει έκθεση με την οποία

αξιολογούνται: α) η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, β) η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης και γ) οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Με την ίδια έκθεση διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά. Με την Υ.Α 30972/Γ1/15-3-2013 για Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, ορίζεται πάλι ότι ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στοχεύει στην διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης, στην ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, στην ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στην ίδια Υ.Α καθορίζονται οι τομείς και οι δείκτες ποιότητας που αφορούν τα δεδομένα του σχολείου, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα.

Με το Ν. 4142/2013 ιδρύεται η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε) και η αποστολή της όπως αναφέρεται στο άρθρο 1 είναι « Η διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση... αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου».

Το σχολικό έτος 2013-2014 με την αριθμ. Γ1/1900089/10-12-2013 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας τέθηκε σε εφαρμογή για πρώτη φορά σε πανελλαδική κλίμακα το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Είχαν προηγηθεί επιμορφώσεις σε περιφερειακό επίπεδο των Σχολικών Συμβούλων και των Διευθυντών Εκπαίδευσης, σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στη εγκύκλιο αναφέρεται ότι «Σκοπός της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου ... είναι η εισαγωγή του πνεύματος της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο και η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα». Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν ενημερωτικές συναντήσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων από τους σχολικούς συμβούλους που είχαν την παιδαγωγική ευθύνη των σχολείων τους και διανεμήθηκε το υλικό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Πασιάς, Λάμνιαν, Ματθαίου, Δημόπουλος, Παπαχρήστος, Μερκούρης, 2012α, 2012β, 2012γ, 2012δ).

Με το Ν. 4547/2018 θεσμοθετείται με το άρθρο 47 εκ νέου ο προγραμματισμός και η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων. Κυρίαρχο όργανο στην όλη διαδικασία είναι πλέον ο Σύλλογος Διδασκόντων, ο οποίος προγραμματίζει λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση του προηγούμενου έτους και την γνώμη του σχολικού συμβουλίου (διδάσκοντες, σύλλογος γονέων, μαθητικές κοινότητες για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εκπρόσωπος δήμου - σχολικής επιτροπής). Στο τέλος της σχολικής χρονιάς πάλι ο Σύλλογος Διδασκόντων προβαίνει σε αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού και συντάσσει σχετική έκθεση για την υλοποίηση των στόχων που τέθηκαν, τις δυσκολίες, τα προβλήματα και προτάσεις βελτίωσης για το επόμενο σχολικό έτος. Οι εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης υποβάλλονται στο οικείο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ) για μελέτη από τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου που έχουν την παιδαγωγική ευθύνη και τις διατυπώνουν παρατηρήσεις τους. Τα

ΠΕ.Κ.Ε.Σ με τη σειρά τους υποβάλλουν συνολικές συμπερασματικές εκθέσεις στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π) που μπορεί να εισηγηθεί στον Υπουργό Παιδείας, τρόπους βελτίωσης των διαδικασιών προγραμματισμού και αποτίμησης. Σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι θεματικοί άξονες αναφοράς του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (δείκτες ποιότητας) θα καθορισθούν με υπουργική απόφαση ύστερα από εισήγηση του Ι.Ε.Π.

3. Οριοθέτηση των εννοιών ποιότητα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στην εκπαίδευση

Η έννοια της ποιότητας είναι από τη φύση της υποκειμενική και υπάρχει δυσκολία στον ακριβή ορισμό της. Μπορεί να αφορά ένα προϊόν ή μια παρεχόμενη υπηρεσία και προϋποθέτει όπως θα εξηγηθεί παρακάτω, την ύπαρξη πελατών είτε εσωτερικών, είτε εξωτερικών (καταναλωτών). Όπως αναφέρει ο Ζαβλανός (2003, σ.27), υπάρχουν διάφοροι ορισμοί της ποιότητας όπως, «Ποιότητα είναι η καταλληλότητα προς χρήση - Juran», «Ποιότητα είναι η συμμόρφωση του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη - Crosby» και «Ποιότητα είναι η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη - Deming».

Η ολική ποιότητα ξεκίνησε από την επιτυχία της ιαπωνικής βιομηχανίας την δεκαετία του '50. Τα αποτελέσματά ανέδειξαν την ολική ποιότητα ως απαραίτητη προϋπόθεση για επιχειρηματική επιτυχία. Μέσα από την αναγνώριση και υιοθέτησή της ως τρόπου ζωής, δίνοντας έμφαση στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και των παρεχομένων υπηρεσιών, στοχεύει στην ικανοποίηση και στην υπέρβαση των προσδοκιών των πελατών. Η ΔΟΠ συνδυάζει την επιστήμη της διοίκησης επιχειρήσεων με την διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού και τεχνικές επίλυσης προβλημάτων. Βασικές αρχές της είναι: η ύπαρξη πελατών (εσωτερικών και εξωτερικών), η σχέση πελάτη – προμηθευτή και η στρατηγική της διαρκούς βελτίωσης ως προς το βαθμό ικανοποίησης των πελατών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες ή προϊόντα της επιχείρησης. Προϋπόθεση για την εφαρμογή της αποτελεί η δέσμευση της διοίκησης και των εργαζομένων στη φιλοσοφία της και η ύπαρξη ενός μακροπρόθεσμου σχεδιασμού για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας. Η σωστή εφαρμογή της απαιτεί όραμα, δέσμευση από όλους και χρόνο για να επιτευχθεί το αποτέλεσμα.

Στο χώρο της εκπαίδευσης η ολική ποιότητα είναι η συνεχής προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων (διοίκηση, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, κοινωνίας) για την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου των εκπαιδευτικών οργανισμών. Για να έχει αποτέλεσμα απαιτείται δέσμευση και συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων ώστε να διαμορφωθεί από κοινού όραμα και πολιτική ποιότητας στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

4. Η θεωρία του Deming και η εφαρμογή της στην εκπαίδευση

Οι προσπάθειες εφαρμογής της ΔΟΠ βασίζονται σε θεωρητικές προσεγγίσεις των ειδικών της ποιότητας όπως είναι οι Deming, Juran και Crosby. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στον

Deming μιας και θεωρείται ο σημαντικότερος επιστήμονας σε ότι αφορά την διαμόρφωση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ. Ο Deming έχει χαρακτηριστεί ως «ο θεμελιωτής του τρίτου κύματος της βιομηχανικής επανάστασης» (Ρούση, 2007, σ.15) και η φιλοσοφία του για αποτελεσματική διοίκηση με συνεχή βελτίωση της ποιότητας περικλείεται στα «14 σημεία για το μάνατζμεντ» (Deming, 2002). Δεν αρκείται απλά στη λύση μικρών ή μεγάλων προβλημάτων, αλλά αποζητά το ριζικό μετασχηματισμό του δυτικού τρόπου διοίκησης επιχειρήσεων και οργανισμών. Τα 14 σημεία του Deming (Αηδόνης, 2014, σσ.10-11), μπορούν να προσαρμοσθούν και στην εκπαίδευση (Ρούση, 2007, σσ. 38-44, Ζαβλανός, 2003). Σημαντικότερα είναι η συνεχής βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, η υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας από τη διοίκηση, αποτελεσματική ηγεσία, συνεργασία μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στη εκπαιδευτική διαδικασία, η επιβράβευση και ενθάρρυνση της συνεχούς εκπαίδευσης και αυτοβελτίωσης για όλο το προσωπικό και τέλος η συμμετοχή όλων στην υλοποίηση της νέας φιλοσοφίας.

Ο Κατσαρός (2008) προτείνει ορισμένες βασικές αρχές για την αποτελεσματική εφαρμογή της ΔΟΠ στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς όπως « Η διαμόρφωση οράματος, αποστολής και πολιτικής ποιότητας. Δέσμευση της διοίκησης του οργανισμού στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ ως στρατηγική επιλογή που συνδέεται με την αλλαγή στην νοοτροπία των διοικούντων και των εργαζομένων στις πρακτικές του οργανισμού. Έμφαση στην ικανοποίηση των πελατών (μαθητών, γονέων, πανεπιστημίων, μελλοντικών εργοδοτών, κράτους και κοινωνίας). Δέσμευση και η ενεργός συμμετοχή των εργαζομένων στην φιλοσοφία της ΔΟΠ. Συνέχεια και συνέπεια στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας, ως μέρος της ίδιας της υπόστασης του οργανισμού. Έμφαση στην πρόληψη των προβλημάτων και των λαθών που οδηγούν σε απώλεια της εμπιστοσύνης των πελατών του οργανισμού».

Η ΔΟΠ ενσωματώνει πολλές από τις αρχές της σύγχρονης διοίκησης με έμφαση στο συνεργατικό-συμμετοχικό πρότυπο διοίκησης. Στην χώρα μας βέβαια υπάρχουν σημαντικοί περιορισμοί που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως: Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, η απουσία συστήματος αξιολόγησης με συγκεκριμένα κριτήρια ποιότητας για το εκπαιδευτικό έργο, οι διαδικασίες στελέχωσης των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικό προσωπικό, η έλλειψη στρατηγικού σχεδίου ποιότητας και η έλλειψη ενός συστήματος επιμόρφωσης και ανάπτυξης στελεχών και εκπαιδευτικών (Κατσαρός, 2008, σσ.135-136).

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ως αναγκαιότητα η εφαρμογή πολιτικών ποιότητας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η έμφαση στη συνεχή βελτίωση και στην αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ζητούμενο στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι διαδικασίες προγραμματισμού και κριτικής αποτίμησης της δράσης των σχολικών μονάδων, όπως προτείνεται στο νέο θεσμικό πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας (2018), συνεχίζουν να αποτελούν το βασικό πλαίσιο εφαρμογής πολιτικών ποιότητας στην εκπαίδευση. Όπως αναφέραμε, η μόνη αλλαγή που προτείνεται σχετικά με τις διαδικασίες αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, είναι η υποβολή των εκθέσεων προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών

μονάδων που θα συντάσσονται κάθε έτος στο ΠΕ.Κ.Ε.Σ, που με τη σειρά του συντάσσει συνολική έκθεση για το Ι.Ε.Π και όχι απευθείας στην Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε.

5. Η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας

Η αυτοαξιολόγηση (εσωτερική αξιολόγηση) ή αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, είναι μια διαδικασία που αναπτύσσεται στη σχολική μονάδα, με στόχο τη συστηματική συλλογή πληροφοριών από αυτήν σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της, ώστε να εντοπιστούν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία και να βελτιωθεί η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σσ.137-140). Η αυτοαξιολόγηση - αποτίμηση είναι σε θέση να προσδιορίσει τις προτεραιότητες του οργανισμού, να διαθέτει αποτελεσματικά τους πόρους και να προσδιορίζει σχέδια δράσης με σκοπό την επίτευξη των προτεραιοτήτων του (Γιαννιάς & Σφακιανάκη, 2014, σ.201). Οι τομείς ενδιαφέροντος, οι δείκτες και τα κριτήρια ποιότητας καθορίζονται από τον ίδιο τον οργανισμό ή χρησιμοποιούνται δείκτες από διεθνή βραβεία ποιότητας ή δημοσιευμένες μελέτες (Σολομών, 1999, σσ.62-127). Η αυτοαξιολόγηση - αποτίμηση είναι ένα σημαντικό στοιχείο της ποιοτικής βελτίωσης ενός οργανισμού και χαράσσει μια πορεία προς την ανάληψη ευθύνης από τον ίδιο για την ποιότητά του και επιπλέον δείχνει μια ωριμότητα εκ μέρους του οργανισμού (Γιαννιάς & Σφακιανάκη, 2014, σ.202).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης - αποτίμησης είναι δυναμική και συνεχής διαδικασία που βοηθάει στην αυτογνωσία της σχολικής μονάδας, εμπλέκει όλους τους εκπαιδευτικούς σε έρευνα δράσης και τελικά καλλιεργεί κουλτούρα βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Απαιτεί συλλογική δέσμευση και είναι στην ουσία ένας δρόμος χωρίς τέλος, αφού σκοπός της είναι η συνεχής βελτίωση όλων των παραμέτρων που άπτονται του εκπαιδευτικού έργου. Σε αντίθετη περίπτωση είναι μια απλή διεκπεραιωτική διαδικασία χωρίς ουσιαστικό νόημα.

6. Η εφαρμογή της αξιολόγησης – αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες το σχολικό έτος 2013-2014

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η προσπάθεια εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, θεωρητικά υποστηρίχτηκε από την επιστημονική ομάδα του έργου με το υλικό της αξιολόγησης (τέσσερις τόμους). Στον τόμο Ι του υλικού περιγράφεται το βασικό πλαίσιο (φιλοσοφία) της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Τονίζεται ότι επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία και καθιερώνεται: α) συλλογικές διαδικασίες μέσα από ομάδες εργασίας, β) από «κάτω» προς τα «πάνω» αξιολόγηση, γ) έρευνα δράσης και δ) ενδοσχολική επιμόρφωση (Πασιάς, κ.συν, 2012α, σσ.11-12). Στους στόχους της αναφέρονται ενδεικτικά: η ανάδειξη των δυνατών και η επισήμανση των αδύνατων σημείων της σχολικής μονάδας, η ανάληψη δράσεων με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, η αρτιότερη διοίκηση, η αποτελεσματική

αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, η προώθηση της καινοτομίας, η ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής κ.ά. Για την επιτυχία του σκοπού και των επιμέρους στόχων της αυτοαξιολόγησης τίθενται τα παρακάτω έξι κρίσιμα ερωτήματα: α) πού βρισκόμαστε, β) που θέλουμε να φθάσουμε, γ) τι χρειάζεται και πώς πρέπει να φθάσουμε εκεί που θέλουμε, δ) τι πρόοδο κάναμε, ε) πόσο και πώς ωφεληθήκαμε ως άτομα από τη διαδικασία και στ) σε ποιους τομείς βελτιώθηκε η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η εικόνα του σχολείου (Πασιάς, κ.συν., 2012α, σ.14).

Βασικός πυλώνας στις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται το σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α (Προγραμματισμός – Εφαρμογή – Αξιολόγηση / Ανατροφοδότηση- Εφαρμογή– Αξιολόγηση/Αξιοποίηση). Κάθε σχολική μονάδα προγραμματίζει και σχεδιάζει στην αρχή της σχολικής χρονιάς τις απαραίτητες δράσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των αδυναμιών που έχουν αναδειχθεί από την Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου. Οι δράσεις αποσκοπούν στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο της σχολικής μονάδας, όσο και σε επίπεδο τάξεων ή τμημάτων. Η σχολική μονάδα καθορίζει επίσης ως προς το σύλλογο διδασκόντων, τις διαδικασίες σχεδιασμού, παρακολούθησης, ανατροφοδότησης, αξιολόγησης και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων του προτεινόμενου σχεδίου δράσης. Στη συνέχεια υλοποιούνται οι δράσεις, οι οποίες έχουν συμπεριληφθεί στον ετήσιο προγραμματισμό που συντάσσεται με την έναρξη κάθε νέου σχολικού έτους. Κατά την διάρκεια της εφαρμογής αξιολογείται η πρόοδος των σχεδίων δράσης (διαμορφωτική αξιολόγηση) και γίνονται οι απαραίτητες αναπροσαρμογές, όταν αυτό απαιτείται. Η σχολική μονάδα αναπτύσσει το εκπαιδευτικό έργο λαμβάνοντας υπόψη, τα αποτελέσματα της ενδιάμεσης αξιολόγησης και τροποποιώντας τον αρχικό προγραμματισμό. Στο τέλος του σχολικού έτους γίνεται η τελική αξιολόγηση όπου αποτιμώνται τα αποτελέσματα των επιμέρους δράσεων που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκειά του και αυτά λαμβάνονται υπόψη στο προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α (Πασιάς, κ.συν., 2012α, σ.15) παραπέμπει έμμεσα στον κύκλο του Deming, ο οποίος περιγράφει τη διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας σε τέσσερα διαδοχικά επαναλαμβανόμενα στάδια με συντομογραφία PDSA. Τα στάδια είναι : Plan (προγραμματισμός / σχεδιασμός μιας διαδικασίας που πρέπει να βελτιωθεί) – Do (Δράση Εφαρμογή του Σχεδιασμού σε μικρή κλίμακα) – Study (Μελετώ – αξιολογώ τη δράση για διαπίστωση αποκλίσεων και προβλημάτων - Act (Ενεργώ – υλοποίηση μιας πιο αποτελεσματικής λύσης μετά τις διορθωτικές ενέργειες). Με τη διαδικασία του κύκλου υπάρχει συνεχής ποιοτική βελτίωση των διαδικασιών χωρίς τέλος (Γιαννιάς & Σφακιανάκη, 2014, σ.60, Ζαβλανός, 2003, σσ.148-151, Αηδόνης, 2014, σσ.10-11, Αντζουλάκος, 2008, σσ.4-6, Καλλιώρας, 2011, σσ.15-19, Μπρίνια, 2008, σσ. 271-272).

Από τα παραπάνω φαίνεται η πρόθεση της πολιτείας για εφαρμογή πολιτικών ποιότητας στην εκπαίδευση τόσο σε επίπεδο νομικών κειμένων, όσο και σε θεωρητικό επίπεδο μέσα από την υιοθέτηση βασικών αρχών της ΔΟΠ και της θεωρίας του Deming.

7. Το οργανωτικό πλαίσιο της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και οι διαδικασίες εισαγωγής του

Η πρόθεση της πολιτείας όπως αναδεικνύεται μέσα από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης – αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, οδηγεί σε υιοθέτηση βασικών αρχών της ΔΟΠ.Σημαντικό παράγοντας επιτυχίας είναι το νέο οργανωτικό πλαίσιο εφαρμογής της και το κατά πόσο θα αποφευχθούν τα λάθη του 2013-2014. Οι διαδικασίες εισαγωγής της πρέπει να είναι συμβατές με τα προτεινόμενα βήματα εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της ΔΟΠ.

Οι Γιαννιάς& Σφακιανάκη (2014) και ο Ζαβλανός (2003) αναφέρουν ως βασικάβήματα για την υιοθέτηση της ΔΟΠ στην εκπαίδευση :

α) την δέσμευση της ηγεσίας,

β)την δημιουργία συμβουλίου ποιότητας στην εκπαιδευτική μονάδα. Ο διευθυντής, αναφέρουν, είναι ο μεγαλύτερος αρωγός στην πορεία για αλλαγή του οργανισμού και το συμβούλιο ποιότητας διαμορφώνει την αποστολή, το όραμα, την στρατηγική και τους στόχους ποιότητας στον οργανισμό. Επομένως, χρειάζεται ειλικρινής αφοσίωση από την πλευρά της διοίκησης, αλλά και από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στις ομάδες εργασίας (ποιότητας),

γ)η εκπαίδευση – επιμόρφωση της διοίκησης στις αρχές της, καθώς και η επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων στηνεκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και κηδεμόνες),

δ) ηαποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης της εκπαιδευτικής μονάδας δηλ. η εύρεση του «που είμαστε»,

ε) η ανάπτυξη στρατηγικού σχεδίου ποιότητας και η σταδιακή αναδιοργάνωση της εκπαιδευτικής μονάδας,

στ) η δημιουργία συστήματος αντιπροσωπευτικών δεικτών, μέτρησης και οριοθέτησης στόχων. Στο τρίτο τόμο του συνοδευτικού υλικού της αυτοαξιολόγησης– Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης(Πασιάς, κ.συν., 2012γ), περιλαμβάνονται αναλυτικά δείκτες ποιότητας καθώς και ερωτηματολόγια διερεύνησής τους.Η χρήση των εργαλείων εξαρτάται από την εμπειρία και την εξοικείωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας και μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι κινούνται στη σωστή κατεύθυνση και μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στο νέο θεσμικό πλαίσιο με κατάλληλες προσαρμογές στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας,

ζ) η δημιουργία ομάδων βελτίωσης της ποιότητας, που θα αναλάβουν την μελέτη συγκεκριμένων δεικτών ποιότητας και υλοποίηση σχεδίων δράσης,

η)Υιοθέτηση συστημάτων αναγνώρισης , ανταπόδοσης και αξιολόγησης των προσπαθειών των εργαζομένων καθώς και διαρκής επικοινωνία μαζί τους για την αποδοχή της αναθεωρημένης δομής λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας,

- θ) πρωτοβουλίες για επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον , ανάπτυξη συνεργασιών κ.ά.,
ι) διαρκής αξιολόγηση των αποτελεσμάτων , σύγκριση με τους στόχους , αναθεώρηση – τυποποίηση σχεδίων.

Η υιοθέτηση των παραπάνω βημάτων μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και στην αποφυγή να καταλήξει η όλη προσπάθεια σε μια γραφειοκρατικού τύπου διαδικασία, με ελάχιστη προστιθέμενη αξιάόπως συνέβη και στο παρελθόν (Καζαντζής, 2015, σσ.87-95).

8. Συμπεράσματα

Από τη σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και της ελληνικής πραγματικότητας, φαίνεται ότι το θεσμικό πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης – αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, ανταποκρίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό στις αρχές της ΔΟΠ. Οι όποιες διαδικασίες εισαγωγής της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρέπει να είναι συμβατές με τα προτεινόμενα βήματα εφαρμογής προγραμμάτων που στηρίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο της ΔΟΠ.

Η σωστή εφαρμογή της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου απαιτεί προσήλωση της ηγεσίας και του προσωπικού στις αρχές της ΔΟΠ, σημείο που δεν έτυχε της ανάλογης προσοχής μέχρι σήμερα από τους σχεδιαστές ανάλογων προγραμμάτων, (ΙΕΠ, Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε , ΥΠ.Π.Ε.Θ).

Το πρώτο βήμα που προτείνεται είναι η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα ΔΟΠ, ώστε να δημιουργηθεί η κατάλληλη θεωρητική υποδομή για την αποδοχή και την στήριξη του θεσμού της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Στο πλαίσιο αυτό, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι επιμορφωτικές ανάγκες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών κατά το σχεδιασμό των παρεμβάσεων που αποσκοπούν στην βελτίωση της εκπαίδευσης γενικότερα.

Τέλος θα πρέπει να επισημάνουμε ότι, ο θεσμός της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, στα πλαίσια της εφαρμογής πολιτικών βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, κινείται στη σωστή κατεύθυνση, αρκεί να παραμείνει μια εσωτερική διαδικασία της σχολικής μονάδας και να στηριχθεί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ως βασική προϋπόθεση συνεχούς βελτίωσης και εξέλιξης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Deming, W. E., (2002). *«Out of the Crisis»*. The MIT Press, Cambridge Massachusetts London, Second printing.
- Αηδόνης, Δ., (2014). *Έλεγχος Ποιότητας και Εφοδιαστική*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Αντζουλάκος, Β., (2008). *Στατιστικός Έλεγχος Ποιότητας, Σημειώσεις Παραδόσεων*. Τμήμα Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

- Γιαννιάς, Δ., Σφακιανάκη, Ε. (2014). *Σημειώσεις προγράμματος κατάρτισης «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση»*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Καζαντζής, Χ. (2015). *Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Κριτική προσέγγιση του θεσμικού πλαισίου και των διαδικασιών εφαρμογής της, από τη σκοπιά της διοίκησης ολικής ποιότητας*. Στο Σφακιανάκη, Ε. (επιμ.) *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις, Εφαρμογές, Μελέτες Περίπτωσης*. Αθήνα: Διάυλος.
- Καλλιώρας, Σ., (2011). *Ποιότητα - Σημειώσεις ΤΕΙ Πειραιά*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://auto.teipir.gr/sites/default/files/poiotita.pdf>, τελευταία ανάκτηση στις 9-1-2015.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Σταμούλης.
- Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ., Μερκούρης, Σ. (2012α). *Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ., Μερκούρης, Σ. (2012β). *Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Τόμος ΙΙ: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ., Μερκούρης, Σ. (2012γ). *Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Τόμος ΙΙΙ: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ., Μερκούρης, Σ. (2012δ). *Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Τόμος ΙV: Σχέδια Δράσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ρούση, Γ. (2007). *Η Ολική Ποιότητα στη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : <http://hdl.handle.net/10442/hedi/18831> τελευταία ανάκτηση στις 17-7-2018.
- Σολομών, Ι. (επιμέλεια-εισαγωγή) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης*. Έκδοση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αθήνα.

Νόμοι - Υπουργικές Αποφάσεις – Εγκύκλιοι του ΥΠ.Π.Ε.Θ

- Υ.Α Δ2/1938/26-2-1998 (ΦΕΚ 189 τ.Β' / 27-2-1998). *Αξιολόγησής του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.*
- Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24 τ.Α'/13-2-2002. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών.*
- Υ.Α αριθμ. Φ.353.1/324/10565/Δ1/2002 (ΦΕΚ 1340 τ.Β'/16-10-2002), σχετικά με την «*σύνταξη εκθέσεων Αυτοαξιολόγησης από τα Στελέχη της Εκπαίδευσης στα πλαίσια των καθηκόντων τους*».
- Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71, Τ. Α'/19-5-2010). *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.*
- Ν. 4142 (ΦΕΚ 83, τ.Α'/9-4-2013). *Αρχή διασφάλισης της ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Α.ΔΙ.Π.ΠΔ.Ε.*
- Υ.Α αριθμ. 30972/Γ1/15-3-2013 (ΦΕΚ 614 τ. Β'). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.*
- Αριθμ. Γ1/1900089/10-12-2013 εγκύκλιος του Υ.ΠΑΙ.Θ περί «*Εφαρμογής του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες*».
- Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102, τ.Α'/12-6-2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

Απόψεις και στάσεις διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυνατότητα άσκησης ηγεσίας με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

View points and attitudes of School Principals in Primary Level Education towards the ability of exercising leadership, based on the current legal framework and the structure of the Greek Educational system

Μαρία Τεκτονοπούλου, Διδάκτορας Παιδαγωγικών Επιστημών του Π.Τ.Δ.Ε του Α.Π.Θ. με ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία,, Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας, martekton@gmail.com

Maria Tektonopoulou, PhD in Pedagogical Sciences of Department of Primary Level Education of DUTH, with specialization in Educational Psychology, School principal, martekton@gmail.com

Abstract: This research attempts to assist in identifying the need of redefinition of the legal framework as regards the duties of a primary school principal, so that they can offer more than simply be “managerial instruments”. The Greek model of organization and administration in Education, the skills of management / leadership and the limitations of the legal framework have been examined. For a more efficient conduct of this research the qualitative approach was chosen, as the most appropriate to reveal the viewpoints and perceptions of the ten respondents -school principals on the research question which was posed using the interview technique. It has been observed that five out of ten school principals believe that although they consider themselves able to exercise leadership they do not manage to do so, due to the structure of the current legal framework in the field of education and at the same time the majority of them believe that the current legal framework as well as the organization and structure of the educational system are characterized by centralization, rigidity, lack of modern spirit, strict adherence to formalities and rules, patronage and rigid bureaucracy, which prevents the distinction and development of school principal-leaders.

Keywords: management / leadership, school unit principal, legal framework, structure of the Greek educational system

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλλει στην ανίχνευση της αναγκαιότητας επανακαθορισμού του θεσμικού πλαισίου σε ό,τι αφορά τα καθήκοντα του διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να έχει τη δυνατότητα να προσφέρει μέσω της ηγεσίας και να μην αποτελεί απλά διαχειριστικό όργανο. Εξετάστηκε το ελληνικό πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση και η διεύθυνση/ηγεσία, καθώς και οι περιορισμοί του θεσμικού πλαισίου, ενώ για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση ως η πιο κατάλληλη για να αποκαλύψει τις απόψεις και τις αντιλήψεις δέκα ερωτώμενων διευθυντών γύρω από το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε μέσω

της τεχνικής της *συνέντευξης*. Παρατηρήθηκε ότι πέντε στους δέκα διευθυντές θεωρούν ότι, παρόλο που πιστεύουν πως έχουν τις ικανότητες να ασκήσουν ηγεσία, εντούτοις δεν τα καταφέρνουν εξαιτίας της δομής του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου λειτουργίας στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ στην πλειοψηφία τους εκτιμούν ότι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και η οργάνωση και δομή του εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτισμό, δυσκαμψία, έλλειμμα σύγχρονου πνεύματος, αυστηρή προσήλωση σε τύπους και σε κανόνες, πελατειακές πρακτικές και άκαμπτη γραφειοκρατία, που εμποδίζει την ανάδειξη και ανάπτυξη διευθυντών-ηγέτων στα σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: διεύθυνση/ηγεσία, διευθυντής σχολικής μονάδας, θεσμικό πλαίσιο, δομή ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Εισαγωγή

Η ηγεσία ως φαινόμενο και ο τρόπος εφαρμογής της είναι ουσιαστικά εξαρτώμενα από τις πηγές εξουσίας της διοικητικής ιεραρχίας σε ένα ιεραρχικό-γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο οριοθετεί τη νομιμοποιημένη δύναμη και το πλαίσιο λειτουργίας του κάθε ηγέτη. Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη ή τη δυσλειτουργία του. Μια ακατάλληλη δομή συνδέεται συχνά με προβλήματα, όπως η έλλειψη συντονισμού, οι αναποτελεσματικές αποφάσεις, η χαμηλή υποκίνηση κ.α. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, αφού διαθέτει ιεραρχική δομή εξουσίας. Εξαιτίας του συγκεντρωτισμού, συντηρείται μια δυσκίνητη και ανελαστική γραφειοκρατία που δεν ευνοεί την εισαγωγή καινοτομιών δυσχεραίνει δε, τη διαμόρφωση τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τις σχολικές μονάδες και έχει την τάση να αποδυναμώνει τις επιτελικές λειτουργίες. Η άκαμπτη ιεραρχική γραφειοκρατία που αναπτύσσεται περιορίζει τη δυνατότητα των διευθυντών για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την άσκηση επιρροής λόγω θέσης, διότι δεν έχουν πλήρως αποσαφηνισμένες αρμοδιότητες, δε διαθέτουν την κατάρτιση και τα μέσα, η εξουσία τους δε συμβαδίζει με την ευθύνη τους και παραμένουν απλά όργανα παρακολούθησης προαποφασισμένων ενεργειών. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η κατάλληλη ηγεσία συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, ενώ η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στην ανίχνευση της αναγκαιότητας επανακαθορισμού του θεσμικού πλαισίου που αφορά τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του διευθυντή σχολικής μονάδας, ώστε να έχει πραγματικά τη δυνατότητα να προσφέρει μέσω της ηγεσίας και να μην αποτελεί απλά διαχειριστικό όργανο των καταστάσεων.

1. Το πλαίσιο και η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Για να διερευνηθεί σωστά η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ως ένας «κρίκος» του εκπαιδευτικού συστήματος με φορέα το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, χρειάζεται να εξεταστεί μέσα στο πλαίσιο και στο σύνολο αυτού του συστήματος, όπως προκύπτει από τη συσχέτιση των μερών του και λαμβάνοντας υπόψη την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους περιορισμούς που επιβάλλονται από αυτό.

1.1. Το ελληνικό γραφειοκρατικό πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση

Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα το ζήτημα της οργάνωσης και διοίκησης κατέχει κυρίαρχη θέση, όχι μόνο επειδή μέσα από τις σχέσεις που καλλιεργεί προσδίδει σε αυτό υψηλό βαθμό αποδοχής, αλλά και επειδή το καθιστά παιδαγωγικά λειτουργικό και οργανωτικά αποδοτικό και αποτελεσματικό (Φασουλής, 2011: 23). Όπως κάθε κοινωνικό σύστημα ή οργανισμός, έτσι και το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως βάση του τη δομή του. Κατά τον Mintzberg (1979: 2) η οργανωτική δομή είναι ο τρόπος με τον οποίο διαιρείται το έργο του οργανισμού σε διακριτά καθήκοντα και επιτυγχάνεται ο συντονισμός των καθηκόντων αυτών, ενώ κατά το Μιχόπουλο (1998α: 34) είναι ένα σύστημα σχέσεων, εργασίας, λογοδοσίας και εξουσίας μέσα στο οποίο πραγματώνονται οι εργασιακές δραστηριότητες του οργανισμού και το οποίο ορίζει με ποιο τρόπο τα μέλη του οργανισμού ταιριάζουν μεταξύ τους. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται στις αρχές του Fayol της «ιεραρχικής κλίμακας» και της «ενότητας της διεύθυνσεως» (Σαΐτης, 1992 · Ζαβλανός, 1998). Αυτό σημαίνει ότι κάθε εργαζόμενος υπόκειται σε έναν μόνο προϊστάμενο, μέσω του οποίου συνδέεται με τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια του συστήματος. Η τυπική διοικητική δομή υποδηλώνει τον τρόπο που επιτυγχάνεται ο συντονισμός των διαφόρων ρόλων των μελών του οργανισμού ή πιο απλά καθορίζει ποιος κάνει τι, ποιος είναι υπεύθυνος για τι, ποιος αποφασίζει τι, ποιος αναφέρεται σε ποιον (Μπουραντάς, 2005: 113). Η δομή σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη ή τη δυσλειτουργία ενός συστήματος. Μια ακατάλληλη δομή συνδέεται συχνά με προβλήματα, όπως η έλλειψη συντονισμού, οι αναποτελεσματικές αποφάσεις, η χαμηλή υποκίνηση κ.α. Για το λόγο αυτό ο σχεδιασμός της είναι πολύπλοκη και δύσκολη υπόθεση. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, το οργανωτικό της σχήμα, όπως αυτό έχει διαρθρωθεί και λειτουργεί σήμερα, σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν.2817/2000, όπως τροποποιήθηκε από το Ν. 2986/2002, διακρίνεται στα εξής επίπεδα: α) *εθνικό*, όπου την οργανωτική δομή της εκπαίδευσης σε ολόκληρη την επικράτεια ασκεί η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία και αποτελεί την έδρα κάθε δραστηριότητας που αφορά ζητήματα εκπαίδευσης, β) *περιφερειακό*, όπου κάποιες ειδικότερες αρμοδιότητες ασκούνται από τις 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που εδρεύουν στις έδρες κάθε μιας από τις αντίστοιχες διοικητικές Περιφέρειες, γ) *νομαρχιακό*, όπου καλύπτονται θέματα σχολικής εκπαίδευσης της διοικητικής περιφέρειας του νομού από τις 58 Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που εδρεύουν

στις πρωτεύουσες των αντίστοιχων νομών και νομαρχιακών διαμερισμάτων και δ) *τοπικό*, όπου καλύπτονται θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας (Δρούλια & Πολίτης, 2008: 160).

Μελετώντας τη διοικητική διάρθρωση του συστήματος, διαπιστώνουμε τα ειδικά γνωρίσματα ή διαστάσεις της δομής του, τα οποία καθορίζουν και την απόδοσή του (Μιχόπουλος, 1998α: 36). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά (Ιορδανίδης, 2002: 59-70 · Μιχαλόπουλος, 1987), αφού διαθέτει ιεραρχική δομή εξουσίας στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο Υπουργός και η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, ενώ ιεραρχικά διαβαθμίζονται προς τα κάτω οι θέσεις των Περιφερειακών Διευθυντών, των Προϊσταμένων Διευθύνσεων, των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Σχολείων και των Εκπαιδευτικών. Τα διοικητικά καθήκοντα ακολουθούν ένα γραμμικό διαχωρισμό και παρουσιάζονται με τη μορφή μιας πυραμίδας (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994: 138 · Σαΐτης, 2005: 209). Η διεύθυνση κατανέμεται σε όλη την ιεραρχική πυραμίδα με διαφορετικές αρμοδιότητες σε κάθε βαθμίδα ανάλογα με το βαθμό εξουσίας. Κάθε θέση συνοδεύεται από ένα βαθμό εξουσίας που δίνει το δικαίωμα σε όποιον την κατέχει να λαμβάνει αποφάσεις, η σημασία των οποίων κλιμακώνεται όσο ψηλότερα βρίσκεται η θέση στην ιεραρχία, ενώ κάθε θέση αποκτάται με διορισμό από μια ανώτερη εξουσία (Σαΐτης, 2005: 209 · Κατσαρός, 2008: 32). Σε *τοπικό* επίπεδο, υπάγονται οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές Σχολικών Μονάδων, οι οποίοι έχουν την ευθύνη για το έργο των εκπαιδευτικών-συναδέλφων τους, καθώς και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία και συγκεκριμένα το Ν. 1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 167/30-9-1985, τ. Α'), την καθημερινή διοίκηση της Σχολικής Μονάδας ασκούν ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής ως μονομελή όργανα και ο Σύλλογος Διδασκόντων ως πολυμελές όργανο. Στο άρθρο 11 του παραπάνω νόμου ορίζεται ότι ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων καθορίζονται πιο συγκεκριμένα με την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ.Β'), όπου στο άρθρο 27, παρ.1 αναφέρεται πως ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στον χώρο αυτό.

Φαίνεται ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά ενός συγκεντρωτικού συστήματος, καθώς: α) το Υπουργείο Παιδείας παίρνει όλες τις αποφάσεις, ενώ οι ενδιάμεσες εξουσίες έχουν ελάχιστες αρμοδιότητες διοίκησης, β) μια πληθώρα νόμων, διατάξεων και εγκυκλίων από την κεντρική εξουσία δε δίνει τη δυνατότητα λήψης απόφασης ή παρέκκλισης στους υφισταμένους, γ) ο διορισμός των τοπικών και περιφερειακών αρχών από την κεντρική εξουσία συνεπάγεται την απόλυτη εξάρτησή τους και την υποχρέωσή τους για εφαρμογή των αποφάσεων του Υπουργείου Παιδείας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η εξουσία πηγάζει από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και καταλήγει

στο διευθυντή της σχολικής μονάδας, ενώ ανάλογα με το βαθμό της διοικητικής αποκέντρωσης προσδιορίζεται και το νομικό πλαίσιο λήψης των αποφάσεων στα τέσσερα επίπεδα διοίκησης της εκπαίδευσης. Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι ο βαθμός της διοικητικής αποκέντρωσης στην εκπαίδευση εξαρτάται από τη βούληση του ιεραρχικά υπερκείμενου προσώπου που εκφράζει την εκπαιδευτική πολιτική. Σε τέτοιες περιπτώσεις, όπου όλες ή οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από λίγα άτομα στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας, οι οργανώσεις χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό συγκέντρωσης (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994 · Κουτούζης, 1999 · Μιχόπουλος, 1998α · Σαΐτης, 1992). Φαίνεται ότι, όπως λειτουργεί σήμερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όλη η εκπαιδευτική διαδικασία ασκείται από το κέντρο ή με όργανα που ορίζονται από αυτό. Το κράτος ρυθμίζει το διοικητικό και οργανωτικό πλαίσιο των σχολικών μονάδων. Οι αποφάσεις αναφορικά με τη συμπεριφορά των στελεχών, το διδακτικό προσωπικό (επιλογή για κάλυψη διδακτικών κενών, αναπλήρωση απόντων εκπαιδευτικών, αρμοδιότητες και καθήκοντα), το διδακτικό περιεχόμενο, τη χρήση δημόσιων πόρων λαμβάνονται κεντρικά (Eurydice, 2007: 17-38 · Ευρυδίκη-Eurostat, 2012: 50). Εξαιτίας του συγκεντρωτισμού, συντηρείται μια δυσκίνητη και ανελαστική γραφειοκρατία που δεν ευνοεί την εισαγωγή καινοτομιών και την ένταση του ανταγωνισμού. Δυσχεραίνει δε, τη διαμόρφωση τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τις σχολικές μονάδες. Ο συγκεντρωτισμός διαπλέκεται στενά με την πελατειακή παράδοση του πολιτικού συστήματος και έχει την τάση να αποδυναμώνει τις επιτελικές λειτουργίες και τις αντίστοιχες διοικητικές μονάδες, ενισχύοντας το πολιτικό επίπεδο και τις εξωθεσμικές διαδικασίες (Σπανού, 1996: 41· Σπανού, 2001:170, 172, 184). Οι παραμορφώσεις και οι αντινομίες του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης συναρτώνται εκ των ανωτέρω με το πολιτικό πλαίσιο, τις αδυναμίες και την κουλτούρα του. Η παρωχημένη διοικητική κουλτούρα εμφανίζει έντονα αμυντική στάση και παγιώνει δυσλειτουργικά φαινόμενα. Μέσα στην κρίση της διοικητικής ικανότητας της εκπαίδευσης και στο ανορθόδοξο διοικητικό πράττειν, η εμμονή στην ομοιομορφία των ρυθμίσεων και των ακολουθούμενων πολιτικών υποδηλώνει έλλειψη διαβάθμισης ποιότητας (Καραγιάννης, 2014: 68-69, 71).

1.2.Η διεύθυνση-ηγεσία στη σχολική μονάδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Διεύθυνση είναι η λειτουργία μέσω της οποίας το ανθρώπινο δυναμικό, τα υλικά και τα λοιπά μέσα τα οποία συνθέτουν έναν οργανισμό, κινητοποιούνται, διατηρούνται σε διαρκή εγρήγορση και προσανατολίζονται προς την κατεύθυνση των επιδιωκόμενων στόχων (Καμπουρίδης, 2002: 103). Η λειτουργία της Διεύθυνσης συνδέεται στενά με την έννοια της ηγεσίας και αφορά την ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών για την ενεργοποίηση και την καθοδήγηση της δράσης του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού (Κατσαρός, 2008:76). Η Σχολική Διεύθυνση είναι η πρώτη βαθμίδα διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος και απορρέει από το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί οργανωτικό σχηματισμό του κράτους που επιδιώκει να πετύχει τους στόχους του (μορφωτικούς και εκπαιδευτικούς) ασκώντας δημόσια εξουσία (Σαΐτης, 2008:17). Ο Διευθυντής είναι εκείνος ο οποίος επιδιώκοντας τη στενή συνεργασία και

αποφεύγοντας την εφαρμογή αυταρχικών αντιλήψεων, παρέχει διδακτικές και παιδαγωγικές οδηγίες στους εκπαιδευτικούς της Σχολικής Μονάδας, τους υποκινεί και τους ενθαρρύνει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αξιοποιούν τις ικανότητες τους για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, είναι ο εμπνευστής όλων, όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων και των μαθητών στις προσπάθειες και πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν εντός και εκτός Σχολείου, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην πρόοδο και αναβάθμιση του ρόλου της Σχολικής Μονάδας (Στραβάκου, 2003: 27-28).

Βέβαια, υπάρχουν και απόψεις που δίνουν ανάλογη έμφαση στο διαχειριστικό ρόλο της Διεύθυνσης, με την έννοια ότι περιλαμβάνει και ένα τεχνικό μέρος που σχετίζεται με την επίβλεψη της υλοποίησης των εργασιών διαχείρισης και με πρακτικά ζητήματα εξασφάλισης των κατάλληλων κτιριακών συνθηκών ή των συνθηκών υγείας και ασφάλειας στο σχολείο ή την εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων (Dean, 1995: 105 · Τύπας, 1999: 293). Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας εκτός από το χειρισμό των ανθρώπων ως ατόμων περιλαμβάνει και τη διοίκηση του σχολείου ως οργανισμού. Ο Διευθυντής αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ των υποσυστημάτων που αλληλεπιδρούν στον οργανισμό του σχολείου. Ο στόχος του είναι να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες όλων των υποσυστημάτων που αλληλεπιδρούν στη Σχολική Μονάδα – Υπουργείο Παιδείας, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Σχολικός Σύμβουλος, Σύλλογος Διδασκόντων, Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων – επιλέγοντας μια λεπτή ισορροπία μεταξύ των προτεραιοτήτων που θέτει το καθένα από τα παραπάνω υποσυστήματα (Καμπουρίδης, 2002:125). Η αποτελεσματική λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας διευκολύνεται όταν υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ Διευθυντή και διδακτικού προσωπικού, καλή επικοινωνία των διδασκόντων με τους μαθητές τους και ο παράγοντας ικανοποίησης των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Στη βελτίωση της ποιότητας και της επιτυχίας του έργου της Σχολικής Μονάδας συμβάλλει πρωτίστως η ηγεσία της (Στραβάκου, 2003: 26).

1.3.Περιορισμοί του ελληνικού θεσμικού πλαισίου

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας προσδιορίζεται νομοθετικά (Ν. 1566/85, Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002) μέσα από αναφορές στο καθοδηγητικό έργο και την αποστολή του ως διευθυντής. Είναι αξιοσημείωτο, ωστόσο, ότι ενώ οι διοικητικές πρακτικές του ρόλου του διευθυντή του σχολείου διασαφηνίζονται πλήρως στα άρθρα 28, 29, 30, 31, 32 της παραπάνω υπουργικής απόφασης, οι αναφορές στον παιδαγωγικό και επιστημονικό ρόλο των διευθυντών είναι λιγότερες και πιο ασαφείς. Ειδικότερα, στο άρθρο 28, όπου αναφέρεται ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι η συνεργασία με τα μέλη της κοινότητας για την επίτευξη των στόχων και η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών για τη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών, από τις δώδεκα επιμέρους προτάσεις που διασαφηνίζουν το ρόλο αυτό, οι έντεκα αφορούν αποκλειστικά σε διοικητικές-διαχειριστικές λειτουργίες και μόνο μία αναφέρεται στην «παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής

κοινότητας». Επίσης, στα άρθρα 29, 30, 31 και 32 περιλαμβάνονται συνολικά σαράντα τρεις προτάσεις από τις οποίες οι τριάντα εννέα αφορούν σε αμιγώς διοικητικά καθήκοντα. Οι υπόλοιπες τέσσερις αναφέρονται στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, στην προώθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, την ανάληψη πρωτοβουλιών για την καθοδήγηση νέων εκπαιδευτικών και την προώθηση φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Όλες οι παραπάνω αναφορές σε ό,τι αφορά στο καθοδηγητικό έργο και την αποστολή του διευθυντή σχολικής μονάδας παραμένουν γενικόλογες. Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994), η άκαμπτη ιεραρχική γραφειοκρατία που αναπτύσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζει τη δυνατότητα των διευθυντών για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την άσκηση επιρροής λόγω θέσης, διότι δεν έχουν πλήρως αποσαφηνισμένες αρμοδιότητες, δεν είναι επαρκώς παρακινημένοι, δε διαθέτουν την κατάρτιση και τα μέσα, η εξουσία τους δε συμβαδίζει με την ευθύνη τους και έτσι παραμένουν απλά όργανα παρακολούθησης προαποφασισμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων (Κατσαρός, 2008: 79). Οι περισσότερες θεωρητικές απόψεις (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Kotter, 2001, Μπουραντάς, 2005) συγκλίνουν στο ότι η ιεραρχική και γραφειοκρατική κατανομή στους οργανισμούς εμποδίζει την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών. Στους γραφειοκρατικούς οργανισμούς, όπως οι σχολικές μονάδες, όπου υπάρχει ιεραρχία εξουσίας, τυποποίηση, καταμερισμός έργου και ένα αυστηρό πλαίσιο λειτουργικών κανόνων δεν επιτρέπεται στα άτομα να αναπτυχθούν, να ελέγξουν τις δυνατότητές τους και να εξελιχθούν με αποτέλεσμα να καταστρέφονται συνήθως οι ηγετικές ικανότητες (Kotter, 2001).

Σε αυτό το πλαίσιο η διευθυντική λειτουργία περιορίζεται στην εκτέλεση διοικητικής εργασίας, επικεντρωμένης κυρίως στην τήρηση και στην ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου, στη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, στην προμήθεια αναλώσιμου υλικού, στην αρχειοθέτηση εγγράφων, στην κατανομή τάξεων, στην κατανομή εξωδιδασκτικού έργου, στη φροντίδα για την υγιεινή κατάσταση των χώρων του σχολείου και στη μέριμνα για την καλή χρήση, τη συντήρηση και ασφαλή αποθήκευση του σχολικού εξοπλισμού. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι για το ξεπέρασμα αυτής της κατάστασης απαιτείται η πλήρης θεωρητική κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα διοίκησης, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και η σαφής αντίληψη του ουσιαστικού ρόλου τους ως παραγόντων πρωτοβουλίας, ανάπτυξης και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου (Κατσαρός, 2008: 79-80). Αναφορικά με το σύστημα επιλογής στις θέσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων αξίζει να αναφερθεί ότι μέχρι πρόσφατα δεν υπάρχει στη νομοθεσία καμία πρόβλεψη διοικητικής κατάρτισης ως προϋπόθεσης επιλογής τους. Η διοικητική ικανότητα και οι όμορες δεξιότητες των διοικούντων δεν επικαιροποιούνταν επαρκώς διαχρονικά με στοχευμένη και αποδοτικά σχεδιασμένη επιμόρφωση πάνω στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία και στα ειδικά θέματα της δραστηριότητας της εκάστοτε κατηγορίας θέσεων. Σε όλες τις περιπτώσεις τα στελέχη δεν υποχρεούνται σε εισαγωγική επιμόρφωση ούτε πριν τη

διαδικασία επιλογής, ούτε μετά από αυτήν. Τα λιγοστά διαθέσιμα επιμορφωτικά πακέτα στο θεματικό τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης ή της ηγεσίας αφοσιώνονται σε λειτουργίες της διοίκησης και ασπάζονται μια ομοιόμορφη κανονιστική, ορθολογική και διαχειριστική προσέγγιση. Δεν αφιερώνονται σε συνιστώσες της αποτελεσματικής ηγεσίας όπως η κουλτούρα, η συναισθηματική νοημοσύνη, η δέσμευση και ανάπτυξη των ανθρώπων, η ομαδική αποτελεσματικότητα, η προαγωγή και διαχείριση της γνώσης, η ηθική, η ανάλυση και εισφορά αρετών και αξιών, η διαχείριση αλλαγών, το χτίσιμο οράματος, η κριτική σκέψη, η επίλυση συγκρούσεων. Επιπρόσθετα, δεν έχουν την ευελιξία να αναπροσαρμόζονται και δεν λάμβαναν υπόψη τις τοπικές και καταστασιακές ιδιαιτερότητες της εκάστοτε ομάδας ωφελούμενων (Καραγιάννης, 2014: 123).

Στην ελληνική περίπτωση, η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, τόσο ως επιστημονικό όσο και ως διδακτικό αντικείμενο, διατηρεί εξ αρχής μια εισαγόμενη θεματολογία και έναν εισαγόμενο προβληματισμό, η προσαρμογή του οποίου στα ελληνικά δεδομένα είναι ανύπαρκτη και ταυτίζεται με πολιτικές αναλύσεις ρυθμίσεων της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εισαγωγή στην ελληνική βιβλιογραφία της έννοιας της ηγεσίας (leadership), η οποία, αναπτυγμένη στη βρετανική πραγματικότητα των πρόσφατων εκπαιδευτικών αναδιαρθρώσεων, εισάγεται στην ελληνική προβληματική παραβλέποντας ότι είναι απολύτως ασύμβατη με το διοικητικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής των ελληνικών σχολείων έχει ελάχιστα περιθώρια πολιτικών, οργανωτικών και διοικητικών πρωτοβουλιών, ενώ η έννοια της ηγεσίας προϋποθέτει την αυτονομία της δράσης του διευθυντή, από την οποία απορρέει η δυνατότητά του να επιδρά στη διαμόρφωση των σχέσεων και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων (Γιαννακοπούλου, 2008: 84-85).

2. Σκοπός της έρευνας

Η ηγεσία αποτελεί μια σημαντική λειτουργία της διοίκησης και μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς θεωρείται μία από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή την αποτυχία εκπαιδευτικών οργανισμών. Η άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου. Τα αποτελεσματικά σχολεία συνδέονται με την ύπαρξη αποτελεσματικών ηγετών (Buch, 2005: 97-100 · Πασιαρδής, 2004: 135-136). Πρόσωπα-κλειδιά στην άσκηση ηγετικού ρόλου είναι οι διευθυντές σχολικών μονάδων. Η σημασία του ρόλου τους έγκειται στη θέση την οποία κατέχουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και στις αρμοδιότητες που ασκούν (Μυλωνά, 2005: 45). Οι συνεχείς και ραγδαίες μεταβολές σε κάθε πτυχή της κοινωνίας ασκούν αναμφίβολα μεγάλη επιρροή στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς οι νέες γενιές αναμένεται να ζήσουν σε ένα κόσμο που κυριαρχεί ο ανταγωνισμός. Ο χώρος της εκπαίδευσης, όπως και ολόκληρη η κοινωνία, βιώνει ραγδαίους μετασχηματισμούς, συνεχείς «καινοτομίες» και έντονη ανταγωνιστικότητα με έμφαση στην απόδοση. Η σχολική ηγεσία αντιμετωπίζεται ως κεντρικός μοχλός μετασχηματισμού της εκπαίδευσης, ενώ το ενδιαφέρον

γι' αυτήν τροφοδοτείται από την εμπιστοσύνη στη δυναμική των στελεχών εκπαίδευσης για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Harris, 2005: 73).

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η κατάλληλη ηγεσία συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, ενώ η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλλει στην ανίχνευση της αναγκαιότητας επανακαθορισμού του θεσμικού πλαισίου που αφορά τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του διευθυντή σχολικής μονάδας, ώστε να έχει πραγματικά τη δυνατότητα να προσφέρει μέσω της ηγεσίας και να μην αποτελεί απλά διαχειριστικό όργανο των καταστάσεων. Μελετώντας το θεωρητικό πλαίσιο για την ηγεσία και το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία του δημοτικού σχολείου, θεωρούμε ότι η ηγεσία αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο για να εκσυγχρονιστεί η υπάρχουσα κατάσταση και ότι θα ήταν χρήσιμο να γνωρίζουμε τις απόψεις-στάσεις που έχουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων για τη δυνατότητα άσκησης ηγεσίας εκ μέρους τους στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

3.Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Ερευνητική μέθοδος

Αν επεκτείνουμε τη σημασία του όρου *μέθοδος*, συμπεριλαμβάνει όχι μόνο τις μεθόδους της *κανονιστικής* έρευνας, αλλά και αυτές που είναι συνδεδεμένες με το *ερμηνευτικό* παράδειγμα - συμμετοχική παρατήρηση, παίξιμο ρόλων, μη κατευθυνόμενη συνέντευξη, γεγονότα και αφηγήσεις (Cohen&Manion, 1997: 66). Η πρώτη κατηγορία προσεγγίσεων συνήθως ονομάζεται «ποσοτική έρευνα», ενώ η δεύτερη «ποιοτική» και είναι γνωστές οι διαφορές και τα διλήμματα που προκύπτουν κατά τις συζητήσεις που αφορούν τη συγκριτική αξιοπιστία τους και την υπεροχή της μιας έναντι της άλλης. Σύμφωνα με τους Bird et al. (1999), η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει τη βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων και συμπεριφορών, ενώ, σύμφωνα με τους Faulkner et al. (1999), τη χαρακτηρίζει ευελιξία και μπορεί να δώσει όλο το φάσμα των απαντήσεων και τη δυνατότητα ανακάλυψης κάποιων πτυχών, οπτικών ή παραγόντων που δεν είχαν προληφθεί (Κεδράκα, 2008: 43). Η ποιοτική προσέγγιση συχνά χειρίζεται περιπτώσεις, είναι ευαίσθητη στην πηγή της πληροφορίας, στις διαδικασίες, στην εμπειρία. Πλησιάζει εγγύτερα το ερευνώμενο αντικείμενο και στοχεύει στην ολιστική και βαθιά κατανόηση της κοινωνικής ζωής. Ενσωματώνει την καταστασιακή αντίληψη των δρώντων και αποτιμά τις σχέσεις, τις έννοιες και τα νοήματα που συνάπτουν οι άνθρωποι και τα συνδέει με τον κόσμο γύρω τους. Αντί να αντιπαραβάλλει δεδομένα μοντέλων ή υποθέσεων, αναπτύσσει γνώσεις από τους τύπους των δεδομένων. Τα δείγματα είναι σχετικά μικρά και επηρεάζονται από θεωρητικές σκέψεις και όχι από πιθανότητες. Οι μέθοδοι ανάλυσης που απασχολεί είναι πολυδιάστατες, όχι ιδιαίτερα τυποποιημένες, ευέλικτες για μεγάλο εύρος καταστάσεων και σκοπών, που μπορούν να προσαρμόζονται κατά την εξέλιξη της έρευνας και να εισχωρούν στο θέμα από τη σκοπιά των φαινομένων και όχι μόνο από του συγγραφέα. Εξαιτίας της αυθεντικότητας

και της ευελιξίας που φέρει, ταιριάζει στην εκτίμηση πραγματικών και σύνθετων περιστατικών, φαινομένων και διαδικασιών που ενέχει η διοίκηση (Καραγιάννης, 2014: 334).

Για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας και έχοντας υπόψη τα παραπάνω, επιλέξαμε την *ποιοτική* προσέγγιση, ακριβώς διότι θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη για να αποκαλύψει τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις αντιλήψεις των ερωτώμενων (Τσουρβάκας, 1997) γύρω από τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει και γενικότερα τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους για την ηγεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως τη βιώνουν στην πράξη, ως διευθυντές σχολικών μονάδων, ενώ προτιμήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η τεχνική της *συνέντευξης*. Η χρήση της μεθόδου της *συνέντευξης* επιτρέπει στον ερευνητή να είναι άμεσος, να κατανοεί πληρέστερα κοινωνικές αντιλήψεις και να αντλεί πληροφορίες σε βάθος (Ιωσηφίδης, 2003). Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν {...} σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία (Cannell&Kahn, 1968). Περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων. Με αυτήν την έννοια διαφέρει από το ερωτηματολόγιο, όπου ζητείται από τον ερωτώμενο να καταγράψει με κάποιον τρόπο τις απαντήσεις του σε ερωτήσεις που τίθενται. (Cohen, Manion&Morrison, 2007: 452-453).

Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη περίπτωση της παρούσας έρευνας, όπου διερευνώνται απόψεις και στάσεις διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη δυνατότητα άσκησης ηγεσίας με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, για μια σειρά από λόγους: πρώτον, εξασφαλίζει ταχύτερη και ασφαλέστερη συγκέντρωση εμπειρικών πληροφοριών και επιτρέπει να δοθούν διευκρινήσεις και να κινητοποιηθούν οι αποκρινόμενοι. Δεύτερον, καταστεί εφικτή την κατάθεση προσωπικών απόψεων και μαρτυριών ποιοτικής φύσης για συμπεριφορικά χαρακτηριστικά της διοικητικής πράξης. Άλλωστε, στη βιβλιογραφία έχει υποστηριχθεί ότι η συλλογή στοιχείων με συνέντευξη διασφαλίζει μεγαλύτερη εγκυρότητα (Υφαντόπουλος & Νικολαΐδου, 2008: 44).

3.2. Το δείγμα της έρευνας

Βασική μονάδα ανάλυσης ήταν ο διευθυντής σχολικής μονάδας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το μέγεθος του δείγματος – δέκα διευθυντές δημοτικών σχολείων - είναι σχετικά μικρό, όπως συμβαίνει συνήθως σε ποιοτικές έρευνες, αλλά και απολύτως κατάλληλο. Εξαιτίας της ποιοτικής μεθοδολογίας οργάνωσης του ερευνητικού πλαισίου, μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος θα μπορούσε να αποβεί δυσκίνητο και να καταλήξει σε ρηχή προοπτική (Creswell, 2005: 207). Ανάμεσα στους διευθυντές που επιλέγηκαν, οι δύο ήταν γυναίκες, ενώ οι υπόλοιποι άντρες. Αυτή, ίσως, είναι μια αναλογία που αντιπροσωπεύει την πραγματικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επειδή, όμως, το δείγμα της έρευνάς μας είναι μικρό, δεν έχει τη σημασία που θα είχε σε μια ποσοτική έρευνα με μεγάλο πλήθος

υποκειμένων. Σχετικά με την ηλικία, όλοι οι διευθυντές είναι άνω των πενήντα ετών, ενώ ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η πλειοψηφία του δείγματος έχει 22 έως 30 έτη υπηρεσίας. Σε ό,τι αφορά την προϋπηρεσία των διευθυντών σχολείων σε θέση ευθύνης, διαπιστώσαμε ότι την περίοδο 2014-2015 οι δύο μόνο από αυτούς κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση από 4 έως 8 χρόνια και κανείς πάνω από 8 χρόνια. Τέλος, σε ό,τι αφορά την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση, μόνο δύο διευθυντές είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, δύο διευθυντές είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου και ένας διαθέτει και τρίτο πτυχίο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Οι επτά από τους διευθυντές του δείγματός μας είναι κάτοχοι ξένων γλωσσών σε επίπεδο B2 και δύο από αυτούς σε επίπεδο ανώτερου του B2. Επίσης, όλοι οι διευθυντές διαθέτουν την πιστοποιημένη επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες (ΤΠΕ Α' επιπέδου) και τρεις από αυτούς την πιστοποιημένη επιμόρφωση ανώτερου επιπέδου (ΤΠΕ Β' επιπέδου). Δύο από αυτούς διαθέτουν τίτλο διδασκαλείου εκπαίδευσης, ενώ κανένας διευθυντής δε διαθέτει διδακτορικό δίπλωμα ούτε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.

Για την άντληση του δείγματος επιλέχθηκε οι νομοί Έβρου, Ροδόπης και Ξάνθης της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Η επιλογή της περιοχής αυτής έγινε επειδή η ομοιογένεια του δείγματος ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες στις οποίες προΐστανται οι διευθυντές του δείγματός μας προέρχονται από μια γεωγραφική περιφέρεια, στην οποία εφαρμόζεται μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική. Επίσης, η αρκούντως εκτεταμένη προπαρασκευή της έρευνας και η υψηλή εστίαση στο ζητούμενο κατέστησαν λιγότερο αναγκαία τη γεωγραφική διασπορά του δείγματος. Προτιμήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (purposivesampling) έχοντας υπόψη ότι όλοι οι ερευνητές εξαρτώνται από την καλή θέληση και τη διαθεσιμότητα των υποκειμένων και ότι θα ήταν μάλλον δύσκολο για ένα ερευνητή που δουλεύει μια εργασία μικρής κλίμακας να βρει ένα πραγματικά τυχαίο δείγμα (Bell, 1997: 132).

4. Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Το επιτόπιο υλικό συγκεντρώθηκε πραγματοποιώντας επισκέψεις σε ιδιωτικό χώρο των διευθυντών σχολικών μονάδων λόγω του υπερβολικού φόρτου εργασίας στο χώρο απασχόλησής τους τη συγκεκριμένη περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (σύνταξη ωρολογίου προγράμματος, ελλείψεις εκπαιδευτικών ειδικοτήτων κλπ). Η συνέντευξη είναι μια κοινωνική, διαπροσωπική συνάντηση και όχι απλά και μόνο μια άσκηση συλλογής δεδομένων. Σύμφωνα με τον Φίλια (1997: 81), η συνέντευξη για να είναι έγκυρη θα πρέπει να είναι σύστοιχη με το αντικείμενο της έρευνας, να ακολουθεί τις ανάγκες των ερωτώμενων, να είναι στο επίπεδό τους, να τους ενδιαφέρει, να μην τους προσβάλλει και να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα ευνοϊκή. Ο Kvale (1996) υποστηρίζει ότι μια συνέντευξη ακολουθεί ένα άγραφο σενάριο για τις αλληλεπιδράσεις, οι νόμοι του οποίου αναδύονται μόνο στην περίπτωση που παραβιαστούν. Συνεπώς, ο συνεντευκτής πρέπει να είναι σε εγρήγορση ώστε να διεξάγει τη συνέντευξη προσεκτικά και με ευαισθησία. Προσθέτει, επίσης, ότι καθώς ο συνεντευκτής είναι ο ίδιος το ερευνητικό όργανο, ο αποτελεσματικός συνεντευκτής δεν είναι μόνο γνώστης

του αντικειμένου αλλά και ειδήμων στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία. Ο συνεντευκτής θα πρέπει να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα, ώστε ο συμμετέχων να νιώσει ασφάλεια και να μιλήσει με ελευθερία (Cohen, Manion&Morrison, 2007: 470). Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, όλες οι επαφές ήταν ατομικές. Δόθηκε δυνατότητα και χρόνος στους διευθυντές να εκφράσουν τις δικές τους θέσεις, περιγραφές και ερμηνείες. Στις επαφές μαζί τους τηρήθηκε πρωτόκολλο ανωνυμίας, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί από την πλευρά των αποκρινόμενων ένα αίσθημα άνεσης και ελευθερίας για τη συμμετοχή τους και κατευνάστηκε η ανησυχία τους για τις διατυπώσεις εμπιστευτικότητας.

Στις συνεδρίες έγινε χρήση καταγραφέα φωνής, ώστε να αποθηκευτεί το σύνολο της πληροφορίας με ακρίβεια, ενώ για κάθε συνεδρία συμπληρώθηκε μια φόρμα παρατηρήσεων. Όμως, δύο από τους δέκα διευθυντές του δείγματος δε δέχτηκαν τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, γεγονός που μας προβλημάτισε για το κλίμα που επικρατεί στις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στα στελέχη εκπαίδευσης στα διάφορα επίπεδα της εκπαιδευτικής ιεραρχικής πυραμίδας. Βέβαια, μπορεί να είναι λιγότερο απειλητική η απουσία μηχανικών μέσων καταγραφής της συνέντευξης, καθώς η αξιοπιστία των δεδομένων μπορεί να βασιστεί στη μνήμη του συνεντευκτή. Μια εναλλακτική λύση γι' αυτές τις δύο περιπτώσεις διευθυντών ήταν να κρατήσουμε σημειώσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, γεγονός, όμως, που θα μπορούσε να αποβεί εξαιρετικά απωθητικό για τους απαντώντες, σύμφωνα με τους Cohenetal. (2007: 473). Όμως, στην προκειμένη περίπτωση λειτούργησε θετικά, αφού οδήγησε στην αποφυγή δημιουργίας ενός «απειλητικού» περιβάλλοντος, που θα εμπόδιζε το υλικό της συνέντευξης να αναδυθεί. Τα ηλεκτρονικά ηχητικά αρχεία καταγραφής των συνεντεύξεων (τύπου mp3), οι σημειώσεις, καθώς και οι συμπληρωμένες φόρμες παρατηρήσεων αποτέλεσαν το υλικό της έρευνας.

Ο συνεντευκτής και ο συνεντευξιαζόμενος επικοινωνούν μέσω της γλώσσας του σώματος και όχι μόνο με λέξεις. Είναι σημαντικό να αναδειχτούν οι διαπροσωπικές, αλληλεπιδραστικές, επικοινωνιακές και συναισθηματικές πλευρές της συνέντευξης. Οπωσδήποτε, οι εκφράσεις, οι χειρονομίες, οι αντιδράσεις και η κίνηση των στελεχών στον ιδιωτικό χώρο τους είναι σημαντικές πληροφορίες, που δεν έπρεπε να μείνουν απαρατήρητες. Είναι σημαντικό η συνέντευξη να έχει συνεχή ροή και ο τρόπος διεξαγωγής της να είναι ο αναμενόμενος από το συμμετέχοντα με την παροχή της κατάλληλης λεκτικής και μη λεκτικής ανατροφοδότησης κατά τη διάρκειά της (Kvale, 1996, στο Cohen, Manion&Morrison, 2007: 471). Γι' αυτό τον λόγο τις εκδηλώσεις κάθε είδους τις καταγράψαμε χωριστά και τις εκμεταλλευτήκαμε παραγωγικά, τοποθετώντας τις στα γενικότερα συμφραζόμενα. Οι παρατηρήσεις και οι συνοδευτικές σημειώσεις δακτυλογραφήθηκαν κατά τη διάρκεια των επισκέψεων με όσο το δυνατό πιο πλήρη τρόπο, ενώ αμέσως μετά την κάθε συνεδρία, αποδελτιώναμε τη φόρμα παρατηρήσεων και συντάσσαμε τα κύρια σημεία, για να εκμεταλλευτούμε πλήρως το εύρος εγγραφής των παρατηρήσεων.

Η ανάγνωση του υλικού των συνεντεύξεων των ερωτώμενων και η διαίρεσή του σε κατηγορίες έγινε μέσα από μία διαδικασία ταξινόμησης, έχοντας ως άξονα ενδιαφέροντος το ερευνητικό ερώτημα «Απόψεις και στάσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για τη

δυνατότητα άσκησης ηγεσίας στο σχολείο με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος» και μεταβάλλοντας το λεκτικό περιεχόμενο των συνεντεύξεων σε συνοπτικά ευρήματα, τα οποία στη συνέχεια αποδόθηκαν με ποιοτικούς όρους. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν όχι μόνο οι κυριολεκτικές δηλώσεις, αλλά και η μη λεκτική, παραγλωσσική επικοινωνία, έτσι ώστε να συλλάβουμε τα νοήματα των συμμετεχόντων. Η διαδικασία επεξεργασίας του υλικού των συνεντεύξεων περιελάμβανε τη μετατροπή τους σε γραπτό λόγο-κειμένο, το οποίο στη συνέχεια, επεξεργαστήκαμε με τη μέθοδο της *ανάλυσης περιεχομένου* (Κεδράκα, 2008: 49). Στην ουσία πρόκειται για μια μέθοδο συστηματικής περιγραφής κι εξήγησης κειμένων, με σκοπό την κοινωνική ανάγνωση του πολιτισμού και της δράσης των ατόμων. Η μέθοδος αυτή θεωρείται η πλέον κατάλληλη για να αναλυθούν πληροφορίες γραπτών τεκμηρίων, δηλαδή για την αναζήτηση και αξιολόγηση μηνυμάτων στον έντυπο λόγο, ιδίως όταν πρόκειται για ζητήματα που αφορούν προκαταλήψεις (Verma&Mallick, 2004: 224). Προσπαθήσαμε να εισέλθουμε στον κόσμο του «μοναδικού ατόμου που ερωτάται» (Hycner, 1985) και να κατανοήσουμε όσα λέει ο κάθε συμμετέχων στη συνέντευξη και όχι αυτά που περιμέναμε ότι θα πει. Ως μονάδα ταξινόμησης του ερευνητικού υλικού επιλέχθηκε η *φράση*, επειδή θεωρήθηκε ότι στις φράσεις του προφορικού λόγου, παρουσιάζεται καλύτερα η ουσία των απόψεων που παρέθεσαν οι διευθυντές σχολικών μονάδων.

4.1.Απόψεις και στάσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για τη δυνατότητα άσκησης ηγεσίας στο σχολείο με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Ο ερευνητικός αυτός άξονας περιλαμβάνει δύο ερωτήματα. Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε την άποψη των διευθυντών σχολικών μονάδων σχετικά με την άσκηση ηγεσίας εκ μέρους τους. Στη γενική ερώτηση **«ασκείτε, ως διευθυντής σχολικής μονάδας, ηγεσία στο σχολείο στα πλαίσια των καθηκόντων σας;»** λάβαμε τις παρακάτω απαντήσεις:

«Ναι, ασκώ ηγεσία στο χώρο του σχολείου μου... Ενθαρρύνω την ανάπτυξη της καινοτομίας μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, υποκινώ και υποστηρίζω την ανάπτυξη των συναδέλφων μου, τη βελτίωση τους σε θέματα δουλειάς, διδασκαλίας... Έχουμε τον ίδιο ενθουσιασμό για πολλά θέματα που αφορούν την εκπαίδευση... Έχουμε από κοινού διαμορφώσει την κουλτούρα του σχολείου και παλεύουμε για την υλοποίηση των στόχων μας... Νιώθω πως σε μεγάλο βαθμό τους έχω κινητοποιήσει να κάνουμε πράξη το όραμά μας για το σχολείο. Νομίζω πως τους εμπνέω... » (1^{ος} Διευθυντής)

«Όχι, δεν ασκώ ηγεσία... Τουλάχιστον τα τελευταία χρόνια θεωρώ ότι δεν είμαι το άτομο που επηρεάζει μια ομάδα ατόμων, ώστε να με ακολουθούν πρόθυμα για την πραγματοποίηση κάποιων στόχων... Και αυτό δεν έχει να κάνει με την προσωπικότητά μου ή τις ικανότητες μου να επηρεάσω κάποιους ανθρώπους. Έχει να κάνει με το διοικητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζομαι, τόσο φορμαλιστικό, τόσο συγκεντρωτικό... Τώρα, περισσότερο από ποτέ πρέπει να

υιοθετούμε όλοι οι διευθυντές μια απρόσωπη στάση απέναντι στους στόχους, να ισορροπούμε πάνω σε ένα τεντωμένο σχοινί με αντικρουόμενα συμφέροντα... Από τη μια μεριά η υπηρεσία με τις ολοένα και πιο αυξημένες απαιτήσεις της και από την άλλη οι συνάδερφοι εκπαιδευτικοί με τις ανάγκες και τις νοοτροπίες τους... Νομίζω πως δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια να ασκήσω ηγεσία στο σχολείο μου, έτσι όπως έχουν τα πράγματα... Αυτό που νομίζω ότι ασκώ περισσότερο είναι διοίκηση και μόνο διοίκηση, πέρα από οράματα και υψηλές προσδοκίες... » (2^{ος} Διευθυντής)

«Ναι, πιστεύω πως ασκώ ηγεσία... Έχω αυτή τη θέση ευθύνης από το 2011 και διοικώ αυτό το σχολείομέσω της εξουσίας που μου δίνει ο νόμος... Το οργανώνω, το συντονίζω, ασκώ έλεγχο και εποπτεία, διαχειρίζομαι τα προβλήματά του. Προσπαθώ να εξασφαλίζω την καλή οργάνωση και λειτουργία του σε όλα τα επίπεδα... Οι συνάδερφοι; Με υπακούουν... » (3^{ος} Διευθυντής)

«Ασκώ ηγεσία από τη στιγμή που έχω ανθρώπους να με ακολουθούν για την επίτευξη κάποιων στόχων, των στόχων του σχολείου, που εργάζονται πρόθυμα μαζί μου για την ευημερία των μαθητών, που με εμπιστεύονται...» (4^{ος} Διευθυντής)

«Όχι. Σίγουρα όχι. Και δεν ασκώ ηγεσία επειδή δεν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για κάτι τέτοιο... Ναι, σαφώς είχα και έχω ένα όραμα για το σχολείο μου. Γι' αυτό άλλωστε και έγινα διευθυντής, γιατί ήθελα να κοινωνήσω τα όνειρά μου για μια καλύτερη εκπαίδευση στο δημοτικό μαζί με τους συναδέλφους. Και ήθελα και θέλω να υλοποιήσω αυτούς τους στόχους. Πώς, όμως, να παρακινήσεις τους άλλους, πώς να καλλιεργήσεις προσδοκίες για μian εκπαίδευση «υψηλής απόδοσης», όταν τα καθημερινά προβλήματα είναι τόσα πολλά, οι απαιτήσεις της διεύθυνσης επιτακτικές και ο ρόλος μας, δυστυχώς, καθαρά διεκπεραιωτικός; Για να ασκήσεις ηγεσία πρέπει να έχεις χρόνο να ασχοληθείς με τους άλλους, τους συναδέλφους, τους μαθητές, τους γονείς, να τους ακούσεις, να αφουγκραστείς τις ανάγκες τους, τα προβλήματά τους, τα «θέλω» τους... Πώς θα τους κάνω να με ακολουθήσουν στο όραμά μου για ένα καλύτερο μέλλον, όταν από την πολλή γραφειοκρατία δεν προλαβαίνω ούτε να τους δω, πόσο μάλλον να τους ακούσω... Είμαι ένα απλό όργανο που παρακολουθώ προαποφασισμένες ενέργειες της διοίκησης και απλά διεκπεραιώνω...» (5^{ος} Διευθυντής)

«Από τη στιγμή που είμαι διευθυντής σχολείου, τότε, ναι... Ασκώ ηγεσία, γιατί διευθύνω μια σχολική μονάδα και αυτό έχει να κάνει με την ηγεσία... Δηλαδή, καθοδηγώ το διδακτικό προσωπικό για την υλοποίηση των στόχων του σχολείου, διαχειρίζομαι όλα τα πρακτικά ζητήματα, φροντίζω για την ασφάλεια, την υγεία όλων, εξασφαλίζω τους απαραίτητους πόρους, ελέγχω όσο μπορώ, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις... » (6^{ος} Διευθυντής)

«Όχι, δεν πιστεύω ότι ασκώ ηγεσία, νομίζω ότι είναι πολύ δύσκολο αυτό.... Μου παίρνει πολύ χρόνο καθημερινά για να κατορθώσω έστω και τα αναγκαία... Θα πρέπει να πασχίζεις καθημερινά να αναμετρηθείς με διλήμματα, με αντιφατικότητες, με πάρα πολλά παράδοξα μέσα σε ένα περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει... Και δεν είσαι και προετοιμασμένος γι' αυτό... Κανείς δεν σε έχει εκπαιδέσει να ασκείς ηγεσία... Εν πάση περιπτώσει, νομίζω πως οι συνάδελφοι με ακολουθούν γιατί έχω καταφέρει να τους κινητοποιήσω, ώστε να συμβάλλουμε

όλοι μαζί στη βελτίωση του σχολικού έργου. Αλλά δεν διευκολύνομαι καθόλου από το όλο σύστημα για να κάνω κάτι τέτοιο... Πολλές φορές φεύγω πέντε και έξι η ώρα το απόγευμα από το γραφείο. Είναι τόσες πολλές οι γραφειοκρατικές εργασίες που δεν έχουν τέλος. Και πάλι δε νιώθω ότι έχω κατορθώσει να οικοδομήσω αυτό που έχω οραματιστεί για το σχολείο μου... » (7^{ος} Διευθυντής)

«Προσπαθώ καθημερινά να ασκώ ηγεσία, αλλά στις μέρες μας δεν είναι εύκολο πράγμα... Καταρχήν είχα την ανάγκη, όταν δεν ήμουν ακόμη διευθύντρια σχολείου, για επιτεύγματα, για αναγνώριση και είχα καταφέρει να κινητοποιήσω ένα μεγάλο αριθμό συναδέλφων προς την κατεύθυνση να κάνουμε πράγματα και να δημιουργήσουμε κάτι σημαντικό στο χώρο του σχολείου μας... Τώρα που έγινα (διευθύντρια) ο ενθουσιασμός μου να κάνουμε έργο έχει βρει αποδέκτες πολλά μέλη της σχολικής κοινότητας, όχι μόνο εκπαιδευτικούς, αλλά και γονείς. Έχω καταφέρει να επικοινωνήσω με όλους αυτούς και έχω οικοδομήσει ένα δίκτυο σχέσεων που με βοηθά στην αποτελεσματική οργάνωση του σχολείου... Πιστεύω ότι πολλοί συνάδερφοι έχουν υποκινηθεί αρκετά από εμένα ώστε να αποφεύγουμε τις συγκρούσεις, να χειριζόμαστε τις διαφορές με εποικοδομητικό τρόπο, να επικοινωνούμε, να παίρνουμε πρωτοβουλίες, να υλοποιούμε αλλαγές... Νομίζω πως κατάφερα σε κάποιο βαθμό να αναπτύξω σε αρκετούς, ιδίως στους νεότερους, τη διάθεση για δουλειά, για επιμόρφωση, για συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, για προώθηση κοινών προγραμμάτων, για άνοιγμα του σχολείου μας στην τοπική κοινωνία. Όμως, παρόλη την κινητοποίηση, καθημερινά βρίσκω τοίχους από τη διοίκηση που με εμποδίζουν να κάνω έστω και τα αυτονόητα... » (8^{ος} Διευθυντής)

«Ναι, ασκώ ηγεσία. Και ασκώ ηγεσία γιατί καταρχήν έχω καταφέρει να εμπνέω εμπιστοσύνη στους συναδέλφους μου. Ύστερα με σέβονται, με εκτιμούν. Αλλά και εγώ τους εμπιστεύομαι, τους βοηθώ, τους ενθαρρύνω, δίνω προσοχή στις ανάγκες τους, τους ακούω... Αυτό έχει αντίκτυπο και στις σχέσεις μας με τους μαθητές και με τους γονείς. Έχουμε εκφράσει από κοινού κάποιους στόχους και αυτοί οι στόχοι προσπαθούμε να υλοποιηθούν και να ολοκληρωθούν...» (9^{ος} Διευθυντής)

«Χμ... Τι ερώτηση! Νομίζω πως όχι. Δεν μπορώ να ασκήσω ηγεσία σε ένα περιβάλλον που δε μου επιτρέπει να κάνω κάτι τέτοιο... Κι όταν λέω περιβάλλον δεν εννοώ τους συναδέλφους, αλλά το άκαμπτο ιεραρχικό σύστημα. Αυτό είναι που περιορίζει τις δυνατότητές μου να αναλάβω πρωτοβουλίες, να επηρεάσω τους άλλους, να τους παρακινήσω, να τους εμπνεύσω. Δεν έχουμε ούτε τις αρμοδιότητες ούτε τα μέσα για κάτι τέτοιο, ούτε καν την κατάρτιση. Οι αρμοδιότητές μας δεν είναι πλήρως αποσαφηνισμένες, η εξουσία μας δεν συμβαδίζει με την ευθύνη μας. Υπάρχει έλλειμμα ηγεσίας στα σχολεία μας. Όχι γιατί δεν υπάρχουν ηγέτες, αλλά γιατί η διοίκηση στο χώρο μας έχει καταντήσει δύσκαμπτη, αυταρχική. Ασφυκτιούμε κάτω από τις προθεσμίες, τη σχολαστικότητα, την προσκόλληση σε κανόνες... Ναι, εμπνέω τους περισσότερους συναδέλφους, ναι, τους κινητοποιώ να αλλάξουμε τους τρόπους δράσης στο χώρο του σχολείου, να έχουμε υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές μας και από εμάς τους ίδιους. Και, μετά, τι; Τι μπορούμε να υλοποιήσουμε πραγματικά από όλα αυτά; Σχεδόν, τίποτα! Για να επιδιώξεις την καινοτομία και την αλλαγή πρέπει να έχεις και την ανάλογη αυτονομία. Κι αυτό δεν το διαθέτουν τα δημοτικά σήμερα...» (10^{ος} Διευθυντής)

Στη δεύτερη ερώτηση του ερευνητικού άξονα «**το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο και η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προσφέρουν τη δυνατότητα για την ανάδειξη και ανάπτυξη διευθυντών-ηγετών στο χώρο του σχολείου;**» οι διευθυντές σχολικών μονάδων απάντησαν ως εξής:

«*Νομίζω πως ναι, προσφέρουν αυτή τη δυνατότητα με κάποιο βαθμό δυσκολίας, βέβαια, γιατί σήμερα δεν είναι όλα εύκολα, αλλά, ναι, την προσφέρουν... Αυτή τη στιγμή υλοποιούνται σε πολλά σχολεία καινοτόμες δραστηριότητες... Εννοώ προγράμματα αγωγής υγείας, πολιτισμού, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης... Θέλω να πω με αυτό πως το ισχύον θεσμικό πλαίσιο μου επιτρέπει ως ηγέτη να παρακινήσω τους συναδέλφους να αναλάβουν καινοτόμες δράσεις, να διαμορφώσουμε από κοινού μια κοινή κουλτούρα για το σχολείο...*» (1^{ος} Διευθυντής)

«*Και βέβαια όχι! Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί πάνω από όλα διεκπεραιωτές-διευθυντές και όχι ηγέτες-διευθυντές... Σε ποιο σχολείο είδατε εσείς να μπορεί ο διευθυντής να αναπτύξει το όραμα του; Να μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες; Να μπορεί να προωθήσει αλλαγές και καινοτομίες; Κι όχι σαν αυτές τις «καινοτόμες δράσεις» που επικαλούνται οι υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων. Αυτές είναι «κενοτόμες» δράσεις... Όχι. Εγώ εννοώ κάτι άλλο... Το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι τόσο τυποποιημένο, τόσο συγκεντρωτικό που δεν επιτρέπει την ανάδειξη ηγετών στα σχολεία. Εδώ δεν προλαβαίνουμε καλά καλά να σηκώσουμε κεφάλι από τις διοικητικές εργασίες... «και κάνε αυτόν τον πίνακα με τα στατιστικά μέχρι τις 10», «και ετοίμασε αυτήν την κατάσταση με τα ονόματα μέχρι τις 12»... Ο ηγέτης ανοίγει ορίζοντες, προκαλεί το κατεστημένο. Εδώ τα πάντα είναι τυποποιημένα και πολιτικοποιημένα, πάνω από όλα οι πελατειακές σχέσεις... Για παράδειγμα, αν είμαι αρεστός στη διοίκηση θα έχω γυμναστές στο σχολείο μου και πληροφορικάριους, ειδάλλως δεν θα έχω... Ξέρεις τι σημαίνει αυτό; Ότι πάει περίπατο το όραμα από τη στιγμή που οι συνάδερφοι θα αναγκαστούν να κάνουν υπερωρίες...» (2^{ος} Διευθυντής)*

«*Σαφώς και προσφέρουν αυτή τη δυνατότητα... Η οργάνωση, ο έλεγχος, ο συντονισμός είναι λειτουργίες της ηγεσίας που προβλέπονται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο... Στο δημοτικό σχολείο μπορούν να αναδειχτούν σήμερα ηγέτες... Καταρχάς, υπάρχουν οι στόχοι του κεντρικού προγραμματισμού και ο διευθυντής πρέπει να τους φέρει εις πέρας... Έπειτα, συμβουλεύει και καθοδηγεί το διδακτικό προσωπικό για την υλοποίηση αυτών των στόχων, δίνει πληροφορίες και συμβουλές, ώστε όλοι να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους...*» (3^{ος} Διευθυντής)

«*Και να θέλεις δεν μπορείς... Κοιτάζτε... Σε κάποια σχολεία πιστεύω πως οι διευθυντές ανέλαβαν αυτή τη θέση γιατί είχαν στόχους, είχαν κάποιο όραμα για το σχολείο... Και είχαν και τις ικανότητες για κάτι τέτοιο... Από κει και πέρα, ακόμη κι αν κάποιος διευθυντής καταφέρει να κάνει τους άλλους να εργαστούν πρόθυμα και τους κάνει να τον ακολουθήσουν σε αυτό το όραμα, στην πορεία θα συναντήσει εμπόδια που δεν ξεπερνιούνται εύκολα... Τι θέλω να πω... Και να θέλεις να κάνεις πράγματα στο χώρο σου δεν έχεις τα μέσα και την εξουσία για κάτι τέτοιο... Ακόμη και για την είσοδο ενός διακεκριμένου επιστήμονα, μιας ομάδας αθλητών στις σχολικές τάξεις, θέλεις την άδεια από τη διοίκηση, τον σχολικό σύμβουλο... Σε κάποιες περιπτώσεις και από τους γονείς... Δεν υπάρχει αυτονομία στα δημοτικά... Υπάρχουν*

περιορισμένες δυνατότητες ανάπτυξης πρωτοβουλιών από το διευθυντή... Και διευθυντής που δεν μπορεί να πάρει πρωτοβουλίες, που δεν μπορεί να προωθήσει την αλλαγή και των δομών και των ανθρώπων γύρω του, δεν είναι ηγέτης...» (4^{ος} Διευθυντής)

«Όχι, δεν προσφέρουν μια τέτοια δυνατότητα... Σε καμία περίπτωση... Για να αναδειχτεί σήμερα ένας ηγέτης θα πρέπει να έχει το χρόνο για κάτι τέτοιο... Πολλές φορές δεν καταφέρνω ούτε να βγω από το γραφείο μου για να δω τους συναδέλφους... Όλη την ημέρα εκτελούμε εντολές της διεύθυνσης... Που και εκείνη εκτελεί τις εντολές της περιφερειακής διεύθυνσης... Και εκείνη πάλι εκτελεί εντολές του υπουργείου... Καταλάβετε πως πάει; Είναι μια αυστηρά ιεραρχική δομή, ένας συνεχής έλεγχος... μια εξάρτηση από την κεντρική εξουσία που δε σου επιτρέπει να στηρίξεις τη δημιουργικότητα... να στηρίξεις το όραμα, τη φαντασία... Το υπουργείο με θέλει μόνο manager, διαχειριστή της όλης κατάστασης... Αφήστε που και αυτό είναι πολύ δύσκολο... Η ασάφεια των νόμων, η αλληλοεπικάλυψη αρμοδιοτήτων, η συμπίεση του κόστους της παιδείας... Όλα αυτά δε μου επιτρέπουν να έχω ουσιαστική εξουσία και ευθύνη... » (5^{ος} Διευθυντής)

«Ναι, την προσφέρουν αυτή τη δυνατότητα από τη στιγμή που στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ο ρόλος των διευθυντών προσδιορίζεται νομοθετικά με υπουργικές αποφάσεις... Υπάρχουν, δηλαδή, αναφορές στο καθοδηγητικό έργο των διευθυντών σχολικών μονάδων και τους δίνεται η εξουσία να ηγούνται των συναδέλφων...» (6^{ος} Διευθυντής)

«Νομίζω πως όχι. Ακόμη κι αν κάποιος διευθυντής είναι ηγέτης και έχει καταφέρει να εμπνεύσει τους συναδέλφους του να δράσουν... να γίνουν φορείς ανανέωσης, να γίνουν φορείς αλλαγής... είναι τόσα πολλά τα εμπόδια που θα συναντήσει, που δύσκολα θα κάνει το όνειρό του πράξη... Για να εξηγούμαι... Θεωρώ ότι στο δικό μας ιεραρχικό σύστημα, εκτός από το συγκεντρωτισμό και τη γραφειοκρατία, υπάρχει και έλλειμμα σύγχρονου πνεύματος... Μπαίνουν συνεχώς εμπόδια και φραγμοί στην ηγεσία... Στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στα περιθώρια δράσης... Η δυσκαμψία, η αυστηρή προσήλωση σε τύπους, σε κανόνες, η έλλειψη πόρων, οι πελατειακές πρακτικές, όλα αυτά εμποδίζουν την ανάδειξη ηγετών στα σχολεία...» (7^{ος} Διευθυντής)

«Όχι, δεν την προσφέρουν... Μακάρι να γινόταν κάτι τέτοιο... Αλλά σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα σαν το δικό μας, που ακόμη βασιλεύουν οι αγκυλώσεις, με μια διοίκηση ιεραρχική, που είναι επιφανειακά συμμετοχική, τι περιμένεις... Οι διευθυντές δεν υποκινούνται να αναλάβουν ηγετικό ρόλο, ακόμη και αν διαθέτουν και τα προσόντα και τις ικανότητες... Κι όσο πιο πολλές ηγετικές ικανότητες έχει κάποιος, τόσο πιο πολύ δυσκολεύεται σε αυτό το σύστημα... Το αποτέλεσμα είναι στελέχη που ξεκίνησαν με κάθε καλή προαίρεση να κάνουν πράγματα, να βελτιώσουν τις πρακτικές και τις αξίες της εκπαίδευσης, να έχουν καταστήσει απλοί διεκπεραιωτές... απλά όργανα που παρακολουθούν τα τεκταινόμενα, χωρίς τη δυνατότητα να δράσουν αποφασιστικά ως εμπνευστές και φορείς της ανανέωσης... Τα καθήκοντά μας περιορίζονται σε διοικητικές εργασίες πάσης φύσεως... Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ηγεσία δεν εννοείται...» (8^{ος} Διευθυντής)

«Μπα... Με τίποτα... Ακόμη κι όσοι έχουμε καταφέρει να κερδίσουμε την εμπιστοσύνη των συναδέλφων, την εκτίμησή τους, δύσκολα τα καταφέρνουμε... Γιατί θα πρέπει να μας στηρίζουν και τα όργανα διοίκησης που είναι πιο πάνω από εμάς... Και η διοίκηση περισσότερο μας βάζει εμπόδια παρά μας διευκολύνει...» (9^{ος} Διευθυντής)

«Νομίζω πως όχι. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα χαρακτηρίζεται από άκαμπτη γραφειοκρατία, που εμποδίζει την ανάπτυξη ηγετών στα σχολεία. Για να θεωρείσαι ηγέτης πρέπει να επιδιώκεις την καινοτομία, την αλλαγή. Για να επιδιώκεις την καινοτομία και την αλλαγή πρέπει να έχεις την αντίστοιχη αυτονομία σαν σχολείο. Συμβαίνει κάτι τέτοιο; Όχι... Όλα είναι προαποφασισμένα από την κεντρική διοίκηση. Το τοπίο είναι θολό, οι στόχοι ακαθόριστοι από το υπουργείο. Υπάρχει μια ανεπάρκεια και μια δυσκαμψία στα περιθώρια δράσης. Λυπάμαι που το λέω, αλλά οι ανώτεροι διοικητικά δε μας υποστηρίζουν στην ανάληψη πρωτοβουλιών...»(10^{ος} Διευθυντής)

Συμπεράσματα - Συζήτηση των ερευνητικών πορισμάτων

Η εξαγωγή συμπερασμάτων επιτελέστηκε εντοπίζοντας τα δεδομένα σε έναν δυναμικό ερμηνευτικό κύκλο, που χρησιμοποίησε δημιουργικά εννοιολογήσεις και θεωρία μαζί με την πράξη. Επειδή η πρωτογενής έρευνα σχεδιάστηκε, αφού είχαν εκπονηθεί η ιστορική έρευνα και η θεσμική διερεύνηση και είχαν επισκοπηθεί το εννοιολογικό πλαίσιο, η βιβλιογραφία και ευρεία κλίμακα συναφών εργασιών, θεωρούμε ότι η διατύπωση των συμπερασμάτων για την ηγεσία στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι σχετικά ασφαλής και ουδετεροποιούνται ικανοποιητικά τυχόν προκαταλήψεις σύμφυτες με μία μέθοδο ή πηγή.

Σε ό,τι αφορά τις **απόψεις και στάσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για τη δυνατότητα άσκησης ηγεσίας στα σχολεία**, παρατηρήθηκε ότι πέντε στους δέκα διευθυντές θεωρούν ότι, παρόλο που πιστεύουν πως έχουν τις ικανότητες να ασκήσουν ηγεσία στο χώρο των δημοτικών σχολείων, δεν τα καταφέρνουν, εξαιτίας της δομής του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου λειτουργίας τους στο χώρο της εκπαίδευσης: «...και αυτό δεν έχει να κάνει με την προσωπικότητά μου ή τις ικανότητές μου να επηρεάσω κάποιους ανθρώπους, έχει να κάνει με το διοικητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζομαι... τόσο φορμαλιστικό, τόσο συγκεντρωτικό...» ή «πώς να παρακινήσεις τους άλλους, πώς να καλλιεργήσεις προσδοκίες για μian εκπαίδευση «υψηλής απόδοσης», όταν τα καθημερινά προβλήματα είναι τόσα πολλά, οι απαιτήσεις της διεύθυνσης επιτακτικές και ο ρόλος μας καθαρά διεκπεραιωτικός;» ή «θα πρέπει να πασχίζεις καθημερινά να αναμετρηθείς με διλλήματα, με αντιφατικότητες, με πάρα πολλά παράδοξα μέσα σε ένα περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει... και δεν είσαι και προετοιμασμένος γι' αυτό... κανείς δεν σε έχει εκπαιδεύσει να ασκείς ηγεσία...» ή «παρόλη την κινητοποίηση, καθημερινά βρίσκω τοίχους από τη διοίκηση που με εμποδίζουν να κάνω έστω και τα αυτονόητα... » ή «το άκαμπτο ιεραρχικό σύστημα είναι αυτό που περιορίζει τις δυνατότητές μου να αναλάβω πρωτοβουλίες, να επηρεάσω τους άλλους, να τους παρακινήσω, να τους εμπνεύσω... Δεν έχουμε ούτε τις αρμοδιότητες ούτε τα μέσα για κάτι τέτοιο... » ή «είμαι ένα απλό όργανο που παρακολουθώ προαποφασισμένες ενέργειες της διοίκησης και απλά

διεκπεραιώνω...» ή «οι αρμοδιότητές μας δεν είναι πλήρως αποσαφηνισμένες, η εξουσία μας δεν συμβαδίζει με την ευθύνη μας, υπάρχει έλλειμμα ηγεσίας στα σχολεία μας όχι γιατί δεν υπάρχουν ηγέτες, αλλά γιατί η διοίκηση στο χώρο μας έχει καταστήσει δύσκαμπτη, αυταρχική... Ασφυκτιούμε κάτω από τις προθεσμίες, τη σχολαστικότητα, την προσκόλληση σε κανόνες...».

Διακρίνοντας ακόμη και θυμό στα λόγια τους, οι παραπάνω απαντήσεις μάς ώθησαν στη διατύπωση του επόμενου ερευνητικού ερωτήματος, που αφορά τις **απόψεις και στάσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για τη δυνατότητα ανάδειξης και ανάπτυξης ηγετών στο χώρο του σχολείου με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο**. Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, οι ερωτώμενοι στην πλειοψηφία τους εκτιμούν ότι το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και η οργάνωση και δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτισμό, δυσκαμψία, έλλειμμα σύγχρονου πνεύματος, αυστηρή προσήλωση σε τύπους και σε κανόνες, έλλειψη πόρων, πελατειακές πρακτικές και άκαμπτη γραφειοκρατία, που εμποδίζει την ανάδειξη και ανάπτυξη διευθυντών-ηγετών στα σχολεία. Οι αρμοδιότητες που έχει ο διευθυντής σχολικής μονάδας δεν επαρκούν για την ανάδειξη ηγετικής συμπεριφοράς. Οι ερωτώμενοι εξέφρασαν την άποψη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτείται από όλα διεκπεραιωτές-διευθυντές και όχι ηγέτες, δεν υπάρχει αυτονομία στα δημοτικά, υπάρχουν περιορισμένες δυνατότητες ανάπτυξης πρωτοβουλιών από το διευθυντή και μια εξάρτηση από την κεντρική εξουσία που δεν επιτρέπει τη στήριξη της δημιουργικότητας και του οράματος. Το υπουργείο θέλει το διευθυντή μόνο manager, διαχειριστή της όλης κατάστασης. Το δοσμένο νομοθετικό πλαίσιο δίνει λίγα περιθώρια στο διευθυντή του σχολείου να ασκήσει ηγετική συμπεριφορά, αφού ο αυστηρός καθορισμός του έργου του από την κεντρική εξουσία δεν του δίνει περιθώριο λήψης σημαντικών αποφάσεων, σχεδιασμού δράσης και διαμόρφωσης οράματος για το σχολείο, ενώ η πολυπλοκότητα και η πληθώρα νόμων και εγκυκλίων δεν επιτρέπουν ανάπτυξη πρωτοβουλιών και εισαγωγή καινοτομιών χωρίς να υπάρχει κίνδυνος παραποίησης της κεντρικής βούλησης. Η ασάφεια των νόμων, η αλληλοεπικάλυψη αρμοδιοτήτων, η συμπίεση του κόστους της παιδείας δεν του επιτρέπουν να έχει ουσιαστική εξουσία και ευθύνη. Σχεδόν όλοι παραδέχτηκαν ότι οι διευθυντές δεν υποκινούνται να αναλάβουν ηγετικό ρόλο, ακόμη και αν διαθέτουν και τα προσόντα και τις ικανότητες και ότι στελέχη που ξεκίνησαν με κάθε καλή προαίρεση να βελτιώσουν τις πρακτικές και τις αξίες της εκπαίδευσης, έχουν καταστήσει απλοί διεκπεραιωτές, απλά όργανα που παρακολουθούν τα τεκταινόμενα, χωρίς τη δυνατότητα να δράσουν αποφασιστικά ως εμπνευστές και φορείς της ανανέωσης: «τα καθήκοντά μας περιορίζονται σε διοικητικές εργασίες πάσης φύσεως», «οι ανώτεροι διοικητικά δε μας υποστηρίζουν στην ανάληψη πρωτοβουλιών», «η διοίκηση περισσότερο μας βάζει εμπόδια παρά μας διευκολύνει...», «στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ηγεσία δεν ευνοείται».

Οι αρμοδιότητες του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων δεν είναι αυστηρά οριοθετημένες, με αποτέλεσμα να διακυβεύεται η εξουσία του πρώτου. Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην εισήγηση και υλοποίηση προγραμμάτων βελτίωσης ενώ η βαρύτητα του ρόλου του επαυξάνεται από το γεγονός ότι προεδρεύει του σπουδαιότερου συλλογικού οργάνου διοίκησης του σχολείου, του Συλλόγου

Διδασκόντων. Εγκλωβίζεται, όμως, συχνά μέσα στον κλοιό του χαρτοβασιλείου της σχολικής λειτουργίας και κατατρίβεται με ανούσιες διεκπεραιωτικές λεπτομέρειες. Σύμφωνα με τα θεσμικά καθήκοντά του είναι υποχρεωμένος να υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, εφόσον αυτές δεν έρχονται σε αντίθεση με το νομοθετικό πλαίσιο, ακόμη κι αν ο ίδιος έχει διαφορετική άποψη και οφείλει να συνεργάζεται και να ασκεί εξουσία από κοινού με το Σύλλογο Διδασκόντων. Αν και η έννοια του ηγέτη είναι ταυτόσημη με την έννοια της επιρροής που συνεπάγεται καθορισμό των στόχων της ομάδας από τον διευθυντή, στο σχολείο σχεδόν όλοι οι στόχοι καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ στον ίδιο δίνεται μόνο εκτελεστική εξουσία, χωρίς να μπορεί να θέσει και να μεταδώσει δικούς του στόχους και ιδέες. Η επιρροή του είναι περιορισμένη όσον αφορά στα κίνητρα που μπορεί να δώσει, ενώ τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών είναι νομοθετικά θεσμοθετημένα και πέρα από κάποιες επιβραβεύσεις, διευκολύνσεις, επιπλήξεις ή το δικαίωμα για παραπομπή στον Διευθυντή Εκπαίδευσης, ο διευθυντής σχολικής μονάδας δεν έχει άλλη εξουσία πάνω στο έργο των εκπαιδευτικών (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης είναι από τις πιο δύσκολες διευθυντικές δραστηριότητες, διότι οι διευθυντές έχουν περιορισμένες δυνατότητες ανάπτυξης πρωτοβουλιών για την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και για τη διαμόρφωση κατάλληλης στρατηγικής κινήτρων στις σχολικές οργανώσεις της δημόσιας εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008: 80). Άλλωστε, συστατικό στοιχείο της αυτονομίας της δράσης ενός διευθυντή σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τον Cuban (1998) και τον Yukl (2002), αποτελεί η ανάληψη ευθυνών και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών (Γιαννακοπούλου, 2008: 84-85).

Η διακριτική ευχέρεια και η επαγγελματική αυτονομία των διευθυντών σχολικών μονάδων επιτείνεται μακροπρόθεσμα από την απροσδιοριστία του ρόλου τους. Κινείται, όμως, εντός ασφυκτικών και περιορισμένων ορίων διοικητικής δράσης, άρα δε συμβάλλει στην ανάγκη για αλλαγή και προσαρμογή (Μακρυδημήτρης-Μιχαλόπουλος, 2000: 501). Οι διοικούντες απολαμβάνουν λίγες αποφασιστικές αρμοδιότητες σε σχέση με χώρες όπου οι σχολικές μονάδες λειτουργούν αυτόνομα ή σε αποκεντρωμένες ιεραρχίες. Δε συνάδει η εκχώρηση ευθυνών με αντίστοιχη εκχώρηση εξουσίας, καθιστώντας αναποτελεσματική την άσκηση ευθύνης. Επίσης, όπως σχολιάζεται και στην έκθεση επιτροπής Μ. Δεκλερή «Ελληνική Διοίκηση, 2000, Πρώτο Πρόγραμμα Διοικητικού Εκσυγχρονισμού 1992-1995» (Υπουργείο Προεδρίας Κυβερνήσεως, Εθνικό Τυπογραφείο, 1992), η ελληνική δημόσια διοίκηση χαρακτηρίζεται από ανυπαρξία διοικητικής καλλιέργειας και φιλοσοφίας που να εμπνέει και να καθοδηγεί (Μακρυδημήτρης-Μιχαλόπουλος, 2000: 685). Η ασάφεια των στόχων, η αόριστη οργανωσιακή κουλτούρα, η ανεπάρκεια και η δυσκαμψία των περιθωρίων δράσης, των κινήτρων και των ανταμοιβών και η ελλιπής υποστήριξη των οργάνων διοίκησης λειτουργούν αποθαρρυντικά στην ανάληψη πρωτοβουλιών και περιστελλούν την επιρροή των διοικούντων. Τα στελέχη, στις συνθήκες αυτές, δεν υποκινούνται επαρκώς και δε διευκολύνονται να υιοθετήσουν ηγετική συμπεριφορά και να δράσουν αποτελεσματικά ως αποφασίζοντες, εμπνευστές και φορείς αλλαγής. Και η άσκηση συνεκτικών πολιτικών αποδυναμώνεται. Τεκμαίρεται ότι η έμφαση στη σημασία της ηγεσίας είναι ασθενής και δεν

προσφέρονται οι δέουσες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική ενάσκησή της (Καραγιάννης, 2014: 113-116). Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της διοίκησης και η χάραξη της πολιτικής ολοκληρωτικά από την κεντρική εξουσία «πνίγει» βασικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, όπως η τόλμη στις αλλαγές και η πρωτοπορία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση: Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Bell J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SagePub.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η Οργάνωση-Διοίκηση της Εκπαίδευσης ως Επιστημονικό Αντικείμενο: Ερωτηματικά Σχόλια. *Κριτική/Επιστήμη & Εκπαίδευση*, 7/08, 81-89.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2^η έκδοση). NJ, Pearson Education: Upper Saddle River.
- Dean, 1995: 105 Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge.
- Δρούλια, Θ. & Πολίτης, Φ. (2008). *Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.
- Eurydice (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Ευρυδίκη-Eurostat (2012). *Αριθμοί κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού.
- Φασουλής, Κ. (2011). Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου: Γνωρίσματα της ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Έρευνα). *Μέντορας*, 13, 22-41.
- Φύλιας, Β. (1997). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1 (1), 73-87.

- Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8, 279-303.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική - Επιστημονική Βιβλιοθήκη (ISBN 960-218-318-7, σ. 160)
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καραγιάννης, Α. (2014). Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής. *Διδακτορική διατριβή*. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κεδράκα, Α. (2008). *Εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα: εξέλιξη, αναζητήσεις, προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος αδερφών Κυριακίδη.
- Kotter, J.P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές* (μτφρ. Α. Σοκοδήμος, επιμ. Μ. Ανδρέου). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μακρυδημήτρης, Α. & Μιχαλόπουλος, Ν. (2000). *Εκθέσεις εμπειρογνομόνων για τη δημόσια διοίκηση 1950-1998*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μιχαλόπουλος, Γ. (1987). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, 149-194.
- Μιχόπουλος, Α. (1998α). *Εκπαιδευτική διοίκηση Ι*. Αθήνα: ιδίου
- Mintzberg, H.(1979). The structuring of Organizations. In W. Hoy and G. C. Miskel, *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: Mc Grow – Hill.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη α.ε.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη* (4^η έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης Χ., (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σπανού, Κ. (1996). *Το πρόβλημα της δημόσιας διοίκησης. Μια πρώτη προσέγγιση*. Αθήνα: IOBE.
- Σπανού, Κ. (2001). Δημόσια διοίκηση και δημόσια πολιτική στο Σπηλιωτόπουλος Ε. Π. & Μακρυδημήτρης Α. (Επιμ.) *Η δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής Σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της - μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη.
- Τσουρβάκας, Γ. Ε. (1997). *Ποιοτική έρευνα – Οι εφαρμογές της στη μελέτη των μέσων μαζικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Υφαντόπουλος, Γ. Ν. & Νικολαΐδου, Κ.Ε. (2008). *Η στατιστική στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα*. (επιμ. Δ. Παπασταμάτης, μτφ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Θεσμικά κείμενα

- Ν. 1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 167 Α'/30-9-1985): «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Ν. 2817/2000, όπως τροποποιήθηκε από το Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24 Α'/13-02-2002): «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (ΦΕΚ 1340 Β'/16-10-2002): «καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων (όπως

συμπληρώθηκε – τροποποιήθηκε με τις υπ’ αρ. Φ.353.1/1/4517/Δ1/2003 (ΦΕΚ 64 Β’/24-01-2003), 132947/Γ6/2003 (ΦΕΚ 1809 Β’/04-12-2003), 146737/Γ4/2004 (ΦΕΚ 47 Β’/16-01-2004), 33240/Γ6/2005 (ΦΕΚ 470 Β’/11-04-2005), 353.1/3/102865/Δ1/2005 (ΦΕΚ 1461 Β’/21-10-2005), 353.1/135/147696/Δ1/2007 (ΦΕΚ 2487 Β’/31-12-2007), 84172/ΙΒ/2010 (ΦΕΚ 1180 Β’/06-08-2010), Φ.351.6/91/88836/Δ1/2012 (ΦΕΚ 2214 Β’/27-07-2012).

Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό μέσο

Playing as an educational tool

Χρήστος Κόλτσης, Υποψήφιος Διδάκτωρ Δ.Π.Θ, M.Sc, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διευθυντής
2ου Γ.Ε.Λ Δράμας, ckoltsis@otenet.gr

Ευανθία Τόλκα, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 1ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμπακίου,
ckoltsis@gmail.com

Σταύρος Κόλτσης, MSc, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 4ο ΓΕΛ Δράμας, stgoltsis@gmail.com

Ελευθερία Παναγιωτίδου, M.Sc, Κλινική - Συμβουλευτική Ψυχολόγος, eleftheria1972@gmail.com

Μπακάλη-Τζανέτη Γεωργία, Ph.D, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΓΕΛ Καλαμπακίου,
bakaligeo@gmail.com

Christos Koltsis, Ph.D Candidate Democritus University of Thrace, MSc, Teacher of secondary education,
Director of Drama 2th Lyceum, ckoltsis@otenet.gr

Evanthia Tolka, Teacher of primary education 1th Primary school of kalambaki, ckoltsis@gmail.com

Stavros Koltsis, MSc, Teacher of secondary education, 4th Lyceum of Drama, stgoltsis@gmail.com

Eleftheria Panagiotidou, MSc, Clinical - Counseling Psychologist, eleftheria1972@gmail.com

Bakali-Tzanetti Georgia, Ph.D, Teacher of secondary education, Lyceum of kalambaki, bakaligeo@gmail.com

Abstract: Playing is directly interwoven with the human existence. It constitutes an internal need, a psychosomatic momentum of the body, which plays an important role in the physical, mental and social development of the individuals-children. As a process, it activates their personality from every aspect, it organizes and accompanies it in its course towards maturity, preserving simultaneously all the properties of a tool of learning. For this reason, it is proposed that playing should be used in the learning-teaching process. This paper endeavors a literature review on the topic of playing during the educational process and, more specifically, it focuses on the role of playing as an educational tool and its effect on the learning process. The research records mixed findings about its learning efficiency compared to other methods, with most surveys showing that using games are more efficient.

Key words: playing, learning, teaching, educational games, educational process, review

Περίληψη: Το παιχνίδι είναι άμεσα συνυφασμένο με την ανθρώπινη ύπαρξη. Αποτελεί μια εσωτερική ανάγκη, μια ψυχοσωματική ορμή του οργανισμού, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σωματική, ψυχο-πνευματική, και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου-παιδιού. Ως διαδικασία, ενεργοποιεί ολόπλευρα την προσωπικότητά του, την οργανώνει και

την πλαισιώνει στην πορεία προς την ωριμότητα, διατηρώντας σύγχρονα όλες εκείνες τις ιδιότητες ενός εργαλείου μάθησης. Για το λόγο αυτό, προτείνεται η αξιοποίησή του στη μαθησιακή-διδασκαλική διαδικασία. Η παρούσα εργασία επιχειρεί βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και, πιο συγκεκριμένα, το ρόλο που αυτό διαδραματίζει μέσα σ' αυτή ως εκπαιδευτικό εργαλείο, εστιάζοντας στην επιδρασή του στη μάθηση. Η έρευνα καταγράφει μικτά ευρήματα σχετικά με τη μαθησιακή αποτελεσματικότητά τους σε σύγκριση με άλλες μεθόδους, με τις περισσότερες έρευνες να στρέφονται υπέρ της αξιοποίησης παιχνιδιών τονίζοντας την αποτελεσματικότητά της.

Λέξεις κλειδιά: παιχνίδι, μάθηση, διδασκαλία, εκπαιδευτικό παιχνίδι, εκπαιδευτική διαδικασία, ανασκόπηση

Εισαγωγή

Το παιχνίδι φαντάζει ως μια δραστηριότητα που εκ φύσεως εκδηλώνουν τα όντα του ζωικού βασιλείου και ενέχει το χαρακτηριστικό της αυτενέργειας, της εσωτερικής παρώθησης και επιθυμίας, της τέρψης και της βιολογικής εξέλιξης (Διαμαντόπουλος, 2009:36). Ταυτοχρόνως, αποτελεί το μέσο επίτευξης της πνευματικής καλλιέργειας, της σωματικής ευεξίας, της εξάπσης της φαντασίας και της δημιουργικότητας, της ψυχικής αρμονίας, της κοινωνικοποίησης και της κριτικής σκέψης (Κάππας, 2005:27,28).

Το σχολικό περιβάλλον θεωρείται σημαντικός τόπος διεξαγωγής του παιχνιδιού, το οποίο ενισχύει την ενεργό μάθηση και οδηγεί τους μαθητές προς την αυτοβελτίωση (Σκουμπούρη, 2015:20). Οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι βασίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στον κονστρουκτιβισμό, την ανακαλυπτική μάθηση και την έντονη δραστηριοποίηση των παιδιών προς την κατασκευή της γνώσης. Δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί, οποιαδήποτε άλλη ενέργεια πέραν του παιχνιδιού, ως ιδανικότερη για την πραγμάτωση του επιδιωκόμενου σχολικού στόχου. Η αναγκαιότητα ένταξης του στην εκπαίδευση αποτελεί μια διαπίστωση, η οποία επανέρχεται συνεχώς σε μελέτες, έρευνες, σχέδια και πρακτικές βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας (Hunt & Valsiner, 2014:15).

Για πολλά χρόνια το παιχνίδι και η εκπαίδευση θεωρούνταν δύο ασυμβίβαστες μεταξύ τους δραστηριότητες (Barab, Warren, & Ingram-Goble, 2008). Αν και η μάθηση συνδέεται με τον κόπο, την προσπάθεια και την συγκέντρωση ενώ το παιχνίδι με την ελευθερία, την ξεγνοιασιά και την χαρά, έχουν αρκετά κοινά στοιχεία. Ένα από τα κοινά στοιχεία είναι ότι η μάθηση όπως και τα παιχνίδια είναι μία διαδικασία αλληλεπίδρασης και μία πρόκληση στην οποία υπάρχουν κανόνες για το πώς να κατακτήσεις την γνώση και να φτάσεις στο επιδιωκόμενο στόχο (Breuer & Bente, 2010). Ο Prenky (2007, όπως αναφ. στο Breuer & Bente, 2010) επισημαίνει ότι όποιος «διαχωρίζει το παιχνίδι από την μάθηση δεν γνωρίζει τίποτα για κανένα από τα δύο» επισημαίνοντας ότι η ενασχόληση με κάποιο παιχνίδι συνδέεται με την μάθηση.

Τα τελευταία χρόνια, έχει αρχίσει να γίνεται αποδεκτή, όλο και περισσότερο, η θετική επιρροή του παιχνιδιού στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία εφόσον ενισχύει την επιθυμία των παιδιών για συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης και μάθηση (Αυγητίδου, 2001; Bennett, Wood & Rogers, 1997; Kamii&DeVries, 1980; Hanline, Milton&Phelps, 2008; Ρεκαλίδου, 2004; Scrafton&Whittington, 2015).

Ο σύγχρονος τρόπος μάθησης, είναι η αυτενεργός μάθηση, η οποία βοηθάει στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και δράσης του μαθητή (Μετοχιανάκη, 2008). Η αυτομόρφωση περιέχει τρία στάδια, σύμφωνα με τα οποία το παιδί ακολουθεί μια πορεία προς τη μάθηση. Στο πρώτο στάδιο, χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του, στο δεύτερο γίνεται η επεξεργασία μέσω της διανόησης και στο τρίτο ακολουθεί η αξιοποίηση και η χρήση όσων έχει μάθει στη ζωή. Το παιχνίδι ενεργοποιεί σφαιρικά την προσωπικότητα του παιδιού, την οργανώνει και την πλαισιώνει στην πορεία του προς την ωριμότητα, διαθέτοντας όλες τις ιδιότητες ενός εργαλείου μάθησης και λειτουργώντας ως «φυσικό παιδαγωγικό μέσο» (Χατζηκαμάρη, 2004).

Γύρω από αυτή τη φιλοσοφία αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες – κάποιες από αυτές αποτέλεσαν μέρος της παιδαγωγικής πρακτικής και βρήκαν εφαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τους Clockel (1992) και Einsiedler (1997) (στο Κοσσυβάκη, 2003) το παιχνίδι δέχθηκε μια αυστηρή κριτική και μια έντονη αμφισβήτηση ως προς τη χρησιμότητά του στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Παρ'όλα αυτά σήμερα κατέχει μια εξέχουσα θέση στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία και εμφανίζεται με τρεις διαφορετικές μορφές: α) ως κεντρικό μέσο διδασκαλίας (συμπεριλαμβάνεται στη διδασκαλία π.χ. με τη μορφή της δραματοποίησης), β) ως μέθοδος διδασκαλίας (διδάσκεται στα πλαίσια ενός μαθήματος) και γ) το παιχνίδι ως μοντέλο διδασκαλίας (διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία). Η επαφή του μαθητή με το παιχνίδι αλλά και ο σκοπός του, εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός το ενσωματώνει στη μαθησιακή διαδικασία. Η ένταξη του παιχνιδιού στο μάθημα βοηθά το μαθητή να προσλάβει τη νέα γνώση εύκολα και γρήγορα.

Η εμπλοκή των μαθητών σε διασκεδαστικές δραστηριότητες που έχουν νόημα για τους ίδιους αναγνωρίζεται ως ένα σημαντικό στοιχείο για την μάθηση οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου (Crawford, 1997). Το παιχνίδι αποτελεί βασικό κομμάτι της ζωής των παιδιών εκτός της σχολικής αίθουσας και η εμπλοκή τους σε αυτά χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον, αυξημένη κινητοποίηση και διασκέδαση. Αντιθέτως, εντός της σχολικής αίθουσας γίνεται εμφανής συχνά η έλλειψη ενδιαφέροντος απέναντι στο περιεχόμενο που διδάσκεται από τον εκπαιδευτικό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Pivec και οι συνεργάτες του (2003), «ο λόγος που πολλά παιδιά δεν δείχνουν ενδιαφέρον για το σχολείο είναι γιατί είναι 'βαρετό'». Αυτό το φαινόμενο έχει προβληματίσει την εκπαιδευτική κοινότητα η οποία αναζητά συνεχώς νέους τρόπους να κινητοποιήσει τους μαθητές ώστε να νοιώθουν περισσότερο ενδιαφέρον για την μάθηση γενικότερα. Πίσω από την αξιοποίηση παιχνιδιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς κρύβεται η επιθυμία να εκμεταλλευτούμε την κινητοποίηση που ενδέχεται να προκαλούν τα παιχνίδια έτσι ώστε η

μάθηση να είναι πιο ευχάριστη (Kirriemuir &McFarlane, 2004). Είναι εμφανές, λοιπόν, η τάση τα παιχνίδια να αναγνωριστούν ως ένα μέσο για την κινητοποίηση και συνεπώς τη μάθηση (Kordaki, 2010).

Ο ρόλος του παιγνιδιού στο Σχολείο

Το παιχνίδι καθίσταται ως η σημαντικότερη άσκηση του σώματος και του νου. Οι αρχαίοι Έλληνες δίδασκαν τους νέους με τη φράση “Νους υγιής εν σώματι υγιεί”, υποστηρίζοντας την άρρηκτη σχέση της πνευματικής καλλιέργειας με την εκγύμναση του σώματος (Herder, 1967:280). Ο άνθρωπος από την έναρξη της ζωής του επιδίδεται σε δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα ενισχύοντας τη θέση για την έμφυτη ροπή του προς το παιχνίδι. Συνήθης είναι η εικόνα του μωρού να χρησιμοποιεί τα μέλη του σώματός του ως παιχνίδια, ώστε να ανακαλύψει τον κόσμο που του προσφέρεται, και σταδιακά να παίζει με τα αντικείμενα γύρω του (Πανίδου, 2001:61).

Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στα κινητικά παιχνίδια προσφέρει την ευκαιρία της σωματικής ανάπτυξης και παράλληλα της γνωστικής και ψυχοσυναισθηματικής, μιας και η επιλογή της κατάλληλης κίνησης είναι αποτέλεσμα της γνωστικής ανάπτυξης, ενώ παράλληλα εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους (Balakrishan & Rengasamy & Salleh, 2011:202,203). Μέσω αυτού τα παιδιά παρακινούνται να συμμετέχουν με χαρά σε ενέργειες για την εκγύμναση του σώματός τους, αντιλαμβάνονται τη σημασία των κανόνων και της τήρησής τους, μαθαίνουν να διαχειρίζονται με στρατηγικό τρόπο τις δραστηριότητες, αλλά και αντιμετωπίζουν τις διαφορετικές συμπεριφορές των συμμαθητών τους (ανταγωνιστικές και μη).

Το παιχνίδι συμβάλλει στη σωματική υγεία και ψυχική υγεία του παιδιού (Fontana, 1995: 71), καθώς ασκεί ευεργετική επίδραση στην αναπνοή, στη κυκλοφορία του αίματος, στην πέψη και στη θρέψη, στο νευρικό σύστημα και σε όλες γενικά τις λειτουργίες του οργανισμού. Η συμμετοχή του μυϊκού συστήματος είναι φανερή με αποτέλεσμα την ανάπτυξη των μυών και κυρίως των φυσιολογικών ιδιοτήτων τους, όπως η συσταλτικότητα, η ελαστικότητα, η τονικότητα και η αισθητικότητα. Οι δεξιότητες της αδρής και λεπτής κινητικότητας αναπτύσσονται μέσα από δραστηριότητες σύλληψης μικρών και μεγάλων αντικειμένων, εξασκώντας έτσι τον οπτικοκινητικό συντονισμό του. (Αντωνιάδης, 1994: 51).

Σε ό,τι αφορά το αναπνευστικό και κυκλοφορικό σύστημα, μελέτες παρατήρησαν ότι τα γυμνασμένα παιδιά με παιγνιώδεις ασκήσεις σπάνια εμφανίζουν χαμηλές τιμές σφυγμών και πίεσης, καθώς και ότι η ικανότητα της προσαρμογής, όσον αφορά τη κυκλοφορία του αίματος είναι μεγαλύτερη. Επίσης, αποδείχθηκε η ταχύτερη μεταφορά του οξυγόνου από τους πνεύμονες στους μυς εξ’ αιτίας της αύξησης της συχνότητας των αναπνοών και των καρδιακών συστολών, καθώς και η τελειοποίηση της λειτουργίας του διαφράγματος, που οφείλεται στην εναλλαγή των ασκήσεων στους θωρακικούς και κοιλιακούς μυς (Αντωνιάδης, 1994: 52).

Το παιχνίδι ως παιδαγωγική δραστηριότητα, ως μέθοδος αγωγής και μέθοδος παρατήρησης των παιδιών έχει παγιωθεί στις περισσότερες χώρες του κόσμου, ως αναπόσπαστο μέρος ή ακόμη και ως σύνολο του καθημερινού προγράμματος των προσχολικών ιδρυμάτων, ενώ σε πολλές, κυρίως, δυτικές χώρες έχει εισαχθεί ως σημαντικό μέρος του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου, ιδιαίτερα των πρώτων τάξεων του.

Στην ελληνική εκπαίδευση το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ενδείκνυται για την πραγματοποίηση του κινητικού παιχνιδιού κατά τη διδακτική ώρα. Πιο συγκεκριμένα, το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συμβάλλει στη μυϊκή άσκηση, καθώς επίσης και στην καλλιέργεια του πνεύματος και των κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. άμιλλα, συνεργασία, ομαδικό πνεύμα) των παιδιών. Όλα τα παραπάνω μπορούν να ενισχυθούν μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες και παιχνίδια *ατομικά* (π.χ. αθλήματα στίβου, κολύμβηση όπου υπάρχουν οι δυνατότητες), *ομαδικά* (π.χ. αθλοπαιδιές: καλαθοσφαίριση, ποδόσφαιρο, πετοσφαίριση, χειροσφαίριση) και *παραδοσιακά* (π.χ. παραδοσιακοί χοροί, κυνηγητό, τα μήλα) (Π.Ι., 2018).

Σύντομη ανασκόπηση

Ο πρώτος τομέας που αξιοποιήθηκαν τα παιχνίδια με εκπαιδευτικούς στόχους ήταν στην εκπαίδευση στελεχών του στρατού και αργότερα στην εκπαίδευση στελεχών διοίκησης επιχειρήσεων, δηλαδή ξεκίνησε από την εκπαίδευση ενηλίκων (Ellington, 1981, σελ. 21). Τα τελευταία τριάντα χρόνια έρευνες επισημαίνουν ότι η φύση των παιχνιδιών μπορεί να ενισχύσει την εμπλοκή των παιδιών, τα κίνητρα, την κινητοποίηση και το ενδιαφέρον τους καθώς και την συγκράτηση των αποκτηθέντων δεξιοτήτων (Filsecker & Hickey, 2014, σελ. 138).

Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά μερικές από τις απόψεις και γνώμες συγγραφέων και αρθρογράφων που ασχολήθηκαν και μελέτησαν το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία άμεσα ή έμμεσα.

Ο Trooster και οι συνεργάτες του (2017) σε άρθρο τους για την προσομοίωση και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, παρουσιάζουν το LINGO Game, ένα Online ηλεκτρονικό παιχνίδι που αποσκοπεί στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Τονίζουν ιδιαίτερα την προσφορά του ως προς την εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου, την βελτίωση της προφοράς των μαθητών, την αυτονομία ως προς τη διαδικασία μάθησης και κατ' επέκτασιν την συμβολή του στη γνωστική-νοητική ανάπτυξη, αλλά και τη γλωσσική.

Ο Hamari και οι συνεργάτες του (2016) ερεύνησαν την επίδραση του ηλεκτρονικού παιχνιδιού στην αποτελεσματικότητα της μάθησης σε 134 σχολεία των Η.Π.Α. Από την έρευνα προέκυψε ότι τα βιντεοπαιχνίδια λειτουργούν ως κίνητρο για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών με τη μορφή πρόκλησης. Αυξάνεται το ενδιαφέρον και εξασκούνται οι δεξιότητες τους. Ο σχεδιασμός των παιχνιδιών στηρίζεται στις ικανότητες που έχει και

μπορεί να αναπτύξει ένα παιδί. Για αυτό το λόγο, η εμπλοκή με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι προσοδοφόρα και ελκυστική.

Η Selepe και η Moll (2016) μελέτησαν το κοινωνικό παιχνίδι κατά τις αρχές του Vygotsky. Η εμπειρία του κοινωνικού παιχνιδιού φέρει το παιδί μπροστά στη γνώμη, τα ενδιαφέροντα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των συνανθρώπων του, αποτελώντας την πρώτη γνώση για τον κόσμο. Μαθαίνει, λοιπόν, την αλληλεπίδραση, ομαλοποιείται με την ιδέα της συνύπαρξης και μεταμορφώνεται σε κοινωνικό ον.

Η μετανάλυση ερευνών σχετικών με τα παιχνίδια και την μάθηση από τους Jabbar & Felicia (2015) κατέδειξε ότι οι περισσότερες έρευνες μελέτησαν τα αποτελέσματα από την αξιοποίηση ψηφιακών κυρίως παιχνιδιών στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και γνώσεων.

Ο Sadler και οι συνεργάτες του (2015) πραγματοποίησαν έρευνα στην οποία αξιοποιήθηκε ένα ψηφιακό παιχνίδι για την προσέγγιση εννοιών της βιολογίας σε μαθητές Λυκείου. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην αξιολόγηση της παρέμβασης μετά από την αξιοποίηση του ψηφιακού παιχνιδιού και την διδασκαλία βασισμένη στην διάλεξη θετική επίδραση στην μάθηση.

Η Kougiourouki (2014) σε άρθρο της παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Αλεξανδρούπολης και της Κομοτηνής για τη χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν τη συμβολή του στην κοινωνική ανάπτυξη, μιας και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση τους, αλλά και τη γλωσσική, καθώς τα τραγούδια και τα λογοπαίγνια οξύνουν τον νου των μαθητών.

Μία επίσης έρευνα που πραγματοποιήθηκε με δείγμα μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αξιοποιήθηκαν ψηφιακά παιχνίδια έδειξε καλύτερα αποτελέσματα στα post-tests των μαθητών καθώς και στην κινητοποίηση τους (Sun & Gao, 2014).

Ο Castellar και οι συνεργάτες του (2014) πραγματοποίησαν έρευνα σε σπουδαστές αξιοποιώντας στην μία ομάδα ένα επιτραπέζιο εμπορικό παιχνίδι στο οποίο εμπλέκονται μαθηματικές έννοιες και δεξιότητες. Τα αποτελέσματα τους έδειξαν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα από την αξιοποίηση του παιχνιδιού.

Ο Pérez, η Ortega και η López (2013) σε άρθρο τους επεξηγούν ότι το παιχνίδι είναι απαραίτητο στοιχείο της κοινωνίας μέσω της θεωρίας του αταβισμού ή διαφορετικά της θεωρίας της ανακεφαλαίωσης. Ο νέος άνθρωπος διαθέτει κληρονομικά στοιχεία και κύτταρα μνήμης από τις παλαιότερες γενιές, τα οποία εκδηλώνονται μέσω του παιχνιδιού. Επιτρέποντας, λοιπόν, το παιχνίδι γίνεται φανερό η ιστορία της ανθρωπότητας και καθίσταται εφικτή η πρόοδος της κοινωνίας.

Ο Bragg (2012) πραγματοποίησε έρευνα σε μαθητές 10-12 χρόνων αξιοποιώντας ένα παιγνιώδες περιβάλλον για την προσέγγιση μαθηματικών εννοιών και επισημαίνει ως πιθανές θετικές επιδράσεις από την αξιοποίηση εκπαιδευτικών παιχνιδιών την αύξηση της συμμετοχής και πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, την θετικότερη

στάση και απόψεις απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο, την αύξηση της κινητοποίησης των μαθητών καθώς και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Ωστόσο τα αποτελέσματα δεν έδειξαν θετική επίδραση στην μάθηση.

Οι Taratori και η Kougiourouki (2011), μελετώντας τη χρήση του παιχνιδιού στη σχολική τάξη, εντοπίζουν ως βασική δυσκολία εφαρμογής την έλλειψη χρόνου. Η ογκώδης ύλη του αναλυτικού προγράμματος δεν επιτρέπει την εμπλοκή σε παιγνιώδεις ασχολίες, οι οποίες απαιτούν χρόνο και καθυστερούν την ολοκλήρωση του έργου των εκπαιδευτικών.

Ο Παπαδόπουλος (2010) στο βιβλίο του αναφέρεται στις θεωρίες που διατυπώθηκαν για το παιχνίδι καθώς επίσης στις αρχές, στο περιεχόμενο και στα γνωρίσματά του ως αναγκαία για την κατανόηση της συμβολής του στην ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού. Ακόμη, επισημαίνει τη σημασία της θεατρικής αγωγής στην εκπαίδευση ως διδακτική μεθοδολογία στη σχολική τάξη και προτείνονται βασικές θεατρικές- παιδαγωγικές μέθοδοι προς αξιοποίηση από τον εκπαιδευτικό.

Η έρευνα της Papastergiou (2009) που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές λυκείου, σύγκρινε μία παρέμβαση με την χρήση ψηφιακού παιχνιδιού και μία πορεία διδασκαλίας που βασιζόταν στην διάλεξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν θετική επίδραση της πρώτης παρέμβασης συγκριτικά με την δεύτερη αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και τις εντυπώσεις των μαθητών.

Η έρευνα των Jaipal & Figg (2009) υποδεικνύει ότι η αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών για την προσέγγιση μία έννοιας φυσικών επιστημών μπορεί να επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ειδικότερα, σε αυτή την έρευνα αξιοποιήθηκε ένα ψηφιακό παιχνίδι για την προσέγγιση εννοιών όπως το «κύτταρο», ο «ιστός», το «όργανο» και το «σύστημα». Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι το παιχνίδι ήταν αποτελεσματικό καθώς συνέβαλε στην βελτίωση της επίδοσης των μαθητών αναφορικά με τις έννοιες που μελετήθηκαν.

Η έρευνα του Barab και των συνεργατών του (2008) αξιοποιώντας ένα περιβάλλον ψηφιακού παιχνιδιού έδειξε ότι μπορεί να επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Η Gros (2007) έχει ως κεντρική ιδέα του άρθρου της την εκπαίδευση βασισμένη στα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Η κραταίωση της γνώσης οφείλεται στην επεξεργασία, την πρακτική άσκηση και την επανάληψη της μέσα από ενέργειες που οξύνουν την παρατηρητικότητα και διευρύνουν τα επιστημονικά ερεθίσματα. Στη συνέχεια παρουσιάζει αναλυτικά τα είδη του ηλεκτρονικού παιχνιδιού (δράσης, περιπετειώδη, μαχητικά, ρόλων, ερεθισμάτων, αθλητικά και στρατηγικής) και τα χρήσιμα χαρακτηριστικά τους.

Υπάρχουν, λοιπόν, έρευνες στις οποίες αξιοποιήθηκαν παιχνίδια για την προσέγγιση για παράδειγμα μαθηματικών εννοιών και τα αποτελέσματα δεν έδειξαν θετική επίδραση στην μάθηση. Αυτό εφιστά την προσοχή των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των

παιχνιδιών (ψηφιακών ή μη) (Klawe, 1999; Rosas, Nussbaum, Cumsille, Marianov, Correa, Flores, & Rodriguez, 2003; Ke&Grabowski, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Kirriemuir & McFarlane (2004) που προσπάθησαν να αξιοποιήσουν παιχνίδια (κυρίως ψηφιακά) εντός της σχολικής αίθουσας για εκπαιδευτικούς σκοπούς συνάντησαν ορισμένα εμπόδια και δυσκολίες. Για παράδειγμα αναφέρουν ότι δυσκολεύτηκαν να εντοπίσουν για ποιους διδακτικούς στόχους να αξιοποιήσουν τα παιχνίδια, να πείσουν την διοίκηση του σχολείου και τον κοινωνικό περίγυρο (π.χ. γονείς) για τα οφέλη της αξιοποίησης παιχνιδιών στην τάξη καθώς τα παιχνίδια απέχουν πολύ από τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, ήταν αρκετά δύσκολο να προσανατολίσουν και κρατήσουν τους μαθητές εντός των στοιχείων του παιχνιδιού που παρουσιάζουν κάποια διδακτικά οφέλη και η ενασχόληση με τα παιχνίδια σήμαινε και περιορισμό του διδακτικού χρόνου.

Ο Pivec και οι συνεργάτες του πραγματοποιώντας, επίσης, μία ανασκόπηση ερευνών σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα της αξιοποίησης παιχνιδιών αναφέρουν ότι οκτώ από τις έντεκα έρευνες που μελέτησαν παρουσίαζαν αυξημένα μαθησιακά αποτελέσματα όταν αξιοποιήθηκε η παιγνιώδης μάθηση ενώ οι τρεις δεν παρουσίασαν κάποια σημαντική διαφορά. Επιπλέον, οι επτά από τις οκτώ έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι παρουσίασαν αυξημένο ενδιαφέρον. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι υπάρχουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί τομείς στους οποίους η αξιοποίηση της παιγνιώδους μάθηση έχει υψηλή μαθησιακή αξία. Οι τομείς αυτοί εμπλέκουν δεξιότητες όπως την κριτική σκέψη, την συνεργασία και την επικοινωνία σε ομάδες, την χρήση επιχειρημάτων και την λήψη αποφάσεων (Pivec, Dziabenko, & Schinnerl, 2003).

Οι Randel, Morris, Wetzel & Whitehill (1992) πραγματοποιώντας μετανάλυση 68 ερευνών αναφέρουν ότι οι περισσότερες έρευνες παρουσιάζουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα από την αξιοποίηση του παιχνιδιού αλλά και θετική επίδραση στο ενδιαφέρον των μαθητευομένων.

Μεθοδολογία

Για τις ανάγκες της εργασίας επιχειρήθηκε η ανασκόπηση τόσο ξενόγλωσσων όσο και ελληνόγλωσσων επιστημονικών έργων, δημοσιευμένων ερευνών, άρθρων, διπλωματικών εργασιών και διδακτορικών διατριβών, στα οποία παραθέτονται οι μελέτες χρόνων σχετικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό μέσο. Για την αναζήτηση χρησιμοποιήθηκαν τα συνέδρια EΤΠΕ, και οι βάσεις American Academy of Pediatrics, Elsevier, Eric, Scholar, Journals.co.za, Pasificu.edu, ResearchGate, SpringerLink, um.edu.my, University of Nebraska, Lincoln, EKT, CiteSeerX, Sage Journals, ScienceDirect, Wiley Online library, Hal, HealLink, Dspace, Ιδρυματικό αποθετήριο ΠΘ, Ιδρυματικό αποθετήριο ΕΑΠ, Ιδρυματικό αποθετήριο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η αναζήτηση απέδωσε 152 δημοσιεύσεις από τις οποίες αναλύθηκαν οι 69 ως σχετικές με το θέμα. Οι λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν

είναι: παιχνίδι, μάθηση, διδασκαλία, εκπαιδευτικό παιχνίδι, εκπαιδευτική διαδικασία, ανασκόπηση.

Αποτελέσματα

Τα ευρήματα της ανασκόπησης σχετικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τα αποτελέσματα από τη χρήση του ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Ειδικότερα:

Θετικά (σημαντικά) μαθησιακά αποτελέσματα: Trooster, Goei, & Cai, 2017; Duncan, 2016; Enyedy (2016); Greenberg, Lau, & Lau, 2016; Hamari, 2016; Henricks, 2016; Selepe, & Moll, 2016; Riley, & Jones, 2016; Jabbar, & Felicia, 2015; Kleinknecht, & Glimore, & Vanderzanden, 2015; Romero, Usart, & Ott, 2015; Sun, & Gao, 2015; Tsai, Wen, Chang & Kang, 2015; Castellar, Van Looy, Szmalec, & De Marez, 2014; Filsecker, & Hickey, 2014; Hunt, & Valsiner, 2014; Kougiourouki, 2014; Pérez, Ortega & López, 2013; Balakrishnan, Rengasamy & Salleh, 2011; Treher, 2011; Aderson, Liarakapis, & Petridis, 2010; Kordaki, 2010; Jaipal, & Figg, 2009; Klopfer, Osterweil, & Salen, 2009; Swan, & Marshall, 2009; Barab, Warren, & Ingram-Goble, 2008; Barab, & Dede, 2007; Ginsburg, 2007; Gros, 2007; Papastergiou, 2009; Broadhead, 2006; Pivec, Dziabenko, & Schinnerl, 2003; Hergeth, & Jones, 2003; Machado, Brna, & Paiva, 2001; Crawford, 1997; Randel, Morris, Wetzel, & Whitehill, 1992; Κυριαζής, & Ζαχαριάς, 2015; Μιχαλίδου, & Πέτρα, 2015; Σκουμπουρδή, 2015; Στεφανοπούλου, 2015; Μαρκούζης & Φεσάκης, 2014; Γρηγοράκη, Περάκη & Πολίτη, 2013; Παπαδόπουλος, 2010; Cordova, & Lepper, 1996.

Μη θετικά (ασήμαντα) μαθησιακά αποτελέσματα: Sadler, Romine, Menon, Ferdig, & Annetta, 2015; Bragg, 2012; Ke, & Grabowski, 2007; Kirriemuir, & McFarlane, 2004; Rosas, Nussbaum, Cumsille, Marianov, Correa, Flores, & Rodriguez, 2003; Garvey, 1990.

Μικρότερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με άλλες μεθόδους και μέσα: Taratori, & Kougiourouki, 2011; Breuer, & Bente, 2010; Pivec, Dziabenko, & Schinnerl, 2003.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία, επιχειρεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο μάθησης. Τα ευρήματά της ταξινομήθηκαν με βάση την αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία εστιάζοντας στη μαθησιακή αποτελεσματικότητά του.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε αντιφατικότητα δεδομένων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης παιχνιδιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Οι ερευνητές φάνηκαν διχασμένοι καθώς σε αρκετές έρευνες διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα μιας διδασκαλίας με την αξιοποίηση παιχνιδιών σε σύγκριση με μία άλλη με την χρήση

παραδοσιακών μεθόδων. Από την άλλη πλευρά έρευνες στράφηκαν υπέρ της αξιοποίησης παιχνιδιών τονίζοντας την αποτελεσματικότητά της.

Τα στοιχεία έδειξαν ότι οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν την αξιοποίηση του παιχνιδιού για εκπαιδευτικούς σκοπούς καθώς παρατηρούν ότι όταν τα παιδιά παίζουν παρουσιάζουν μία προσήλωση, επιμονή, λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων, στοιχεία που κρίνουν ότι θα έπρεπε να προωθούνται εντός της σχολικής αίθουσας. Υπάρχουν επίσης, αρκετές έρευνες που επισημαίνουν ότι η αξιοποίηση ενός περιβάλλοντος μάθησης, που κινητοποιεί τους μαθητευόμενους, επηρεάζει θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ωστόσο, εκτός από τις έρευνες που επισημαίνουν την θετική επίδραση της αξιοποίησης του παιχνιδιού για εκπαιδευτικούς σκοπούς υπήρξαν και οι έρευνες, αν και λιγότερες, από τα αποτελέσματα των οποίων φάνηκε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία με την αξιοποίηση παιχνιδιών και σε αυτή με την χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι τα ερευνητικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης παιχνιδιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι αντιφατικά και οι ερευνητές παρουσιάζονται διχασμένοι. Υπήρξαν, έρευνες στις οποίες αξιοποιήθηκαν παιχνίδια για την προσέγγιση για παράδειγμα μαθηματικών εννοιών και τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντική επίδραση στην μάθηση. Αυτό εφιστά την προσοχή των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των παιχνιδιών (ψηφιακών ή μη).

Τέλος υπάρχουν και ερευνητές οι οποίοι θεωρούν ότι δεν είναι όλα τα είδη παιχνιδιού κατάλληλα για να επιφέρουν μαθησιακά αποτελέσματα ή ότι εάν προσθέσουμε παιχνιδιώδη χαρακτήρα στην μάθηση τα αποτελέσματα θα είναι εγγυημένα. Η αξιοποίηση παιχνιδιών ενδέχεται να μην έχει μεγαλύτερη επίδραση στην μάθηση σε σχέση με την αξιοποίηση άλλων μεθόδων και μέσων. Η αξιοποίηση των παιχνιδιών στην διδασκαλία δεν αποτελεί το ανώτερο μέσο διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα που μπορεί να επιτευχθούν δεν είναι ακόμα σαφή, αν και τα παιχνίδια ενδέχεται να συμβάλλουν στην ενίσχυση της κινητοποίησης και του ενδιαφέροντος στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο. Η αξιοποίηση του παιχνιδιού με εκπαιδευτικούς στόχους δεν είναι μία εύκολη διαδικασία, απαιτεί μία ισορροπία ανάμεσα στο παιχνίδι και την μάθηση και δεν πρέπει να πέσουμε στην παγίδα της απλοποίησης.

Από την ανασκόπηση λοιπόν της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες έρευνες αναφορικά με την αξιοποίηση παιχνιδιών για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων επισημαίνουν τη θετική επίδραση στη μάθηση. Ωστόσο, ένας μικρότερος αριθμός μελετών επισημαίνει τη θετική επίδραση στην κινητοποίηση και το ενδιαφέρον αλλά όχι στη μάθηση και λίγες έρευνες είναι αυτές στις οποίες δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφορά.

Ο τομέας της αξιοποίησης παιχνιδιών με εκπαιδευτικούς στόχους προτείνεται να μελετηθεί πιο συστηματικά και η έρευνα να στοχεύσει στην τεκμηρίωση των θετικών

αποτελεσμάτων από την αξιοποίηση παιχνιδιών (ψηφιακών ή μη) παρέχοντας ταυτόχρονα και συγκεκριμένες προτάσεις αξιοποίησης.

Στην επισήμανση αυτή στηρίζεται η βασική πιθανή μελλοντική επέκταση της εργασίας. Θα ήταν ενδιαφέρον μελλοντικές έρευνες να εστιάσουν στη διαμόρφωση κριτηρίων (σαφείς στόχοι, άμεση ανατροφοδότηση, πρόκληση, περιέργεια, συναγωνισμός, φαντασία, συνεργασία, σύνδεση με στόχους του αναλυτικού προγράμματος) για την επιλογή των κατάλληλων παιχνιδιών για αποτελεσματική αξιοποίησή τους εντός του σχολικού πλαισίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aderson, E., Liarokapis, F. & Petridis, P (2010) Developing Serious Games for Cultural Heritage: A State-of-the-Art Review. *Preprint –Article published in Virtual Reality* 14(4), 2010.
- Balakrishan, M., Rengasamy, Sh. & Salleh M. (2011). *Teaching game for understanding in physical Education: A theoritical framework and implication*. World Academy of Science, Engineering and Technology, 77.
- Barab, S., & Dede, C. (2007). Games and immersive participatory simulations for science education: anemerging type of curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 16(1), 1-3.
- Barab, S., Warren, S., & Ingram-Goble, A. (2008). *Conceptual play spaces*. Handbook of research on effective electronic gaming in education, 989-1009.
- Bennett, N, Wood, L. & Rogers, S. (1997). Teaching through play. Teachers thinking and classroom practice (Ch. 1: 1-17 & Ch. 6: 116-132). USA, California: Open University Press.
- Bragg, L.A. (2012). Testing the effectiveness of mathematical games as a pedagogical tool for children’s learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 10:1445-1467.
- Breuer, J. S., & Bente, G. (2010). Why so serious? On the relation of serious games and learning. Eludamos. *Journal for Computer Game Culture*, 4(1), 7-24.
- Broadhead P. (2006). Developing an understanding of young children’s learning through play: the place of observation, interaction and reflection. *British educational research journal*, Vol. 32, No 2, April 2006. pp. 191-207.
- Castellar, E. N., Van Looy, J., Szmalec, A., & De Marez, L. (2014). Improving arithmetic skills through gameplay: assessment of the effectiveness of an educational game in terms of cognitive and affective learning outcomes. *Information sciences*, 264, 19-31.

- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of educational psychology*, 88(4), 715.
- Crawford, C. (1997). *The art of computer game design*. Washington State University.
- Duncan, S. (2016). Interpreting Huizinga through Bourdieu: A new lens for understanding the commodification of the play element in society and its effects of genuine community. *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, vol. 12, no. 1, 2016.
- Ellington, H. (1981). *Games and Simulations in Science*. Education: Nichols. New York.
- Enyedy, N. (2003). Knowledge Construction and Collective Practice: At the Intersection of Learning, Talk, and Social Configurations in a Computer-Mediated Mathematics Classroom. *The Journal of the learning sciences*, 12(3), 361–407.
- Filsecker, M., & Hickey, D. T. (2014). A multilevel analysis of the effects of external rewards on elementary students' motivation, engagement and learning in an educational game. *Computers & Education*, 75, 136-148.
- Fontana, D. (1995). *Psychology for Teachers*. United Kingdom: Palgrave MacMillan Press.
- Garvey, C. (1990). *Το παιχνίδι : Η επίδραση του, στην εξέλιξη του παιδιού* (1st ed.). Αθήνα: ΚουτσουμπόςΑ.Ε.
- Ginsburg, K. R. (2007), The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, 119 (1).
- Greenberg, J. & Lau, W. & Lau, S. (2016). Teaching Appropriate Play to Replace Stereotypy Using a Treatment Package with Students Having Autism. *Global Education Review*, 3 (3). 94-104.
- Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of Games-Based Learning Environments. *Journal of Research Technology in Education*, 2007, 40(1), 23-38.
- Hamari, J. (2016) Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in human behavior* 54. 170-179.
- Hanline, M.F., Milton, S. & Phelps, P. (2008). A longitudinal study exploring the relationship of representational levels of three aspects of preschool sociodramatic play and early academic skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(1), 19-28.
- Henricks, Th. (2016). Reason and rationalization. A theory of modern play. *American Journal of Play*, April volume 8, number 3 © The Strong.
- Herder. (1967). *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Hergeth, H. & Jones, M. (2003). Board games and teaching textile

marketing and finance. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, volume 30, 2003.

- Hunt, J. & Valsiner, J. (2014). *The Montessori Method. Maria Montessori*. U.S.A.: Transaction Publisher
- Jabbar, A. I. A., & Felicia, P. (2015). Gameplay Engagement and Learning in Game-Based Learning A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 85(4), 740-779
- Jaipal, K., & Figg, C. (2009). Using video games in science instruction: Pedagogical, social, and concept-related aspects. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 9(2), 117-134.
- Kamii, C & DeVries, R. (1980). Group games in early education: Implications of Piaget's theory. Washington, D C: National Association for the Education of Young Children.
- Ke, F., & Grabowski, B. (2007). Game-playing for maths learning: cooperative or not? *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 249-259.
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). *Literature review in games and learning*.
- Klawe, M. (1999). *Computer games, education and interfaces: The E-GEMS project*. In Graphics Interface (pp. 36-39).
- Kleinknecht, E. & Glimore. & Vanderzanden, A. (2015). Promoting social change through game Education: A promoting evaluation.
- Klopfer, E., Osterweil, S., & Salen, K. (2009). *Moving learning games forward*. Cambridge, MA: The Education Arcade.
- Kordaki, M. (2010). A computer card game for the learning of basic aspects of the binary system in primary education: Design and pilot evaluation. *Education and Information Technologies*, 16(4), 395-421.
- Kougiourouki, M. (2014). Primary education teacher's attitude on the use of educational games in the teaching process. *Κίνητρο*, 13, 79-93
- Machado, I. & Brna, P. & Paiva, A. (2001). *Learning by playing: Supporting and guiding story-creation activities*.
- Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1-12.
- Pérez M, Ortega Y, López B. (2013). El juego como necesidad de la sociedad infantil. *Revista Conrado [seriada en línea]*, 9 (39). pp. 34-43.
- Pivec, M., Dziabenko, O., & Schinnerl, I. (2003). Aspects of game-based learning. In 3rd *International Conference on Knowledge Management*, Graz, Austria (pp. 216-225).

- Randel. J.M., Morris. B.A., Wetzel. C.D,& Whitehill. B.V. (1992). The effectiveness of Games for Educational Purposes: A review of Recent Research. *Simulation & Gaming*, 23, 261-276.
- Riley, J. & Jones, R. (2016). Acknowledging learning through play in the primary grades. *Childhoodeducation*, 86:3, 146-149. (25 July).
- Romero, M. & Usart, M. & Ott, M. (2015). Can serious games contribute to developing and sustaining 21st century skills? *Games and Culture*, Vol. 10(2), 148-177.
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., & Rodriguez, P. (2003). Beyond Nintendo: design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers & Education*, 40(1), 71-94.
- Sadler, T. D., Romine, W. L., Menon, D., Ferdig, R. E., & Annetta, L. (2015). Learning Biology Through Innovative Curricula: A Comparison of Game- and Nongame- Based Approaches. *Science Education*, 99(4), 696-720.
- Scrafton, E. & Whittington, V. (2015). The accessibility of socio-dramatic play to culturally and linguistically diverse Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 213-228.
- Selepe, C & Moll, I. (2016). Are teachers facilitators or are they mediators? Piaget, Vygotsky and the wisdom of the teacher. *The Independent Journal of Teaching and Learning - Volume 11* 2016 Formerly. The Journal of Independent Teaching and Learning.
- Sun, H. &Gao, Y. (2015). Impact of an active educational video game on children’s motivation, science knowledge and physical activity. *Journal of Sport and Health Science*, 1-7.
- Swan, P., & Marshall, L. (2009). *Mathematics games as a pedagogical tool*. In Proceedings: CoSMEd 2009 3rd International Conference on Science and Mathematics Education (pp. 402-6).
- Taratori, E. & Kougiourouki, M. (2011, March). *Using game in the classroom*. Προφορική Ανακοίνωση στο 5th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain.
- Treher, E. N. (2011). *Learning with Board Games*. The Learning Key Inc.
- Trooster, W. & Goei, S. & Cai, Y. (2017). *Simulation and Serious Games for Education*. Public: Springer 125-136.
- Tsai, M. & Wen, M. & Chang, Y. & Kang, Sh. (2015). *Game based education for disaster prevention*. *AI & Soc* (2015) 30:463–475
- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το Παιχνίδι. Θεσσαλονίκη*: University Studio Press.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). «Εισαγωγή». Στο: Σ. Αυγητίδου (Επιμ.). Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δάρδανος, 13-51.

- Γρηγοράκη, Μ. & Περάκη, Φ. & Πολίτη, Α. (2013). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού σε σχέση με τη μαθησιακή του αποτελεσματικότητα: Η περίπτωση του διαδικτυακού παιχνιδιού GREPOLIS κι η παιδαγωγική του ένταξη για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Δ' Δημοτικού*. 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση με θέμα "Μεθοδολογία μάθησης". Τόμος 6. Μέρος Β.
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2009). *Το παιχνίδι. Ιστορική εξέλιξη, ερμηνευτικές θεωρίες, ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρνάρα.
- Κάππας, Χ. (2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζής, Ν. & Ζαχαριάς, Π. (2015). *Ανάπτυξη Ενός Εκπαιδευτικού Ψηφιακού Παιχνιδιού για Εκμάθηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων και Anti-Bullying Συμπεριφορών σε Σχολεία*. Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Μαρκούζης Δ., Φεσάκης Γ. (2014). *Ανασκόπηση εκπαιδευτικών ερευνών για σοβαρά παιχνίδια στην τυπική εκπαίδευση*. Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή "Τεχνολογίας της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση" (σελ. 358-365). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014.
- Μετοχιανάκη, Η. (2008). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική* (3η εκδ.). Ηράκλειο.
- Μιχαηλίδου, Μ. & Πέτρα, Ζ. (2015). *Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται*. 5ο Πανελλήνιο συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης με θέμα "Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή.". Νταλούκας, Β. (2015). *Η χρήση των παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Διπλωματική εργασία.
- Πανίδου, Ε. (2001). *Το παιδί και το παιχνίδι στη σύγχρονη εποχή*. Θεσσαλονίκη.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: εκδόσεις συγγραφέα Π.Ι., (2018). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μαθήματα Γενικής Παιδείας, Φυσική Αγωγή, http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=3. Ανακτήθηκε 10.01.2018.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2004). *Παιχνίδι και μέθοδος project στην προσχολική εκπαίδευση. Η συνδρομή του παιχνιδιού στην υλοποίηση των στόχων του Α.Π. μέσα από τη μέθοδο project*. Ανοιχτό Σχολείο, 90, 34-37.
- Σκουμπουρδή, Χ. (2015). *Θεωρητικά ζητήματα για το παιχνίδι*. Ηλεκτρονική έκδοση.
- Στεφανοπούλου, Χ. (2015). *Η ψυχολογική επίδραση του ελεύθερου και κατευθυνόμενου παιχνιδιού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 1377-1396.

Χατζηκαμάρη, Π., & Κοκκίδου, Μ. (2004). *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*.
Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

«Παρουσίαση διδακτικού σεναρίου ψηφιακού εγγραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση»

«Presentation of a teaching scenario of digital literacy in infant school education»

Κωστανίδου Ιωάννα, Δ/ση Π.Ε. Ροδόπης, Νηπιαγωγός, Med, jkostenidou@gmail.com

Kostenidou Ioanna, DIPE Rodopis, Teacher in an infant school, Med, jkostenidou@gmail.com

Abstract: The present teaching scenario was implemented in an infant school in Komotini in the context of the general working plan with shapes and designs. The aim of the scenario is that the children get to know the art of painting with shapes through the computer software and that then they proceed to comparisons to the conventional way of painting and drawing. We have mainly pursued both the enrichment of knowledge of the kids involved, the development of their cooperation in groups and the development of critical thinking along with an innovative and creative way to approach learning. The aim and the objectives were achieved. The kids have been familiarized with the potentials of ICT tools and software and the become better in using the former. They constructed knowledge in a cooperative manner and they had fun in the process.

Keywords: Kindergarden school, teaching scenario, arts, ICTs, maths

Περίληψη: Το παρόν διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο στην Κομοτηνή στα πλαίσια γενικότερου σχεδίου εργασίας για τα σχήματα. Σκοπός του σεναρίου ήταν να γνωρίσουν την τέχνη της ζωγραφικής με σχήματα μέσω των λογισμικών του υπολογιστή και να προβούν σε συγκρίσεις με το συμβατικό τρόπο ζωγραφικής. Επιδιώξαμε, κυρίως, τόσο τον εμπλουτισμό των γνώσεων των νηπίων, την ανάπτυξη της συνεργασίας σε ομάδες, της κριτικής σκέψης όσο και την προσέγγιση της μάθησης δημιουργικά, με καινοτόμο τρόπο. Ο σκοπός και οι στόχοι επιτεύχθηκαν. Τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τις δυνατότητες των λογισμικών και βελτιώθηκαν στη χρήση τους. Οικοδόμησαν τη γνώση συνεργατικά και διασκέδασαν.

Λέξεις κλειδιά: Νηπιαγωγείο, Διδακτικό Σενάριο, Εικαστικά, Τ.Π.Ε., Μαθηματικά

Εισαγωγή

Η εισαγωγή του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην τάξη μέσα από την εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο (2003) αποτελεί μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες. Συγκεκριμένα το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011) υποστηρίζει ότι η αξιοποίηση του υπολογιστή (Η/Υ) σε κατάλληλα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον, μπορεί να ενισχύσει τόσο την ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών, την κοινωνικοποίησή τους, όσο και την ευελιξία της σκέψης, τη δημιουργικότητά τους, αλλά και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους για επίλυση προβλημάτων (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Διεθνείς έρευνες

(Tsitouridou&Vryzas, 2001; Haugland&Wright, 1997) υποστηρίζουν ότι η εισαγωγή του Η/Υ στην προσχολική εκπαίδευση έχει θετικά αποτελέσματα αναφορικά με την εκμάθηση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, ενώ ειδικότερα οι ΤΠΕ μπορούν να συνδράμουν ουσιαστικά στην υλοποίηση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ) του Νηπιαγωγείου σε όλους τους τομείς και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Plowman&Stephen, 2003; Brooker&Siraj-Blatchford, 2002).

Το παρόν σενάριο απευθύνεται σε παιδιά προσχολική ηλικίας (νήπια-προνήπια). Στηρίζεται στις αρχές του εποικοδομητισμού και τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες του Vygotsky (Μπαλκίζας, 2008). Επιπλέον, είναι συμβατό με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο, ενώ αφορά τις ακόλουθες γνωστικές περιοχές : γλώσσα, μαθηματικά, μελέτη περιβάλλοντος, εικαστικά, ΤΠΕ. Μέσω του προτεινόμενου σεναρίου τα παιδιά γνωρίζουν βασικές λειτουργίες του Η/Υ και εξοικειώνονται με τη χρήση του. Θα πρέπει να κατέχουν βασικές γνώσεις για τα γεωμετρικά σχήματα από πληροφορίες του οικείου περιβάλλοντος τους.

Όσον αφορά τη σύνθεση των ομάδων, το διδακτικό σενάριο στηρίζεται στην πρόταση να ζητείται από τους μαθητές να εκφράσουν με ποιους προτιμούν να συνεργαστούν και ο εκπαιδευτικός/ερευνητής να πάρει την τελική απόφαση επιδιώκοντας τη διαμοίραση των ικανότερων μαθητών σε όλες τις ομάδες (Walvoord, 1986).

1. Σκοπός και στόχοι

Ο κύριος στόχος του προτεινόμενου σεναρίου είναι η γνωριμία με τη ζωγραφική μέσω του υπολογιστή και το να προβούν οι μαθητές σε συγκρίσεις με το συμβατικό τρόπο ζωγραφικής.

1.1. Διδακτικοί στόχοι

Οι διδακτικοί στόχοι του προκειμένου σεναρίου αναφέρονται παρακάτω ανά θεματική κατηγορία. Όπως καταδεικνύεται το σενάριο άπτεται όλων των σημαντικών γνωστικών αντικειμένων.

1.1.1 Ως προς τα γνωστικά αντικείμενα: Γλώσσα

Ως προς τη γλώσσα οι επιμέρους στόχοι του σεναρίου αφορούν τις ακόλουθες γλωσσικές λειτουργίες και ικανότητες των μαθητών μας:

- Να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να αναπτύσσουν στοιχειώδη επιχειρηματολογία.
- Να αναπτύξουν τη σχετική τεχνική ορολογία κατά τη χρήση των λογισμικών.
- Να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σχετικά με την ονοματολογία των σχημάτων .
- Να ενεργοποιήσουν, μέσα από εμπειρίες και βιώματα, ατομικές γνώσεις και αντιλήψεις.
- Να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα ως επικοινωνιακό εργαλείο συνεργασίας.

1.1.2 Διδακτικοί στόχοι: Μαθηματικά

Οι επιμέρους στόχοι ως προς την καλλιέργεια των μαθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών στο πλαίσιο του παρόντος σεναρίου αφορούν τις ακόλουθες λειτουργίες/δεξιότητες:

- Να αναγνωρίζουν τα σχήματα.
- Να διακρίνουν τα σχήματα από τα γεωμετρικά στερεά.
- Να αναπτύξουν την παρατηρητικότητα τους.
- Να ασκηθούν στην πολύπλευρη και πολυπρισματική προσέγγιση του εκάστοτε μαθηματικού προβλήματος.
- Να γίνουν ικανά στη διαχείριση της επαγωγικής σκέψης που είναι αναγκαία για την αναγνώριση των σχημάτων και των μεταξύ τους σχέσεων.

1.1.3 Διδακτικοί στόχοι: Μελέτη περιβάλλοντος

Ως προς τη μελέτη περιβάλλοντος, έμφαση θα δοθεί στις εικαστικές τέχνες και συγκεκριμένα στη ζωγραφική, προκειμένου οι μικροί μας μαθητές να επιτελούν τις ακόλουθες λειτουργίες:

- Να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους ως προς την τέχνη της ζωγραφικής.
- Να συνειδητοποιήσουν την προστιθέμενη αξία της χρήσης των λογισμικών στην τέχνη της ζωγραφικής και να εξοικειωθούν με νέα μέσα καλλιτεχνικής έκφρασης με τη χρήση των ΤΠΕ.
- Να ενεργοποιήσουν, μέσα από εμπειρίες και βιώματα, ατομικές γνώσεις και αντιλήψεις.
- Να έρθουν σε επαφή με καλλιτεχνικές δημιουργίες
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση ψηφιακής μέσων όπως η φωτογραφική μηχανή.

1.1.4 Διδακτικοί στόχοι: Εικαστικά

Ως προς την καλλιέργεια της ικανότητάς τους στα εικαστικά και την καλλιτεχνική έκφραση, οι μαθητές ανακαλύπτουν νέους τρόπους να σκισάρουν, να ζωγραφίζουν, να μαθαίνουν για τα χρώματα και τους συνδυασμούς τους και να περιηγούνται στο διαδίκτυο για να δουν έργα άλλων, συγκεκριμένα ως προς τα εικαστικά οι μαθητές μας μπορούν:

- Να αναπτύξουν τη φαντασία τους.
- Να πειραματιστούν.
- Να εκφραστούν καλλιτεχνικά.
- Να περιηγηθούν στο διαδίκτυο μαζί με τον/τη νηπιαγωγό τους για να δουν έργα τέχνης.
- Να εξοικειωθούν με διαφορετικές μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης.

1.2. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές μας θα μπορούν να ενισχύσουν τις μαθησιακές τους ικανότητες και συγκεκριμένα:

- Να οικοδομήσουν τη γνώση με βιωματικό τρόπο.
- Να αναπτύξουν ικανότητες διεκπεραίωσης ποικίλων εργασιών .

- Να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν προκειμένου να πετύχουν κοινούς στόχους.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις ΤΠΕ, οι μαθητές μας αναμένεται να αναπτύξουν περαιτέρω δεξιότητες που αφορούν τη χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου με απώτερο στόχο:

- Να αναπτύξουν δεξιότητες λεπτής κινητικότητας.
- Να ακολουθούν προφορικές οδηγίες και να εξασκηθούν στη χρήση ποικίλων λογισμικών.
- Να αποκτήσουν δεξιότητες αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών με ενεργητικό τρόπο.
- Να γνωρίσουν τις πολλαπλές δυνατότητες και διαστάσεις των ΤΠΕ.
- Να καλλιεργήσουν τον οπτικο-κινητικό συντονισμό μέσω του ηλεκτρολογίου.

2. Κατηγορία λογισμικών – Συνδυασμός κατηγοριών

Σε σχέση με τα λογισμικά που θα αξιοποιηθούν με βάση το προτεινόμενο σενάριο διευκρινίζεται ότι θα γίνει συνδυασμός των παρακάτω λογισμικών και εφαρμογών, ώστε να ενισχυθεί ο ψηφιακός εγγραμματισμός των μικρών μαθητών μας:

Kidspiration: Λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, ανοιχτού τύπου, για τη δημιουργία ημιδομημένου εννοιολογικού χάρτη. Θα χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο διερεύνησης των προτέρων γνώσεων των παιδιών, αλλά και για την αξιολόγηση των νέων γνώσεων.

PowerPoint: Το πρόγραμμα παρουσίασης PowerPoint είναι ένα πολυμεσικό εργαλείο ανάπτυξης και ενίσχυσης των γνωστικών δομών των παιδιών που μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ευέλικτο τρόπο και δημιουργικά για την παρουσίαση του σεναρίου και σε μορφή video.

Επεξεργαστής κειμένου WORD: Λογισμικό γενικής χρήσης ανοιχτού τύπου που διαθέτει πολλαπλές λειτουργικές χρήσεις, όπως η χρήση πίνακα διπλής εισόδου, η αποθήκευση και η εκτύπωση του κειμένου. Στον επεξεργαστή κειμένου, οι μαθητές θα εξοικειωθούν με βασικές λειτουργίες, όπως, για παράδειγμα, η πληκτρολόγηση μιας λέξης στα ελληνικά.

RevelationnaturalArt: Λογισμικό ανάπτυξης δημιουργικότητας και έκφρασης, ανοιχτού τύπου. Διαθέτει ένα όμορφο και διαισθητικό περιβάλλον ζωγραφικής και πολλές λειτουργίες ζωγραφικής για τους μικρούς μας μαθητές, που μπορούν να ζωγραφίσουν και να μοιραστούν σχήματα, να αλλάξουν τις εικόνες, να δημιουργήσουν στάμπες κ.λπ.

Jigsawplanetpuzzle: Εφαρμογή διαδικτύου. Διαθέτει προσιτό τρόπο δημιουργίας ψηφιακού παζλ, δε χάνονται τα κομμάτια, όπως στα συμβατικά παζλ καθιστώντας τα αναλλοίωτα στο χρόνο. Είναι ιδιαίτερα δημιουργική δραστηριότητα και παιγνιώδης για τους μικρούς μας μαθητές.

Εφαρμογή διαδικτύου δημιουργίας ψηφιακής πινακοθήκης Artsteps: Δίνει τη δυνατότητα στη συμμετοχή σε μια ομαδική ψηφιακή έκθεση και στην προβολή των έργων τους στα ίδια και στους γονείς τους. Η βασική εφαρμογή είναι δωρεάν και προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας μιας «μόνιμης διαδικτυακής έκθεσης».

3. Διάρκεια

Η εκτιμώμενη διάρκεια του σεναρίου είναι 8 διδακτικές ώρες. Η διδακτική ώρα του νηπιαγωγείου κυμαίνεται από 20'-25'. Η συνολική του διάρκεια μπορεί να αυξηθεί ή να μειωθεί ανάλογα με το ενδιαφέρον των παιδιών και τον πραγματικό χρόνο υλοποίησης των δραστηριοτήτων.

4. Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

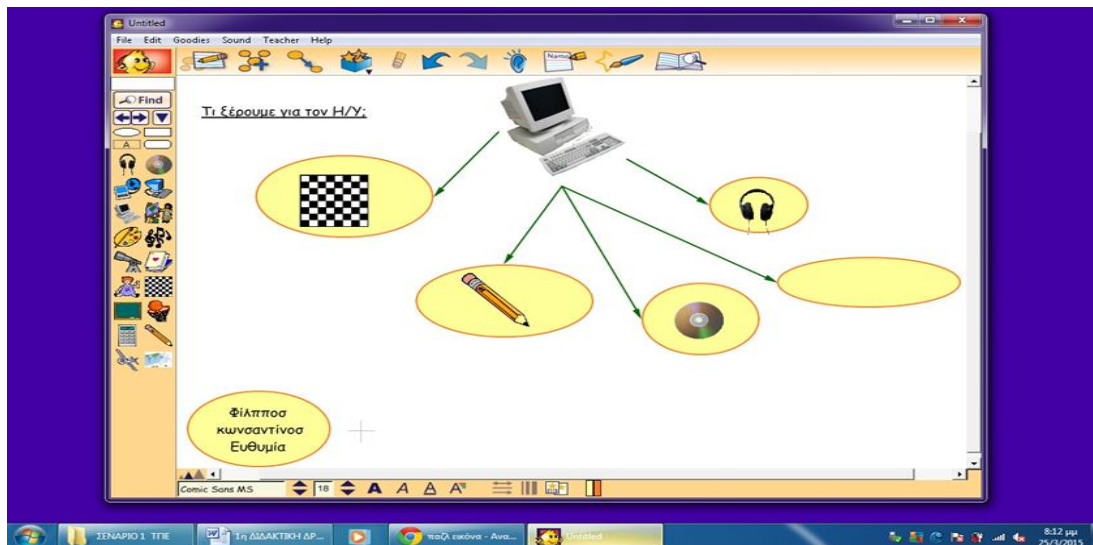
Το σενάριο θα πραγματοποιηθεί στη γωνιά του Η/Υ που βρίσκεται στην τάξη και αφού προηγουμένως έχουν εγκατασταθεί τα λογισμικά που αναφέρθηκαν παραπάνω. Σημειώνεται ότι ο εκτυπωτής βρίσκεται στο γραφείο της προϊσταμένης. Θα γίνει χρήση ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής ή κινητού με υψηλής ανάλυσης κάμερα. Τα παιδιά εργάζονται στον υπολογιστή σε ανομοιογενείς, ως προς το φύλο και την ηλικία, ομάδες των 3 ατόμων οι οποίες δε μένουν σταθερές και σε άλλες διδακτικές δραστηριότητες σε ζευγάρια. Υπάρχουν και ορισμένες δραστηριότητες, που πραγματοποιούνται στην ολομέλεια. Τα υπόλοιπα παιδιά εργάζονται στις γωνιές-κέντρα ενδιαφέροντος ή στα τραπέζια με σχετικές προς το θέμα συμβατικές δραστηριότητες όπως παζλ, κολλάζ, ζωγραφική, τάνγκραμ με ξύλινα κομμάτια. Τα παιδιά πριν από κάθε δραστηριότητα στην ολομέλεια της τάξης και με τη βοήθεια της νηπιαγωγού οργανώνουν χρονοδιάγραμμα τότε και για πόση ώρα θα μπορεί η κάθε ομάδα να δουλέψει στον υπολογιστή και τι θα κάνουν, παράλληλα, οι άλλες ομάδες, ώστε να απασχολούνται δημιουργικά. Η νηπιαγωγός υποστηρίζει, καθοδηγεί και συμβάλλει στην πρόοδο των εργασιών. Ενδιαφέρεται να συμμετέχουν όλοι στη διαδικασία, τους παρακινεί, στέκει βοηθός και συμπαραστάτης τους κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων.

5. Περιγραφή δραστηριοτήτων

5.1. 1η Δραστηριότητα

Στόχος: Ανίχνευση των πρότερων γνώσεων/της προηγούμενης γνώσης των παιδιών. Η δραστηριότητα θα πραγματοποιηθεί στη γωνιά του υπολογιστή. Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ομάδες των τριών. Με στόχο την ανίχνευση των πρότερων γνώσεων των παιδιών επιλέγουμε το λογισμικό «kidspiration», ώστε κάθε ομάδα να φτιάξει έναν ημιδομημένο εννοιολογικό χάρτη. Στο «kidspiration» έχει δημιουργηθεί από πριν μια βιβλιοθήκη που περιέχει εικόνες σχετικές με τις λειτουργίες του Η/Υ. Ωστόσο, κάποιες είναι άσχετες. Η νηπιαγωγός έχει ανοίξει από πριν έναν φάκελο, προκειμένου να αποθηκευτούν οι αρχικοί εννοιολογικοί χάρτες των παιδιών διότι στο τέλος θα τους συγκρίνουν με τους τελικούς χάρτες. Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού δημιουργείται ένας εννοιολογικός χάρτης στο κέντρο του οποίου υπάρχει η κεντρική έννοια, δηλαδή η εικόνα του Η/Υ. Γύρω από την κεντρική έννοια τοποθετούνται οι ιδέες των παιδιών με εικόνες και έτσι φτιάχνεται ο αρχικός εννοιολογικός χάρτης. Η διαδικασία έχει ως εξής: η νηπιαγωγός ανοίγει τη σελίδα, όπου εμφανίζεται στο πλάι αριστερά η βιβλιοθήκη με σχετικές εικόνες, καθώς και ένας χάρτης με την ερώτηση: «Τι ξέρουμε για τον Η/Υ», η εικόνα του Η/Υ και διακλαδώσεις με άδεια πλαίσια. Στη συνέχεια δίνει την αφορμή για έρευνα με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου π.χ. «Τι γνωρίζετε ότι μπορούμε να κάνουμε με τον Η/Υ;». Από τη βιβλιοθήκη επιλέγουν την εικόνα που θεωρούν ότι ανταποκρίνεται σε μία λειτουργία του Η/Υ. Κάνοντας κλικ, με σύρσιμο και εναπόθεση βάζουν την εικόνα σε ένα πλαίσιο του χάρτη. Με την ίδια διαδικασία συνεχίζουν. Όταν

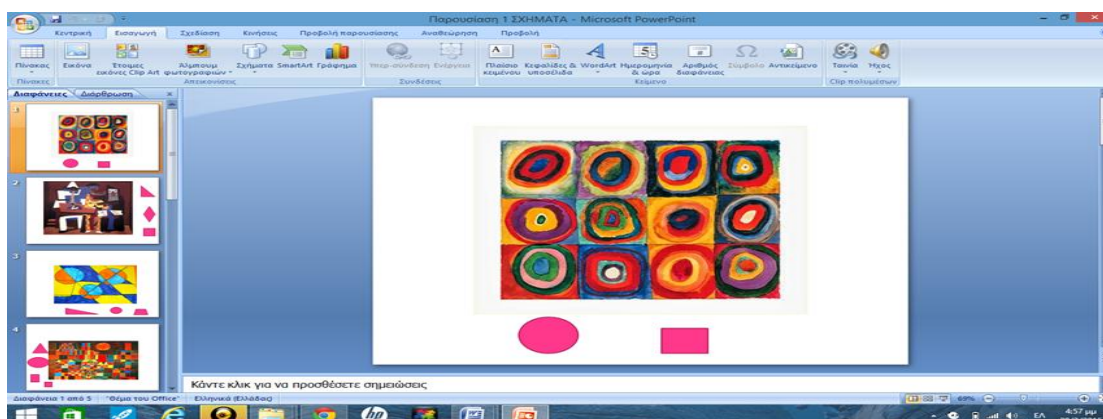
τελειώσουν γράφουν τα ονόματά τους. Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού αποθηκεύουν τον εννοιολογικό χάρτη τους σε φάκελο που η νηπιαγωγός έχει ανοίξει από πριν.



Εικόνα 1. Ανίχνευση πρότερων γνώσεων. Αρχικός ημιδομημένος εννοιολογικός χάρτης.

5.2. 2η Δραστηριότητα

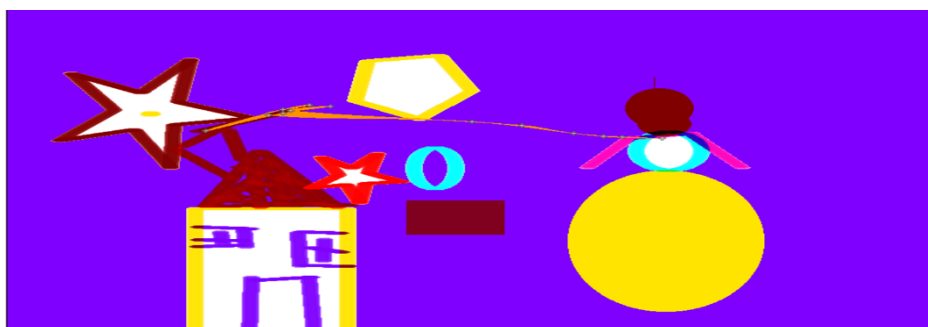
Στόχος: Να αναγνωρίσουν, να ονομάσουν και να συνθέσουν τα σχήματα. Η δραστηριότητα θα πραγματοποιηθεί στη γωνιά του υπολογιστή. Τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες των δύο για περίπου 15 λεπτά. Τα ζευγάρια των νηπίων βλέπουν στην παρουσίαση PowerPoint που έχει ετοιμάσει η νηπιαγωγός πίνακες ζωγραφικής μεγάλων καλλιτεχνών εμπνευσμένους από γεωμετρικά σχήματα. Παρατηρούν, ανακαλύπτουν, συζητούν. Καλούνται να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν τα σχήματα μέσα σε αυτούς κατόπιν να τα αναπαράγουν με την χρήση των εργαλείων του PowerPoint. Η διαδικασία έχει ως εξής: από την εισαγωγή –σχήματα τα παιδιά κάνουν κλικ πάνω στη μπάρα και στο σχήμα που έχουν αναγνωρίσει και ονομάσει και στη συνέχεια το εναποθέτουν πάνω στην διαφάνεια του αντίστοιχου πίνακα. Στο τέλος, κάθε ζευγάρι αποθηκεύει τη δουλειά του στον υπολογιστή.



Εικόνα 2. Αναγνώριση σχημάτων από φύλλο παρουσίασης

5.3. 3η Δραστηριότητα

Στόχος: Απώτερος στόχος για τα παιδιά είναι να συνεργαστούν για την παρουσίαση καλλιτεχνικού έργου. Η δραστηριότητα θα πραγματοποιηθεί στη γωνιά του υπολογιστή. Αφού το ζευγάρι έχει παρακολουθήσει σε άλλες δραστηριότητες την παρουσίαση βασικών σχημάτων, έχει μελετήσει και εντοπίζει σχήματα σε πίνακες ζωγραφικής μεγάλων καλλιτεχνών καλείται στη φάση αυτή να παράγει το δικό του έργο ζωγραφικής με θέμα «Τα σχήματα» με το λογισμικό ανάπτυξης της δημιουργικότητας RevelationNaturalArt. Τα υπόλοιπα παιδιά παίζουν στις γωνιές, όπως έχει ήδη σχεδιαστεί βάσει των δραστηριοτήτων που έχει οργανώσει η νηπιαγωγός. Όσα παιδιά επιλέγουν τη γωνιά εικαστικών χρησιμοποιούν κόντσον και αφρώδες υλικό που υπάρχει επάνω στο τραπέζι, ψαλίδια για να φτιάξουν κολάζ με σχήματα. Στο τέλος, κάθε ζευγάρι αποθηκεύει το έργο ζωγραφικής στον υπολογιστή.



Εικόνα 3. Έργο ζωγραφικής στον Η/Υ με το λογισμικό ανάπτυξης της δημιουργικότητας RevelationNaturalArt

5.4. 4η Δραστηριότητα

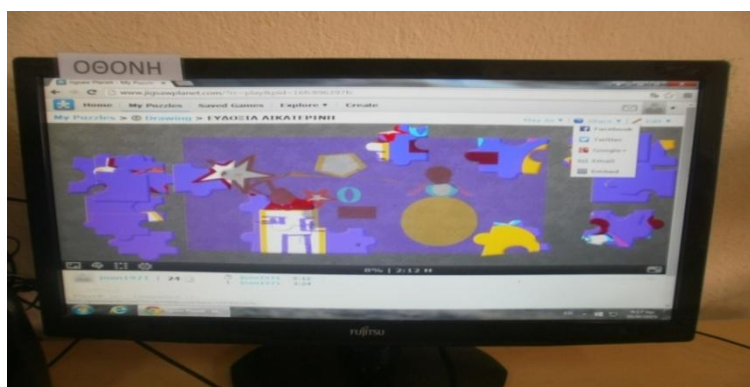
Στόχος: Να εξοικειωθούν με τη χρήση ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής. Η δραστηριότητα θα πραγματοποιηθεί στη γωνιά της εικαστικής έκφρασης και του υπολογιστή. Αφού όλα τα παιδιά έχουν παρατηρήσει τους πίνακες με σχήματα μεγάλων ζωγράφων τόσο μέσα από το λογισμικό του PowerPoint όσο και εκτυπωμένους στο χαρτί, καλούνται να δουλέψουν ως εξής: η κάθε ομάδα (επιλογή των μελών προκύπτει από κλήρωση) καλείται να ζωγραφίσει σε χαρτί Α3 τον δικό της πίνακα με τη χρήση των σχημάτων που επιθυμούν. Το θέμα είναι ελεύθερο. Η νηπιαγωγός προμηθεύει σε κάθε ομάδα τα απαραίτητα υλικά, όπως χαρτί και μαρκαδόρους και προτρέπει τα παιδιά σε δημιουργία. «Χρησιμοποιώντας όποια σχήματα θέλετε, ζωγραφίστε παρέα με τα άλλα παιδιά ένα θέμα που θέλετε», «Όταν τελειώσετε θα πρέπει να αποφασίσετε ποιος θα φωτογραφίσει το έργο της ομάδας σας». Τα παιδιά συζητούν, αποφασίζουν το θέμα και προσπαθούν να μοιράσουν τις εργασίες. Αφού τελειώσουν φωτογραφίζουν τα έργα τους και η νηπιαγωγός συνδέει τη φωτογραφική μηχανή με τον υπολογιστή, φορτώνει τις φωτογραφίες στην επιφάνεια εργασίας και δημιουργεί ένα φάκελο. Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού που δείχνει τον τρόπο αντιγραφής και επικόλλησης τα παιδιά αποθηκεύουν τις φωτογραφίες στον Η/Υ, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν στην ψηφιακή πινακοθήκη. Έτσι, τα παιδιά εξοικειώνονται τόσο με τη χρήση της ψηφιακής φωτογραφικής, όσο και με τους τρόπους αποθήκευσης των φωτογραφιών με τις απλές εντολές στον Η/Υ.



Εικόνα 4. Τα παιδιά φωτογραφίζουν τα έργα στο χαρτί με την ψηφιακή μηχανή.

5.5. 5η Δραστηριότητα

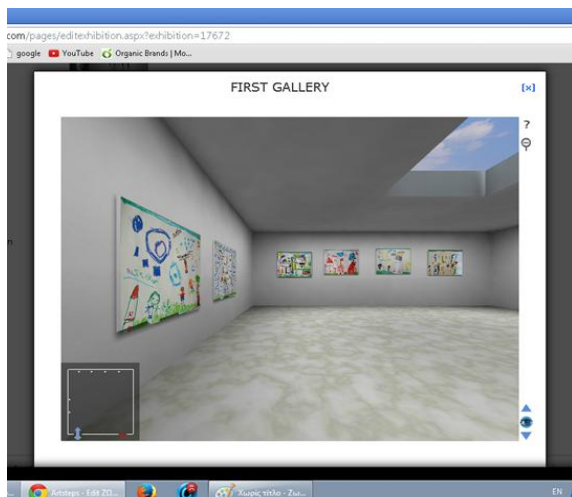
Στόχος: Να διασκεδάσουν και να εξοικειωθούν με την εφαρμογή jigsawplanet, που είναι μια δημιουργική εφαρμογή για κατασκευή παζλ. Η δραστηριότητα θα πραγματοποιηθεί στη γωνιά του υπολογιστή. Το ζευγάρι επιλέγει την ηλεκτρονική του ζωγραφιά και την μεταφέρει στην εφαρμογή jigsawplanet. Δημιουργεί το δικό του παζλ διαλέγοντας τον αριθμό των κομματιών και το σχήμα τους γράφοντας τα ονόματά τους και το συνθέτει. Στο τέλος, το παζλ αποθηκεύεται.



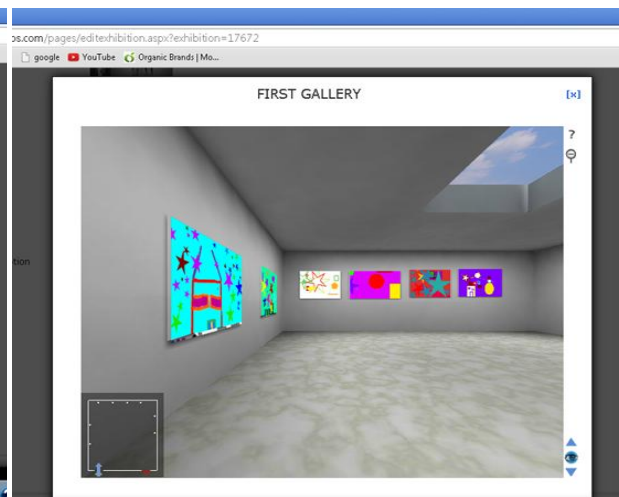
Εικόνα 5. Παζλ στην εφαρμογή jigsawplanet (έργο ζωγραφικής παιδιού στον Η/Υ).

5.6. 6η Δραστηριότητα

Στόχος: Να εξοικειωθούν με το περιβάλλον της ψηφιακής πινακοθήκης Artsteps. Η δραστηριότητα θα πραγματοποιηθεί στη γωνιά του υπολογιστή. Η νηπιαγωγός έχει δημιουργήσει τα δωμάτια της ψηφιακής πινακοθήκης στην εφαρμογή. Τα παιδιά δουλεύοντας σε ζευγάρια ανεβάζουν με την βοήθεια της νηπιαγωγού τα έργα τους στις δύο διαφορετικές αίθουσες. Στην πρώτη τα έργα της ψηφιακής τους δημιουργίας και στην δεύτερη τα έργα που ζωγράρισαν και φωτογράρισαν με μαρκαδόρους. Επιλέγουν τις θέσεις που θα τα τοποθετήσουν στους τοίχους της πινακοθήκης. Διαλέγουν τον τύπο της κορνίζας και το χρώμα της. Τέλος, μαθαίνουν να περιηγούνται στις αίθουσες.



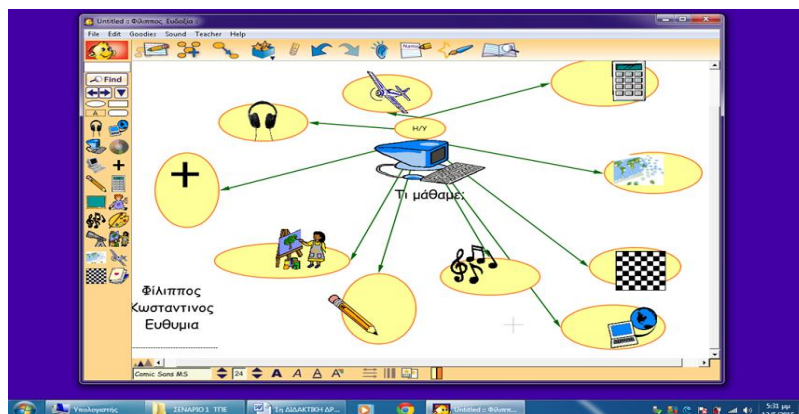
Εικόνα 6. Ψηφιακή πινακοθήκη έργων



Εικόνα 7. Ψηφιακή πινακοθήκη έργων στον Η/Υ στο χαρτί.

5.7. 7η Δραστηριότητα

Στόχος: Να συγκρίνουν χάρτες και να εξασκηθούν στην παραγωγή και συναγωγή συμπερασμάτων. Η δραστηριότητα θα πραγματοποιηθεί στη γωνιά του υπολογιστή. Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ομάδες των τριών μελών. Με στόχο την ανίχνευση των γνώσεων που αποκτήθηκαν επιλέγουμε το λογισμικό kidspiration. Οι ομάδες θα πρέπει να φτιάξουν του τελικούς τους ημιδομημένους εννοιολογικούς χάρτες. Στο kidspiration έχει δημιουργηθεί από πριν μια βιβλιοθήκη που περιέχει εικόνες σχετικές με τις λειτουργίες του Η/Υ. Ωστόσο, κάποιες είναι άσχετες. Η νηπιαγωγός έχει ανοίξει από πριν ένα φάκελο προκειμένου να αποθηκευτούν οι τελικοί εννοιολογικοί χάρτες των παιδιών. Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού δημιουργείται ένας εννοιολογικός χάρτης στο κέντρο του οποίου υπάρχει η κεντρική έννοια, δηλαδή όπως προαναφέρθηκε η εικόνα του Η/Υ. Γύρω από την κεντρική έννοια τοποθετούνται οι ιδέες των παιδιών με εικόνες και έτσι φτιάχνεται ο τελικός εννοιολογικός χάρτης. Η διαδικασία έχει ως εξής: Η νηπιαγωγός ανοίγει τη σελίδα όπου εμφανίζεται στο πλάι αριστερά η βιβλιοθήκη με σχετικές εικόνες, καθώς και ένας χάρτης με την ερώτηση: «Τι μάθαμε για τον Η/Υ;», η εικόνα του Η/Υ και διακλαδώσεις με άδεια πλαίσια. Από τη βιβλιοθήκη επιλέγουν την εικόνα που θεωρούν ότι ανταποκρίνεται σε μία λειτουργία του Η/Υ. Κάνοντας κλικ, με σύρσιμο και εναπόθεση βάζουν την εικόνα σε ένα πλαίσιο του χάρτη. Με την ίδια διαδικασία συνεχίζουν. Όταν τελειώσουν γράφουν τα ονόματά τους στο πλαίσιο που υπάρχει από πριν διαμορφωμένο στο κάτω μέρος της σελίδας. Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού αποθηκεύουν τον εννοιολογικό χάρτη τους σε φάκελο που η νηπιαγωγός έχει ανοίξει από πριν. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια, καθώς συγκρίνουν τους αρχικούς με τους τελικούς ημιδομημένους εννοιολογικούς χάρτες.



Εικόνα 8. Τελικός ημιδομημένος εννοιολογικός χάρτης.

5.8. 8η δραστηριότητα

Στόχος: Να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του λογισμικού επεξεργασίας κειμένου Word. Στη γωνιά του υπολογιστή θα δουλεύουν ατομικά σε ένα νέο περιβάλλον εγγραμματοτισμού, το λογισμικό επεξεργασίας κειμένου Word. Στο λογισμικό επεξεργασίας κειμένου Word η νηπιαγωγός έχει δημιουργήσει από πριν ένα πίνακα διπλής εισόδου. Τα νήπια καλούνται να ψηφίσουν ποιος τρόπος ζωγραφικής τους αρέσει περισσότερο βάζοντας + στην προτίμησή τους. Κάθε παιδί με τη χρήση του ποντικιού καλείται να αναγνωρίσει το όνομα του μέσα από τη λίστα κατεβαίνοντας με τη μπάρα. Επίσης, θα πρέπει να επιλέξει το κουτάκι που επιθυμεί κάνοντας αριστερό κλικ, στη συνέχεια να βάλει το σύμβολο (+) πιέζοντας ταυτόχρονα τα πλήκτρα shift, +. Όλα αυτά τα δείχνει η νηπιαγωγός, αφού βάλει και ως παράδειγμα το δικό της όνομα. Στην ολομέλεια μετρούν τα σύμβολα σε κάθε προτίμηση και γράφουν στο σύνολο τον αριθμό. Συζητούν και συγκρίνουν τα αποτελέσματα.



Εικόνα 9: Τα παιδιά ψηφίζουν.

Εισαγωγή	+	-
Παρουσίαση	+	-
Ισοστάση	+	-
Αιμύλια	+	-
Εισαγωγή	+	-
Ακασαρόνη	+	-
Ισοστάση	+	-
Αισθητική	+	-
Ζωή	+	-
Καλλιέργεια	+	-
Σύνολο	9	9

Εικόνα 10: Πίνακας ψηφοφορίας στον επεξεργαστή κειμένου Word.

6. Συζήτηση – προτάσεις

Σε όλη τη διάρκεια του σεναρίου υπήρχε μια διαρκής διαμορφωτική αξιολόγηση των διαδικασιών, του σκοπού και των στόχων, του ποσοστού συμμετοχής των παιδιών, του είδους της δράσης που ανέπτυξαν, της προστιθέμενης αξίας των Τ.Π.Ε και της προβλεπόμενης διάρκειας. Παράλληλα, προσφερόταν υποστήριξη με ανατροφοδότηση και πληροφόρηση, όπου χρειαζόταν. Παρατηρήθηκε ότι τόσο ο γενικός σκοπός όσο και οι επιμέρους στόχοι επιτεύχθηκαν.

Σημειώνεται ότι στο νηπιαγωγείο δε δίνονται φύλλα εργασίας. Οι οδηγίες δίνονται προφορικά και επίσης, ότι οι διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόστηκαν ήταν συνδυασμός επίδειξης και διερεύνησης. Οι διδακτικές δραστηριότητες κρίθηκαν κατάλληλες για την επίτευξη των στόχων. Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον το οποίο διατηρήθηκε αμείωτο σε όλη τη διάρκεια ανάπτυξης των διδακτικών δραστηριοτήτων. Η εφαρμογή της ψηφιακής πινακοθήκης εντυπωσίασε ιδιαίτερα τους μαθητές. Το λογισμικό Revelation Natural Art επιλέχτηκε γιατί έχει περισσότερα εργαλεία ανάπτυξης της φαντασίας τους. Μπορείς να έχεις όγκο εικόνων στις στάμπες. Είναι οικονομικός τρόπος ζωγραφικής γιατί δεν χρειάζονται χαρτιά, μαρκαδόροι κ.α. Ζωγραφίζουν και σβήνουν πιο εύκολα. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων και ο χαρακτήρας των αξιοποιούμενων λογισμικών ευνόησαν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία των παιδιών. Βελτιώθηκε η λεπτή κινητικότητά τους, καθώς καλλιεργήθηκε δεόντως ειδικά με τη χρήση με του H/Y. Τα παιδιά έμαθαν να χρησιμοποιούν διαφορετικά ψηφιακά μέσα παράλληλα, όπως τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, τη ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, τα οποία εντάσσονται σύμφωνα με σύγχρονες μελέτες στις δεξιότητες του εγγράμματου ψηφιακού μαθητή (multiliteracy).

Επιπλέον, η παραγωγή κοινού έργου διευκόλυνε τη συμμετοχή όλων, ακόμη και των πιο αδύναμων και συνεσταλμένων μαθητών, γεγονός που ενίσχυσε σημαντικά την αυτοεκτίμησή τους. Το σενάριο έγινε αφορμή αλληλεπίδρασης, αλλά αποτέλεσε και ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί τις δυνατότητες που τους παρέχει η τεχνολογία στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική και έτσι, προσπάθησαν να εντάξουν τις ΤΠΕ πιο συστηματικά και οργανωμένα στην εκπαιδευτική διαδικασία αναζητώντας κάθε φορά όλο και πιο σύνθετες εφαρμογές.

Συνακόλουθα, προέκυψε αργότερα η ανάπτυξη eTwinning έργου σε συνεργασία με το 10^ο Νηπ/γείο Κομοτηνής με θέμα «Ας φτιάξουμε μαζί μια πινακοθήκη διαφορετική». Η ψηφιακή πινακοθήκη artsteps και η δημιουργία πάζλ στο Jigsawplanet τελικά δημοσιοποιήθηκαν στους γονείς και στα άλλα τμήματα της σχολικής μονάδας και τα παιδιά χάρηκαν ιδιαίτερα. Συμπερασματικά, υποστηρίζεται ότι επιτεύχθηκε το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία, καθώς η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων προσέδωσε στην προσπάθεια αυτή δημόσιο χαρακτήρα.

Τέλος, επισημαίνεται ότι τόσο στην πρώτη όσο και στην όγδοη δραστηριότητα όπου γίνεται χρήση του λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης θα ήταν προτιμότερο να εργάζεται κάθε παιδί μόνο του στη δημιουργία του ατομικού του φύλλου εννοιολογικής χαρτογράφησης για σαφέστερη αποτύπωση των πρότερων και τελικών γνώσεων κάθε παιδιού και αποφυγή συγκρούσεων. Οπότε, το προτεινόμενο μοντέλο δύναται να παραλλαχθεί και να συμπεριλαμβάνει τόσο ομαδική όσο και ατομική εργασία. Περαιτέρω τα παιδιά μπορούν να φτιάξουν ένα ψηφιακό βιβλίο στην εφαρμογή utellstory και να μοιραστεί η URL διεύθυνση στους γονείς. Τα αποτελέσματα της ψηφοφορίας θα μπορούσαν να υποστούν στατιστική επεξεργασία και να οπτικοποιηθούν μέσα από ραβδογράμματα ή πίτες. Μπορούν ακόμη να

παίζουν με το εκπαιδευτικό λογισμικό «Η τάξη μου». Τελικά, το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο είναι δεκτικό παραλλαγών και ιδιαίτερα ευέλικτο και προτείνεται ανεπιφύλακτα, καθώς υπήρξε ιδιαίτερα αποτελεσματικό και ενδιαφέρον κατά την πιλοτική εφαρμογή του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brooker, L., & Siraj-Blatchford, J. (2002). Click on Miaow!: how children of three and four years experience the nursery computer. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 251-273.
- Haugland, S. W., & Wright, J. L. (1997). *Young children and technology: A world of discovery*. Boston: Allyn and Bacon.
- Plowman, L., & Stephen, C. (2003). A 'benign addition'? Research on ICT and preschool children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 149-164.
- Tsitouridou, M., & Vryzas, K. (2001). Early Childhood Education Students' Attitudes towards Information Technology. *Themes in Education*, 2(4), 425-443.
- Walvoord, B. F. (1986). *Helping Students Write Well: A Guide for Teachers in All Disciplines*. (2nd ed.). New York: Modern Language Association.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα: ΟΕΔΒ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο (2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπαλκίζας, Ν. (2008). Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Προσχολική και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο: <http://users.sch.gr/nikbalki/e-yliko.htm>, προσπελάστηκε στις 05/6/2015)

Η συμβολή των εικαστικών τεχνών στη διδασκαλία φυσικών εννοιών στην προσχολική ηλικία: Η περίπτωση του νερού

The contribution of visual arts to the teaching of natural concepts in preschool age: The case of water

Κωνσταντίνου Ειρήνη, Πανεπιστήμιο Πατρών, MSc στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής,
eirini_konstantinou@outlook.com, ekon@upatras.gr

Παναγιώτου Ευαγγελία, Πανεπιστήμιο Πατρών, MSc στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής,
evagelia.png@gmail.com

Λάτση Σοφία, Πανεπιστήμιο Πατρών, MSc στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής

Konstantinou Eirini, University of Patras, MScin Education, eirini_konstantinou@outlook.com,
ekon@upatras.gr

Panagiotou Evangelia, University of Patras, MScin Education, evagelia.png@gmail.com

Latsi Sofia, University of Patras, MScin Education

Abstract: This study investigates visual arts’ contribution to the teaching of physical concepts in pre-school age. The learning objectives set out compiled the forthcoming activities in order to familiarize children with water as a solvent. In particular, our aim was to:
1. Study the behavior / effect of water on solid and liquid materials used as visual art media.
2. Approach contrasting concepts of color (transparent-opaque, fluid-dry, dark-light) using different amounts of water as a solvent.

The present case study conducted at a public day kindergarten in Athens with 17 preschoolers. Our research tools were participatory observation and the portfolio of children. In addition, significant supplementary material was provided by videotapes photographs depicting children's behavior.

According to our findings, learning is promoted through adult-child interaction and collaboration, and visual media can be used in science didactics. At the same time, it is confirmed that arts’ material can enhance and improve preschoolers’ previous knowledge of water as a solvent in solids and liquids.

Keywords: visual arts, natural sciences, preschool age, concepts, transformation

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τη συμβολή των εικαστικών τεχνών στη διδασκαλία φυσικών εννοιών στην προσχολική ηλικία. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων προσδιορίστηκε με άξονα τους μαθησιακούς στόχους που ετέθησαν και

είχαν απώτερο στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το νερό ως διαλύτη. Ειδικότερα, κινηθήκαμε σε δύο επίπεδα:

1. Να μελετηθεί η συμπεριφορά/επίδραση του νερού σε στερεά και υγρά υλικά που χρησιμοποιούνται ως εικαστικά μέσα.
2. Να γίνει προσέγγιση σε αντιθετικές έννοιες των χρωμάτων (διαφανή-αδιαφανή, ρευστό-στεγνό, σκούρο-ανοιχτό) χρησιμοποιώντας διαφορετικές ποσότητες νερού ως διαλυτικό μέσο.

Η έρευνα αφορά μια μελέτη περίπτωσης που διενεργήθηκε σε ένα δημόσιο βρεφονηπιακό σταθμό της Αθήνας. Συμμετείχαν 17 προνήπια, ενώ για τη συλλογή πληροφοριών, ως ερευνητικά εργαλεία, χρησιμοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση και το portfolio των παιδιών. Σπουδαίο συμπληρωματικό υλικό προσέφεραν οι βιντεοσκοπήσεις και ποικίλο φωτογραφικό υλικό από τις εκδηλωθείσες συμπεριφορές των παιδιών.

Στην περίπτωση των προνηπίων που μελετήθηκαν, διαπιστώθηκε ότι η μάθηση προωθήθηκε μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία ενηλίκων-παιδιών και ότι τα εικαστικά μέσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Παράλληλα, επιβεβαιώθηκε ότι το πλούσιο υλικό των Τεχνών μπορεί να ενισχύσει και να βελτιώσει τις πρότερες γνώσεις των νηπίων όσον αφορά το νερό ως διαλυτό μέσο σε στερεά και υγρά.

Λέξεις κλειδιά: εικαστικές τέχνες, φυσικές επιστήμες, προσχολική ηλικία, έννοιες, μετασχηματισμός

Εισαγωγή

Η μακραίωνη πορεία των εικαστικών τεχνών και της επιστήμης αποδεικνύουν ότι αποτελούν τους ακρογωνιαίους λίθους του ανθρώπινου πνεύματος. Οι απόψεις για τη μεταξύ τους σχέση δίστανται. Η μερίδα του λέοντος επιβεβαιώνει την ισχυρή επικοινωνία τους, ή αναγνωρίζει κάποιο είδος επαφής ανάμεσά τους. Στον αντίποδα, βρίσκονται εκείνοι που αμφισβητούν τη συμβατότητά τους.

Ωστόσο, η σχέση που παρατηρείται μεταξύ των τεχνών και των φυσικών επιστημών είναι άρρηκτη και αμφίδρομη, καθώς η δομή του φυσικού κόσμου προσφέρει την πρώτη ύλη και τα βασικά στοιχεία, με τα οποία οι τέχνες αφενός μεταδίδουν τα μηνύματά τους και αφετέρου τα μετασχηματίζουν με τρόπο ώστε να παραπέμπουν σε νέα μηνύματα (Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, 2011).

Το φυσικό περιβάλλον επηρεάζει την εικαστική έκφραση με διάφορους τρόπους και επομένως η κατανόηση των φυσικών ιδιοτήτων για τα στοιχεία που προέρχονται από τη φύση αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Ο φυσικός κόσμος μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία διδασκαλίας και μέσα από τη συστηματική μελέτη και την εξάσκηση τα παιδιά να αντιληφθούν τις διαφορετικές δυνατότητες που τους προσφέρει το κάθε στοιχείο. Ακόμα και μια κηλίδα χρώματος αποτελεί σημείο για την εικαστική γλώσσα. Καθώς ο μαθητής έρχεται

αντιμέτωπος με ένα πλήθος προβλημάτων, δοκιμάζει τις δυνατότητες παρέμβασής του πάνω στα διάφορα υλικά και διαπιστώνει τα ποικίλα αποτελέσματα (Βάος, 2008). Ο πειραματισμός ωστόσο με τα υλικά δεν αναφέρεται σε έναν συνεχή αυτοσχεδιασμό. Αναφέρεται σε μια διαδικασία στην οποία παρατηρεί, δοκιμάζει, πειραματίζεται, διορθώνει, επιλέγει και υλοποιεί, επιχειρώντας να οπτικοποιήσει μια ιδέα του. Απώτερος στόχος της δράσης του μαθητή είναι αφενός η κατανόηση της φύσης και των στοιχείων της και αφετέρου η συγκρότηση μιας ερευνητικής στάσης απέναντι στο φυσικό κόσμο, τα χρώματα, τα υλικά και τις ιδιότητές τους.

Τα μικρά παιδιά είναι από τη φύση τους περίεργα και έτοιμα για αναζητήσεις. Οι δραστηριότητες από τον κόσμο των φυσικών επιστημών πρέπει να έχουν τη μορφή παιχνιδιού. Να έχουν προκύψει από προσωπικές ανάγκες και προβληματισμούς που τα κινητοποιούν να βρουν τη λύση σε κάτι που τα απασχολεί. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο δράσης ενεργοποιούνται προηγούμενες εμπειρίες και προσωπικές μνήμες οι οποίες συνδέονται με τον κόσμο των φυσικών επιστημών. Η γνώση βιώνεται καλύτερα μέσα από την πράξη και την άμεση επαφή του παιδιού με το φυσικό περιβάλλον και τα αντικείμενα που διαμορφώνουν τον κόσμο γύρω του. Το παιδί εξοικειώνεται με ένα αντικείμενο, ένα φαινόμενο, όταν το βιώσει με όλες του τις αισθήσεις και όταν δράσει επάνω σε αυτό, παρατηρώντας τις αλλαγές που σημειώνονται ως αποτέλεσμα των δικών του ενεργειών. Όπως οι επιστήμες, έτσι και οι τέχνες έχουν μία ιδιαίτερη σχέση με τη μάθηση.

Οι διάφορες εκφάνσεις των εικαστικών τεχνών μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως διδακτικά εργαλεία στις υπόλοιπες μαθησιακές περιοχές του προγράμματος με αποτέλεσμα τη σφαιρική και εις βάθος κατανόηση του υπό μελέτη αντικειμένου. Παρότι το σημείο εκκίνησης είναι διαφορετικό για την επιστήμη και την τέχνη, η κάθε μία συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Ο επιστήμονας παρατηρεί, διατυπώνει υποθέσεις και επιδιώκει να αποδείξει την ορθότητα των θέσεών του μέσα σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο έχει οριστεί από την απαρχή του έργου του. Ο καλλιτέχνης αντίστοιχα, από τη δική του οπτική διαμορφώνει την κοσμοαντίληψή του και την παρουσιάζει μέσα από τα έργα του στην κοινωνία συμβάλλοντας στην εξέλιξή της. Και τα δύο πεδία, άμεσα συνυφασμένα με τη γνώση, συνεισφέρουν με έναν διαφορετικό τρόπο στη βελτίωση της καθημερινότητας του ατόμου.

Ανάλογη είναι και η φιλοσοφία που διαπνέει τα αναλυτικά προγράμματα στα οποία το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο και αποτελεί το σημείο εκκίνησης και το σημείο αναφοράς. Ειδικότερα, στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι διάχυτη η ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με γνωστικές κατακτήσεις από τη σύμπραξη των δύο πεδίων. Δημιουργείται ένα πλαίσιο μάθησης προσοδοφόρο, ειδικά για τα νήπια, καθώς δημιουργούνται δίοδοι επικοινωνίας, οι οποίοι συνδυάζουν την επιστημονική γνώση με την εικαστική απόλαυση. Οι διάφορες εκφάνσεις της Τέχνης μπορούν να βοηθήσουν τα νήπια να εξωτερικεύσουν τον εσωτερικό τους κόσμο και οι Φυσικές Επιστήμες να αποτελέσουν εφαλτήριο για καλλιτεχνικές δημιουργίες (Καζέλα & Κακανά, 2014). Συγκεκριμένα, η συμβολή των εικαστικών τεχνών στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών είναι σημαντική,

καθώς προσφέρει πλούσιο υλικό στο σχεδιασμό μαθησιακών εμπειριών, οι οποίες βοηθούν τα νήπια να μυηθούν στο φυσικό κόσμο.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τη συμβολή των εικαστικών τεχνών στη διδασκαλία φυσικών εννοιών στην προσχολική ηλικία. Επιχειρείται μέσω εικαστικών εργαλείων να αντιληφθούν τα νήπια το νερό ως διαλυτό μέσο στα στερεά και υγρά.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο φυσικός κόσμος, που αποτελεί ανεξάντλητη πηγή οπτικών και διανοητικών ερεθισμάτων, είναι ταυτοχρόνως κοινό σημείο αναφοράς αλλά και εκκίνησης τόσο για την επιστήμη όσο και για την τέχνη (Βάος, 2001). *«Κι ενώ τα περισσότερα μικρά παιδιά ούτε ενδιαφέρονται ούτε είναι έτοιμα για επίσημη ακαδημαϊκή εργασία, όπως είναι η ανάγνωση, σχεδόν όλα τα παιδιά ενδιαφέρονται και είναι έτοιμα για καλλιτεχνική εργασία»* (Schirrmacher, 1998). Αυτή η θέση ισχυροποιεί το επιχείρημα ότι τα εικαστικά ως εργαλείο διδασκαλίας μπορεί να ευνοήσει την εκμάθηση διαφόρων εννοιών και δη φυσικών. Διάφορες εκφάνσεις της Τέχνης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως διδακτικά μέσα. Ενδεικτικά αναφέρονται η λογοτεχνία, η ζωγραφική, το θέατρο, η μουσική, η γλυπτική. Βασικοί αρμοί, τόσο στην Τέχνη όσο και στις Φυσικές Επιστήμες, είναι η ανακάλυψη και ο πειραματισμός. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητικό στοιχείο με ερωτήσεις, όπως: *«Προσπάθησε να σκεφτείς ...»* (Schirrmacher, 1998).

Οι διαδικασίες παρατήρησης, καταγραφής και δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων είναι τα θέματα που συνδέουν την Τέχνη και τις Φυσικές Επιστήμες. Πολλοί επιστήμονες και καλλιτέχνες χαρακτηρίζουν τη σύνδεση μεταξύ τέχνης και επιστήμης νοηματοδοτημένη. Ο Root-Bernstein (2000) επισημαίνει παραδείγματα καλλιτεχνών που τα έργα τους είχαν αντίκτυπο στην επιστημονική σκέψη. Για παράδειγμα, ζωγράφοι, όπως ο Seraut, επινόησαν τη διαδικασία σπασίματος μιας εικόνας σε διακριτές περιοχές του χρώματος (pixel) που χρησιμοποιείται στην τεχνολογία (π.χ. οθόνες ηλεκτρονικών υπολογιστών) (Poldberg, Trainin&Andrzejczak, 2013).

Ο Gardner (1993) επισημαίνει ότι ο πυρήνας κάθε διδακτικής παρέμβασης που έχει ως βάση της τις Τέχνες πρέπει να είναι η ικανότητα χειρισμού, χρησιμοποίησης και μετασχηματισμού των διαφόρων συμβόλων, αντικειμένων και αναπαραστατικών συστημάτων. Το παιδί, δηλαδή πρέπει να σκέφτεται και μαζί και διαμέσου των αντικειμένων μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Όταν μάλιστα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την πολυπρισματική οπτική της αισθητηριακής διδασκαλίας και ενσωματώνουν τις Τέχνες στη διδασκαλία τους, οι μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερα κίνητρα εμπλοκής (Ξανθάκου, 1998).

Φυσική απόρροια των προηγούμενων αναφορών είναι η σύνδεση των εικαστικών τεχνών με τις φυσικές επιστήμες ως γνωστικά πεδία του διαθεματικού πλαισίου προγράμματος σπουδών

του νηπιαγωγείου. Το περιεχόμενο των τελευταίων ενδείκνυται για το μετασχηματισμό εννοιών και νοημάτων δια μέσου των εικαστικών εργαλείων (Καζέλα & Κακανά, 2014).

Κατόπιν σχετικής επισκόπησης της βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν έρευνες που χρησιμοποίησαν διάφορες εκφάνσεις της Τέχνης ως διδακτικά εργαλεία για τη διδασκαλία φυσικών εννοιών κυρίως στην προσχολική ηλικία.

Οι Καζέλα και Κακανά (2014) αξιοποίησαν τις Τέχνες για να μυσήσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στο φαινόμενο της διαλυτότητας. Στην έρευνα συμμετείχαν 25 νήπια της 56ης περιφέρειας προσχολικής αγωγής Αττικής. Η διδακτική πρακτική αναπτύχθηκε με βάσει του μύθου του Αισώπου «Ο γαϊδουράκος και το αλάτι». Η αφόρμηση περιελάμβανε χρήση τεχνικών αφήγησης, κουκλοθέατρου και εμψύχωσης κούκλας, ενώ στη συνέχεια ακολούθησαν πειραματικές δραστηριότητες για τη διερεύνηση των φυσικών εννοιών και άλλες που σχετίζονταν με την Τέχνη, όπως δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της διδακτικής πρακτικής ανέδειξαν την επίτευξη των διδακτικών στόχων που τέθηκαν. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στην ενεργητική εμπλοκή των νηπίων στη διαδικασία της μάθησης και στη διαμόρφωση ενός δυναμικού και ευχάριστου περιβάλλοντος με πλούτο ερεθισμάτων, τα οποία τροφοδότησαν τη σκέψη και έδωσαν έμπνευση στα παιδιά.

Οι Βαλακώστα και Χρηστίδου (2010) παρουσίασαν μία έρευνα που σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε με στόχο τη διδακτική προσέγγιση του φαινομένου του μαγνητισμού σε 25 παιδιά προσχολική ηλικίας. Στην έρευνα έγινε διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών μέσω μιας ειδικά σχεδιασμένης διδακτικής παρέμβασης που ενσωμάτωνε δραστηριότητες δραματικού παιχνιδιού και διήγησης ιστοριών. Ακολούθησε μετα-έλεγχος για να αξιολογηθούν οι σχεδιασμένες δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης και τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, καθώς υπήρξε βελτίωση στις αντιλήψεις των παιδιών σε σύγκριση με την προϋπάρχουσα γνώση.

Οι Pantidos, Spathi και Vitoratos (2001) μελέτησαν τη δομή του «TheBlegdamsvejFaust» και τη σχέση του με το κλασικό παιχνίδι Φάουστ του Γκαίτε. Ο «BlegdamsvejFaust» είναι ένα θεατρικό έργο που γράφτηκε και παρουσιάστηκε από τους μαθητές του Bohr το 1932, εμπνευσμένο από την ταχύτατη ανάπτυξη της Φυσικής σε αυτά ταραχώδη χρόνια. Προωθείται η ιδέα της βαρύτητας των σωματιδίων. Η μελέτη αυτή δίνει έμφαση στο γεγονός ότι οι νέες ιδέες των Φυσικών Επιστημών γίνονται πιο προσιτές, κατανοητές και οικείες μέσα από τη δραματοποίηση.

Σε συνάρτηση με τα προηγούμενα, η παρούσα εργασία θα παρουσιάσει μία διδακτική παρέμβαση σχεδιασμένη για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών για το νερό ως διαλυτό μέσο σε στερεά και υγρά. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από ένα σύνολο δραστηριοτήτων, στις οποίες χρησιμοποιούνται εικαστικά εργαλεία και υλικά, όπως τέμπρες υγρές και σε σκόνη, κιμωλίες, μαρκαδόροι, χαρτόνια, χαρτιά A4, πινέλα, πηλός και αλμυρό ζυμάρι, άχρηστο υλικό, πλαστικά μικρά δοχεία για την ανάμειξη ρευστών χρωμάτων, καλαμάκια, φελλοί, μπατονέτες, ψαλίδια, μικρές οδοντόβουρτσες και ρολά βαψίματος,

σφουγγάρια, κόλλες, κ.ά. Τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία βρίσκονται στην προεγνοιολογική περίοδο σκέψης. Η σκέψη τους συγκεντρώνεται σε ένα μόνο στοιχείο μιας κατάστασης και αγνοεί άλλους εξίσου σημαντικούς παράγοντες. Όσον αφορά το φαινόμενο της διαλυτότητας τα νήπια εστιάζουν στη διαλυμένη ουσία εκφράζοντας την άποψη ότι «φεύγει», «εξαφανίζεται» και συνδέουν το φαινόμενο της διάλυσης με την τήξη (Ραβάνης, 1999). Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

- 1) *Τα εικαστικά εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως διδακτικά μέσα στις φυσικές επιστήμες;*
- 2) *Το πλούσιο υλικό των Τεχνών μπορεί να ενισχύσει και να βελτιώσει τις πρότερες γνώσεις των νηπίων όσον αφορά το νερό ως διαλυτό μέσο σε στερεά και υγρά;*

2. Μεθοδολογία

Καθώς η φύση του θέματος της έρευνας είχε ποιοτικό χαρακτήρα και βασικό ρόλο κατείχε η ανταπόκριση των παιδιών στις δραστηριότητες και η ηλικία τους, η μεθοδολογία που επιλέχθηκε, κρίθηκε ως η καταλληλότερη για την εξυπηρέτηση του διερευνητικού μας σκοπού. Πρόκειται για μια *μελέτη περίπτωσης* που διενεργήθηκε σε μία τάξη προνηπίων, όπου συμμετείχαν 17 αγόρια και κορίτσια από ένα δημόσιο βρεφονηπιακό σταθμό της Αθήνας. Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών ήταν 4 ετών.

Για τη συλλογή πληροφοριών και δεδομένων, ως ερευνητικά εργαλεία, χρησιμοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση με την καταγραφή σημειώσεων και το portfolio των παιδιών. Σπουδαίο συμπληρωματικό υλικό για τη συγκεκριμένη μελέτη προσέφεραν οι βιντεοσκοπήσεις και ποικίλο φωτογραφικό υλικό από τις εκδηλωθείσες συμπεριφορές των παιδιών. Το έναυσμα για τη συγκεκριμένη μελέτη (Εικόνα 1) δόθηκε από κάποιες παρατηρήσεις που έκαναν τα παιδιά σε μια δραστηριότητα ζωγραφικής, όταν τυχαία λίγες σταγόνες νερού στο χαρτί προκάλεσαν αλλαγές στο έργο τους. Τα παιδιά αν και έρχονται πολύ συχνά στην καθημερινή τους ζωή αντιμέτωπα με τέτοιες καταστάσεις δεν έχουν συγκροτημένη γνώση για να εξηγήσουν το φαινόμενο αυτό.



Τα παιδιά επαναλαμβάνουν την ίδια διαδικασία, όπως συνέβη και στο 'ατύχημα', αυτή τη φορά όμως κατόπιν σχεδιασμού. Ζωγραφίζουν σε φίλτρα καφέ με μαρκαδόρους και τους ζητείται να προβλέψουν τι θα συμβεί, εάν πέσει νερό επάνω.

Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε προκειμένου να γίνει μια συζήτηση για το νερό ως διαλύτης και να χρησιμοποιηθεί για πρώτη φορά η έννοια αυτή μέσα στην τάξη.

Εικόνα 1. Το νερό ως διαλύτης..... Η αφορμή

Οι διδακτικές παρεμβάσεις που σχεδιάζονται θα πρέπει να στοχεύουν στον μετασχηματισμό των βιωματικών νοητικών αναπαραστάσεων που συγκροτούνται στη σκέψη τους, στις προϋπάρχουσες δηλαδή ιδέες τους. Οι ιδέες αυτές δύσκολα εγκαταλείπονται. Η απόρριψη της πρώιμης ιδέας μπορεί να επιτευχθεί μετά από γνωστική σύγκρουση, όταν δηλαδή το παιδί αισθανθεί ότι η άποψή του είναι ανεπαρκής (Κολιόπουλος, 2002). Στην παρούσα μελέτη ακολουθήθηκε αυτή η στρατηγική, καθώς προσφέρθηκαν ευκαιρίες στα παιδιά να ελέγξουν τις ιδέες τους, να τις επιβεβαιώσουν ή να τις αναδομήσουν και να διαμορφώσουν απόψεις πλησιέστερες στο επιστημονικό πρότυπο.

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων προσδιορίστηκε με άξονα τους μαθησιακούς στόχους που ετέθησαν και είχαν απώτερο στόχο την εξοικείωση των παιδιών με το νερό ως διαλύτη. Ειδικότερα, κινηθήκαμε σε δύο επίπεδα:

- 1) Να μελετηθεί η συμπεριφορά/επίδραση του νερού σε στερεά και υγρά υλικά που χρησιμοποιούνται ως εικαστικά μέσα.
- 2) Να γίνει προσέγγιση σε αντιθετικές έννοιες των χρωμάτων (διαφανή-αδιαφανή, ρευστό-στεγνό, σκούρο-ανοιχτό) χρησιμοποιώντας διαφορετικές ποσότητες νερού ως διαλυτικό μέσο.

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις με σημείο εκκίνησης την ανίχνευση των αρχικών ιδεών των παιδιών προκειμένου να διαπιστωθεί το αρχικό επίπεδο συλλογισμών τους. Ακολούθως, πραγματοποιούνταν οι διδακτικές παρεμβάσεις και η φάση πειραματισμού ώστε τα παιδιά να διερευνήσουν, να κάνουν υποθέσεις, να πειραματιστούν, να παρατηρήσουν, να ερμηνεύσουν και να καταλήξουν σε κάποια συμπεράσματα μέσα από συζητήσεις. Στη δεύτερη φάση, οργανώθηκαν δραστηριότητες που στόχευαν στη

συνειδητοποίηση της οικοδόμησης των νέων γνώσεων και στην παροχή ευκαιριών εφαρμογής τους.

2.1. 1η Φάση

Για να ανιχνευθούν κάθε φορά οι ιδέες των παιδιών εστιάζαμε σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν συχνά στο εικαστικό τους εγχείρημα και προσανατολίσαμε τις δράσεις προς μια ανάλογη κατεύθυνση. Επιδιώκαμε κάθε φορά να δούμε πώς σκέφτονται, τα ενθαρρύναμε να κάνουν υποθέσεις και κατόπιν να πειραματιστούν, να παρατηρήσουν, να προβούν σε εμπειρική εξακρίβωσή των ιδεών τους και να οδηγηθούν σε κάποια συμπεράσματα μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις. Οι ερευνητές αλληλεπιδρούσαν με τα παιδιά σε ομάδες και ανάλογα με τις απαντήσεις που δέχονταν προσπαθούσαν να οδηγήσουν τη σκέψη τους προς τη φυσική ιδιότητα του νερού και τη χρήση του ως διαλύτη. Παράλληλα, στις συζητήσεις μας αναφερόμασταν στην όλη διαδικασία εισάγοντας νέες έννοιες και την ανάλογη ορολογία. Επιχειρήσαμε μέσα από την ενεργό εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, να οικοδομήσουν τη γνώση δρώντας επάνω στα αντικείμενα και τα υλικά και να αξιοποιήσουν τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Το επικοινωνιακό πλαίσιο που αναπτύχθηκε είχε ως στόχο να αποσταθεροποιήσουμε τις νοητικές αναπαραστάσεις των παιδιών και να τα ωθήσουμε σε μια εννοιολογική αλλαγή.

2.2. 2η Φάση

Στη φάση αυτή, ακολουθήθηκε η ίδια πορεία όπως και προηγουμένως χωρίς ωστόσο να χρησιμοποιηθούν τα ίδια υλικά. Σε ένα διαφορετικό μαθησιακό πλαίσιο, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες όπου τα παιδιά έπρεπε να διερευνήσουν και να αναζητήσουν τις κατάλληλες λύσεις προκειμένου να ολοκληρώσουν το εικαστικό τους εγχείρημα. Οι δράσεις εμπεριείχαν ζητήματα επιλογής υλικών και ειδικότερα έπρεπε να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τις εφαρμογές του νερού ως διαλύτη στα χρώματα, στερεά και μη.

3. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν έδωσαν ευκαιρίες στα παιδιά να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν ανακαλώντας προηγούμενες ιδέες και εμπειρίες τους. Στα πλαίσια των συζητήσεων τα παιδιά προσπάθησαν να περιγράψουν και να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους, όμως τις περισσότερες φορές οι αιτιολογήσεις των παιδιών για τη συμπεριφορά του νερού ως διαλύτη ήταν ανεπαρκείς. Συγκεκριμένα, όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να προβλέψουν τι θα συνέβαινε αν τοποθετούσαμε τις κιμωλίες (Εικόνα 2) και τις τέμπερες σε σκόνη μέσα στο νερό, ορισμένα παιδιά φάνηκε πως δεν μπορούσαν να αντιληφθούν πως το νερό με κάποιο τρόπο θα επιδράσει στο άλλο υλικό, ενώ κάποια άλλα ενδεχομένως να αντιλαμβάνονταν σε κάποιο βαθμό τη συμπεριφορά του νερού ως διαλύτη [απαντήσεις για τις 1) κιμωλίες:

«τίποτα», «θα βραχούν», «θα γίνουν κομμάτια», 2) τέμπερες σε σκόνη: «θα λιώσει», «θα μαλακώσει».

Εικόνα 3. Το νερό ως διαλύτης σε υγρά (τέμπερες)



Εικόνα 2. Το νερό ως διαλύτης σε στερεές ουσίες (κιμωλία)

Στο αντίστοιχο ερώτημα για τις υγρές τέμπερες (Εικόνα 3) τα παιδιά έδωσαν απαντήσεις πιο επαρκείς [«θα γίνει όπως το νερό», «πιο νερουλή»], χωρίς να χρησιμοποιούν βέβαια το κατάλληλο λεξιλόγιο, καθώς απουσίαζε από το λόγο τους η χρήση εννοιών, όπως υγρό, στερεό, ρευστό, αραιό, κτλ.

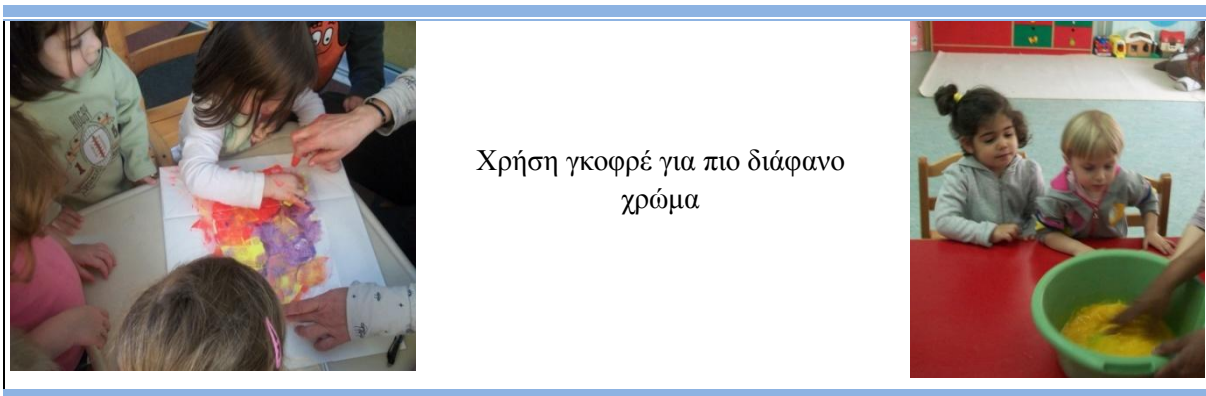
Στη φάση πειραματισμού των παιδιών, διατυπώθηκαν παρόμοιες ερωτήσεις από τους ερευνητές κάνοντας χρήση όμως νέων εννοιών και όρων, όπου ζητούνταν από τα παιδιά να τους περιγράψουν το φαινόμενο που παρατηρούσαν. Στο σημείο αυτό, οι απαντήσεις ήταν ικανοποιητικές, γεγονός που μάλλον οφείλεται στην άμεση παρατήρηση των παιδιών και στην επίδραση της πρόσφατης χρήσης του λεξιλογίου. Τα παιδιά δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν λογικά επιχειρήματα και να δώσουν ικανοποιητικές εξηγήσεις, κάτι που συνάδει με την ηλικία τους και το περιορισμένο λεξιλόγιο. Η βελτίωση των συλλογισμών σε αυτή την φάση δεν θα μπορούσαμε να πούμε με βεβαιότητα πως είναι η επιθυμητή.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν για την προσέγγιση αντιθετικών εννοιών των χρωμάτων (Εικόνα 4), τα παιδιά στις αρχικές τους διερευνήσεις αντιμετώπισαν δυσκολίες στην εξεύρεση λύσεων, καθώς οι έννοιες αυτές δεν είχαν παρουσιαστεί ξανά στα παιδιά ως ζεύγη σε αντιπαράθεση.

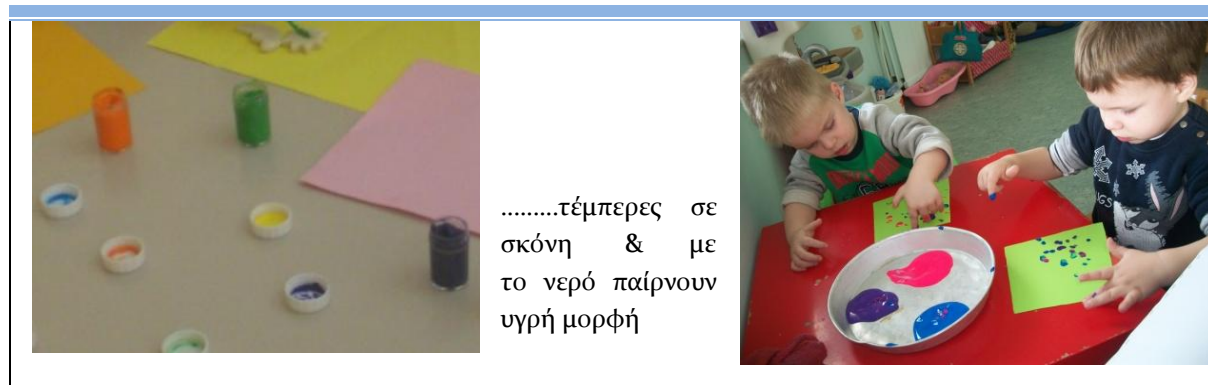


Εικόνα 4. Οι αντίθετες έννοιες χρωμάτων ‘σκούρο-ανοικτό’. Το νερό ως διαλύτης

Παρότι είχαν αντιμετωπίσει ξανά στο παρελθόν ανάλογα προβλήματα, δεν είχαν οργανωθεί οι κατάλληλες δραστηριότητες ώστε να εστιάσουν την προσοχή τους και να παρατηρήσουν συστηματικά τη δράση τους επάνω στα υλικά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις που δίνουν στην πλειονότητά τους τα παιδιά μετά τις παρεμβάσεις των ερευνητών (εισαγωγή εννοιών ανά περίπτωση) και τον πειραματισμό των ίδιων. Τα παιδιά βασιζόμενα στα εμπειρικά δεδομένα και σε αυτό που παρατηρούσαν, μπορούσαν να αιτιολογήσουν επαρκώς την αλλαγή κατάστασης των χρωμάτων (Εικόνες 5, 6), καθώς δήλωναν ότι το νερό είναι το υλικό που επιδρά και τα κάνει πιο διαφανή, πιο ανοιχτά και πιο ρευστά. Και σε αυτή τη φάση, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ταυτόχρονη αξιοποίηση αντιθετικών εννοιών κάνει τα αποτελέσματα πιο εμφανή για τα παιδιά, ενώ και η άμεση χρήση των όρων ενισχύει τις ικανοποιητικές απαντήσεις που δόθηκαν.



Εικόνα 5. Οι αντίθετες έννοιες χρωμάτων ‘διαφανή-αδιαφανή’. Το νερό ως διαλύτης



Εικόνα 6. Οι αντίθετες έννοιες χρωμάτων ‘ρευστό-στεγνό’. Το νερό ως διαλύτης

Η γνωστική πρόοδος που παρουσιάστηκε στα παιδιά ελέγχθηκε στη 2^η φάση του εκπαιδευτικού προγράμματος μετά από αρκετές ημέρες, κατά την οποία τα παιδιά βρέθηκαν αντιμέτωπα με εικαστικά ζητήματα στα οποία έπρεπε να αναζητήσουν τις λύσεις. Όπως διαπιστώθηκε, η πλειονότητα των παιδιών έδωσαν απαντήσεις προτείνοντας ιδέες και λύσεις ανάλογες με αυτές που είχαν εκφραστεί και στις δραστηριότητες στην 1^η φάση. Οι μαθητές έκαναν χρήση ορισμένων εννοιών που είχαν εισαγάγει οι ερευνητές, χωρίς ωστόσο να αναφέρουν τον όρο *διαλύτης*, αλλά προτάσεις όπως: «για να διαλυθεί το χρώμα» (Εικόνα 7), «να βάλουμε νερό για να το κάνουμε πιο ανοιχτό» (Εικόνα 8), «είναι στεγνό», «με το νερό μπορούμε να το κάνουμε αραιό» (Εικόνα 9).



Εικόνα 7. Το νερό ως διαλύτης σε υγρές (τέμπερες) & στερεές ουσίες

Οι αντιθετικές έννοιες χρωμάτων ‘ρευστό-στεγνό’



Εικόνα 8. Οι αντιθετικές έννοιες χρωμάτων ‘σκούρο-ανοικτό’

Τεχνική με οδοντόβουρτσες..... όταν είναι πιο αραιή η μπογιά μπορούμε να πιτσιλίσουμε πιο εύκολα



Εικόνα 9. Το νερό ως διαλύτης σε υγρά (τέμπερες)

Γίνεται εμφανές από τον τρόπο χειρισμών των υλικών και τις γνώμες που διατύπωσαν ως λύσεις για την ολοκλήρωση των εικαστικών τους έργων, ότι τα παιδιά δεν συγχέουν τους όρους και έχουν παρουσιάσει πρόοδο στο συλλογισμό τους και στην κατανόηση, ως ένα βαθμό, της ιδιότητας του νερού ως διαλύτη. Η εμπλοκή των παιδιών στην εικαστική πράξη έχει προσφέρει αμέτρητες ευκαιρίες για να εργαστούν και να πειραματιστούν με το νερό ως υλικό. Η συστηματική όμως ενασχόληση και η επιστημονική προσέγγιση που επιχειρήθηκε ενίσχυσε σε μεγάλο βαθμό τη συγκρότηση επαρκών νοητικών αναπαραστάσεων.

Συμπεράσματα

Το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών και η γνωστική τους ετοιμότητα παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που αντιλαμβάνονται έννοιες όπως διαλυτότητα και διαλύτης. Στην περίπτωση μάλιστα των προνηπίων που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι η μάθηση προωθήθηκε μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία ενηλίκων-παιδιών. Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν τα εικαστικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στις δραστηριότητες ενεπλεκόμενα σε καταστάσεις από την καθημερινότητα των νηπίων.

Απαντάται επομένως το πρώτο μας ερευνητικό ερώτημα, καθώς τα εικαστικά μέσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών.

Η υιοθέτηση αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών και η οργάνωση κατάλληλων δραστηριοτήτων μπορεί να οδηγήσει στο μετασχηματισμό των νοητικών αναπαραστάσεων των παιδιών υπό την προϋπόθεση ότι στο επίκεντρο βρίσκεται το παιδί με τα δικά του ερωτήματα και τις προσωπικές του κατασκευές για τον κόσμο. Κατά συνέπεια, απαντάται και το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα. Το πλούσιο υλικό των Τεχνών μπορεί να ενισχύσει και να βελτιώσει τις πρότερες γνώσεις των νηπίων όσον αφορά το νερό ως διαλυτό μέσο σε στερεά και υγρά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαλακώστα, Μ. & Χρηστίδου, Β. (2010). Η προσέγγιση της μαγνητικής έλξης με τη χρήση του δραματικού παιχνιδιού και της διήγησης ιστοριών στο νηπιαγωγείο. Στο Κ. Πλακίτση (Επιμ), *Επιστήμη και Κοινωνία: Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου (σελ. 24-33), (ψηφιακή έκδοση).
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη*. Αθήνα: Τόπος.
- Βάος, Α. (2001). *Η χρήση των εικαστικών μορφών ως μέσου κατανόησης του φυσικού περιβάλλοντος στη σχολική πράξη*. Η μύηση των μικρών παιδιών στις Φυσικές Επιστήμες. Εκπαιδευτικές και διδακτικές διαστάσεις (επιμ. Ραβάνης, Κ.). Πάτρα.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Καραλή Μ. & Ραβάνης, Κ. (2001). Το φαινόμενο της διάλυσης στερεού σε υγρό στη σκέψη παιδιών προσχολικής ηλικίας: διδακτική προσέγγιση. Στο Κ. Ραβάνης (επιμ.), *Η μύηση των μικρών παιδιών στις Φυσικές Επιστήμες, Εκπαιδευτικές και διδακτικές διαστάσεις*, (σελ. 185-193), (ψηφιακή έκδοση).
- Καζέλα, Κ. & Κακανά, Δ-Μ. (2014). Η σύμπραξη των φυσικών επιστημών και των Τεχνών: μια διδακτική πρακτική για τη μύηση παιδιών προσχολικής ηλικίας στο φαινόμενο της διαλυτότητας. *Φυσικές επιστήμες και περιβάλλον στην προσχολική εκπαίδευση. Αναζητήσεις και προτάσεις*. Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου (ψηφιακή έκδοση).
- Κολιόπουλος, Δ. (2002). *Είναι δυνατή η διδασκαλία των φυσικών επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση*. Διδασκαλία των Φυσικών επιστημών. *Ερευνα και Πράξη*, 3, 13-16.
- Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών, 1. Επιστημονικό πεδίο: Προσχολική – πρώτη σχολική ηλικία, 2ο Μέρος, Μαθησιακές περιοχές, Π.Ι., 2011. Ανακτήθηκε 25/09/2014 από <http://digitalschool-5.minedu.gov.gr/info/newps.php>.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Pantidos,P., Spathi, K. &Vitoratos,E. (2001).*The Use of Drama in Science Education: The Case of “Blegdamsvej Faust”*. Science & education,v. 10, issue 1-2, p. 107-117.
- Poldberg, M., Traainin, G., & Andrzejczak, N. (2013). *Rocking your Writing Program: Integration of Visual Art, Language Arts, & Science*. Journal for Learning through the Arts, v. 9, issue 1.
- Ραβάνης, Κ. (1999).*Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*. Τυπωθήτω: Αθήνα.
- Root-Bernsein, R.S. (2000).*Art Advances Science, Nature*, Vol. 407, 134.
- Schirmmacher, R. (1998). *Τέχνη και δημιουργική Ανάπτυξη των παιδιών*, 2^η έκδοση (Επιμέλεια Ράνυ Καλούρη). Αθήνα: Έλλην.

Σχολικός Σύμβουλος. Από τη δόμηση στην αναδόμηση.

School Advisor. From construction to deconstruction.

Ευάγγελος Κελεσιδής, Διδάκτορας στην Ιστορία της Εκπαίδευσης. Διευθυντής Σχολείου, ekelesidis@sch.gr

Evangelos Kelesidis, Phd in History of Education. School Principal, ekelesidis@sch.gr

Abstract: The reason for this study was the abolition of the institution of the School Advisor, which began with the best intentions in 1982 and closed its historical cycle in 2018 after a long period of depreciation and deconstruction. It will be attempted to record the course of the institution of the School Advisor and to systemize the public debate for the 36 years of its operation in the educational system through contemporary original sources. The approach that is attempted is historic. Studying these historical sources, emerge six successive periods that have determined the course and outcome of this institution. The first period is the **construction** of the new institution in the early 80's. Its **idealization** follows, as he appeared, almost, as the solution to all the problems of education. However, the period of idealization was followed by a long period of **abandonment** and at the same time the **search for direction**. Since it was not possible to find a direction acceptable by both the State and the teachers, a long period of **depreciation** and deconstruction was followed. So, in 2018, we were led to the **abolition** of the institution, what we call rebuilding here, and the establishment, among other institutions, of the new institution that will replace it, that of the Educational Work Coordinator.

Keywords: School Advisor, Educational Work Coordinator, supervision, coaching

Περίληψη: Αφορμή για την παρούσα μελέτη αποτέλεσε η κατάργηση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου (εφεξής ΣΣ) που ξεκίνησε με τις καλύτερες προθέσεις το 1982 και έκλεισε τον ιστορικό του κύκλο το 2018 μετά από μια μακρά περίοδο απαξίωσης και αποδόμησής του. Θα επιχειρηθεί να καταγραφεί η πορεία του θεσμού του ΣΣ και να συστηματοποιηθεί η δημόσια συζήτηση τα 36 χρόνια της λειτουργίας του στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από πηγές της εποχής. Η προσέγγιση που επιχειρείται είναι ιστορική. Μελετώντας τις ιστορικές πηγές, διακρίνονται έξι διαδοχικές περίοδοι που καθόρισαν την πορεία και την κατάληξη αυτού του θεσμού. Πρώτη περίοδος είναι η **δόμηση** του νέου θεσμού στις αρχές της δεκαετίας του '80. Ακολουθεί η **μυθοποίησή** του, καθώς εμφανίστηκε, περίπου, ως η λύση σε όλα τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Ωστόσο, την περίοδο της μυθοποίησης ακολούθησε η μακρά περίοδος της **εγκατάλειψης** και ταυτοχρόνως της **αναζήτησης κατεύθυνσης**. Εφόσον δεν έγινε κατορθωτό να βρεθεί κατεύθυνση αποδεκτή από την Πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς ακολούθησε μια μακρά περίοδος **απαξίωσης** και αποδόμησής του. Έτσι, οδηγήθηκε το 2018 στην **κατάργηση** του θεσμού, αυτό που

ονομάζουμε εδώ αναδόμηση και στη θέσπιση, ανάμεσα σε άλλους θεσμούς, του νέου θεσμού που θα τον αντικαταστήσει, αυτόν του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός Σύμβουλος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, εποπτεία, καθοδήγηση

Εισαγωγή

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από γραφειοκρατία και συγκεντρωτισμό. Ιστορικά, αυτή η γραφειοκρατική δομή το έχει καταστήσει απόλυτα ελεγχόμενο (Καζαμίας, 1993, σσ 174–5) καθώς το Υπουργείο Παιδείας ρυθμίζει σχολαστικά και ελέγχει κάθε πλευρά του. Το έργο της εποπτείας και του ελέγχου είχε ανατεθεί από τη σύσταση του ελληνικού κράτους στον Επιθεωρητή, στο μακροβιότερο θεσμό στην ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος αποτελούσε τον πολιτικοϊδεολογικό κρατικό μηχανισμό ελέγχου της κυβέρνησης. Το πλαίσιο ελέγχου των εκπαιδευτικών από τον Επιθεωρητή ήταν πάντοτε πιεστικό, αλλά την περίοδο της δικτατορίας έγινε ιδιαίτερα ασφυκτικό και καταπιεστικό (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σσ 242–3). Είναι φυσικό λοιπόν που μετά τη μεταπολίτευση διατυπώθηκε έντονη κριτική στο θεσμό του Επιθεωρητή (ενδεικτικά μόνο, ΔΟΕ, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981, ΟΛΜΕ, 1975, 1978), τον οποίο αναφέρουν ως «δασκαλοφύλακα» (ΔΟΕ, 1981), τονίζουν τη «βεβαρυμμένη κληρονομικότητα» του και τον καταγγέλλουν ως απαράδεκτη ενσάρκωση του πνεύματος της αυταρχικής πολιτείας, της αστυνόμευσης και της αλλοτρίωσης (ΔΟΕ, 1980). Το αίτημα για την κατάργηση του επιθεωρητή συνδέθηκε με τα αιτήματα για εκδημοκρατισμό στην εκπαίδευση, κοινωνική δικαιοσύνη, ισονομία και αξιοκρατία. Υποστηρίζεται συγκεκριμένα πως ο προτεινόμενος, από τις εκπαιδευτικές ομοσπονδίες, διαχωρισμός της διοίκησης από την καθοδήγηση με το θεσμό του ΣΣ είναι στον εκπαιδευτικό χώρο έκφραση και πραγμάτωση του πνεύματος της δημοκρατίας της ελευθερίας, της υπευθυνότητας και της δημιουργίας (ΔΟΕ, 1980, σ 2).

Δόμηση

Το αίτημα του διαχωρισμού των αρμοδιοτήτων των επιθεωρητών είναι αρκετά παλιό. Για πρώτη φορά τέθηκε σε ανώτατο επίπεδο από τον ίδιο τον Υπουργό Παιδείας, Γεώργιο Παπανδρέου, στο Συνέδριο των Επιθεωρητών το 1930 όπου υποστηρίχτηκε ο διαχωρισμός το διοικητικού και καθοδηγητικού έργου. Τέθηκε, επίσης, στο εκπαιδευτικό συνέδριο του εποπτικού προσωπικού που διοργάνωσε το Υπουργείο Παιδείας το 1949 επί υπουργίας Κων. Τσάτσου (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σσ 270–1). Κατά τη μεταπολίτευση ο διαχωρισμός των αρμοδιοτήτων αποτέλεσε βασικό συνδικαλιστικό αίτημα των εκπαιδευτικών. Με υπομνήματα, ακόμα και αποφάσεις των γενικών συνελεύσεων των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών προτείνουν την αντικατάσταση του Επιθεωρητή από το ΣΣ διότι ο όρος «Επιθεωρητής είναι αναχρονιστικός και δεν ανταποκρίνεται εις το έργον το οποίον δέον να επιτελεί ούτος, εις μίαν εκσυγχρονισμένην παιδείαν» (ΔΟΕ, 1978, σ 3). Ο θεσμός του

Επιθεωρητή ταυτίστηκε στα χρόνια πριν την κατάργησή του με την πιο αναγνωρίσιμη ως τότε διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του. Την επόμενη περίοδο οι θέσεις που διατυπώνονται τόσο από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ) όσο και από την Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης(ΟΛΜΕ) είναι προς αυτήν την κατεύθυνση. Με την άνοδο του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία το 1981 ικανοποιείται αυτό το επιτακτικό και πάγιο αίτημα των ομοσπονδιών των εκπαιδευτικών, της ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ. Με τον Ν. 1304/82 (ΦΕΚ Α'144) καταργείται ο θεσμός του Επιθεωρητή, διαχωρίζονται οι αρμοδιότητές του, και θεσπίζονται δυο νέοι θεσμοί, ο ΣΣ που αναλαμβάνει την εποπτεία και καθοδήγηση και ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης -και Γραφείου Εκπαίδευσης- που αναλαμβάνει τη διοίκηση. Αξίζει εδώ να επισημανθούν οι λόγοι που αναφέρονται στην εισηγητική έκθεση για την αντικατάσταση του θεσμού του Επιθεωρητή. Καταγράφεται λοιπόν ότι, η συνύπαρξη τόσο διοικητικών όσο και καθοδηγητικών καθηκόντων έχει οδηγήσει στην κυριάρχηση της του διοικητικού-ελεγκτικού ρόλου με την πληθώρα και την πειστικότητα των διοικητικών θεμάτων και στην εξασθένιση ως εκμηδένιση του δεύτερου, του συμβουλευτικού – καθοδηγητικού ρόλου. *«Η μονομέρεια αυτή και το όλο υπηρεσιακό κλίμα βαθμιαία καλλιεργούσε την τόσο γνώριμη και συγχρόνως αντιπαθητική στους εκπαιδευτικούς προσωπικότητα του κλειστού στο διάλογο αυταρχικού προϊσταμένου- ενός βασικού γνωρίσματος αρνητικού για την επιτυχή άσκηση των αρμοδιοτήτων ιδίως του καθοδηγητικού αλλά και του σωστού διοικητικού ρόλου»*. Τέλος, επισημαίνεται ότι η κυβέρνηση έρχεται να ικανοποιήσει το πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών καθώς *«επί πολλά χρόνια οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων, δια των συλλογικών τους οργάνων, επίμονα επισήμαιναν την πλήρη ανεπάρκεια του θεσμού [...] και ζητούσαν μια δραστική αλλαγή»* (Εισηγητική Έκθεση του Ν. 1304/82). Μελετώντας την αιτιολόγηση για την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή διαπιστώνεται ότι η κριτική εστιάζει στον αυταρχισμό, την αντιδημοκρατική επικοινωνία και την εσωστρέφεια του σχολείου. Όπως επισημαίνουν οι Απ. Ανδρέου και Γ. Παπακωνσταντίνου, δεν γίνεται καμιά αναφορά στο ουσιαστικό πρόβλημα, πως μέσα από τις διοικητικές αρμοδιότητες των επιθεωρητών ασκούνται και ενισχύονται οι παιδαγωγικές αρμοδιότητες στην κατεύθυνση επιβολής μιας ομοιόμορφης υλοποίησης της σχολικής γνώσης, που επιτρέπει την εγχάραξη της κυρίαρχης ιδεολογίας και την εξουδετέρωση κάθε διαφορετικής προοπτικής(1994, σσ 290–1). Σημαντικό στοιχείο του νέου θεσμού αποτελεί η μετακλητότητά του, καθώς η θητεία του είναι τετραετής και μπορεί να ανανεωθεί ακόμα δύο φορές. Σύμφωνα με τον νέο Νόμο 1304/82 (ΦΕΚ Α'144) και το Π.Δ. 214/84 (ΦΕΚ Α'77) ο ρόλος του ΣΣ περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές διαστάσεις: την *καθοδήγηση*, την *επιμόρφωση* και την *αξιολόγηση* των εκπαιδευτικών.

Μυθοποίηση

Η ικανοποίηση αυτού του πάγιου αιτήματος και η θέσπιση του θεσμού του ΣΣ δημιούργησε υψηλές προσδοκίες για την προοπτική της παιδείας. Ο τόνος δόθηκε από την ίδια την εισηγητική έκθεση του ιδρυτικού νόμου όπου αναφέρεται ότι ο διαχωρισμός των εποπτικών από τις διοικητικές αρμοδιότητες, και η ανάθεσή τους στους σχολικούς συμβούλους, τους

οποίους μάλιστα τους χαρακτηρίζει «φωτισμένους οδηγούς και συμπαραστάτες του έργου του εκπαιδευτικού», θα αναβαθμίσει το επίπεδο της παιδείας. Σε άλλο σημείο, τονίζεται πως το σημαντικότερο νέο στοιχείο αυτού του νομοσχεδίου είναι ο θεσμός του ΣΣ, ως στελέχους: α) επιφορτισμένου αποκλειστικά με τις αρμοδιότητες που καθοδηγούν και προάγουν την εκπαιδευτική πράξη, β) που επιλέγεται με αυστηρά ποιοτικά κριτήρια κατάρτισης, ικανοτήτων, εμπειρίας και προσωπικότητας για επιτυχή ανταπόκριση αυτού, ακριβώς, του έργου και γ) που υπηρετεί το έργο αυτό με θητεία, όσο η προσφορά του κρίνεται στον απαιτούμενο υψηλό βαθμό επωφελής (ΥΠΕΠΘ, 1982). Η ικανοποίηση ήταν εμφανής και στη στάση των εκπαιδευτικών όπου μέσα από συνεχή δημοσιεύματα των δύο ομοσπονδιών και των εκπαιδευτικών.

Η ΟΛΜΕ, σε μία από τις συνεχείς αναφορές τονίζει πως η καθιέρωση του θεσμού του ΣΣ, που αποτελούσε παλιό και επίμονο αίτημα του κλάδου, πρέπει να θεωρηθεί μέχρι στιγμής η μεγαλύτερη θεσμική κατάκτηση. Ο νέος θεσμός έρχεται να ικανοποιήσει μια αναμφισβήτητη ανάγκη της σχολικής ζωής, με την εισαγωγή νέου πνεύματος στις σχέσεις των φορέων της εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αγωγής και διδακτικής μεθοδολογίας. [...] Πιστεύουμε ότι θα καταστήσει το σχολείο περισσότερο αποδοτικό, τόσο από πλευράς αγωγής, όσο και από πλευράς γνώσεων (ΟΛΜΕ, 1983, σσ 16–7). Στο ίδιο θετικό κλίμα η ΔΟΕ τόνιζε ότι πρέπει «να θεωρήσουμε το ΣΣ φίλο, συνεργάτη, και συναγωνιστή στο μεγάλο αγώνα που δίνουμε καθημερινά για σωστή εκπαίδευση των παιδιών του λαού μας» ενισχύοντας εκ των προτέρων την αποδοχή και δημιουργώντας προσδοκίες για το ΣΣ (ΔΟΕ, 1982, σ 1). Ο πρόεδρος της ΔΟΕ, Μεν. Παπαχρίστος, σε άρθρο του στην εφ. Ελευθεροτυπία (22-12-1983) με τον τίτλο: «Ο Σχολικός Σύμβουλος ένας θεσμός λαογέννητος», δηλώνει ότι ο θεσμός αυτός γεννήθηκε μέσα από τα αιτήματα και τους αγώνες του συνδικαλιστικού κινήματος και δεν επιβλήθηκε από πάνω, από την κυβέρνηση. Μέσα από αυτό το άρθρο, επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στις αιτιάσεις κάποιων που τους χαρακτηρίζει «άσπονδους φίλους», οι οποίοι αναρωτιούνται πώς θα σταθεί ο ΣΣ καθώς είναι απογυμνωμένος από κάθε εξουσία. Υποστηρίζει λοιπόν ότι η δύναμή του είναι η αποδοχή και η στήριξη των εκπαιδευτικών και όχι οι διοικητικές εξουσίες, οι οποίες κινούνται πέρα και έξω απ' τη λογική και την αναγκαιότητα που επέβαλαν το νέο θεσμό. Η οπτική του τότε προέδρου της ΔΟΕ ήταν πολύ αισιόδοξη καθώς υποστήριζε πως η θέσπιση του ΣΣ ήρε την καταπίεση στη συγκεκριμένη έκφρασή της και απελευθέρωσε τις δημιουργικές δυνάμεις του δασκάλου. «Με την άρση αυτού του καταπιεστικού θεσμού, αυτής της δαμόκλειας σπάθης, από το κεφάλι του δασκάλου, και παράλληλα με την θεσμοθέτηση του ΣΣ. εμείς βλέπουμε ότι ανοίγονται προοπτικές, για ένα δημοκρατικό ανοιχτό στην κοινωνία σχολείο, όπου το σχολείο αυτό, δεν θα είναι μια μηχανισμός αναπαραγωγής της ιδεολογίας, της άρχουσας τάξης» (Παπαχρίστος, 1983, σ 14).

Στα συμπεράσματα του 1^{ου} Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, που ολοκληρώθηκε στις 29 Μαΐου 1983, καταγράφονται οι προσδοκίες από το ΣΣ εν όψει της στελέχωσης του νέου θεσμού. Εκεί λοιπόν τονίζεται, ανάμεσα σε άλλα, πως ο θεσμός του ΣΣ αποτελεί βαθιά αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που θα μπορέσει να συνεισφέρει στον εκδημοκρατισμό του Σχολείου ως περιεχόμενο, οργάνωση ζωή και λειτουργία τη διαμόρφωση

ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και δημιουργικών ανθρώπων και πολιτών και συνακόλουθα στον εκδημοκρατισμό, το μετασχηματισμό και την προκοπή της ελληνικής κοινωνίας. Υποστηρίζεται, μάλιστα, πως μπορεί να συντελέσει ουσιαστικά στη μορφωτική-πολιτιστική-κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη του λαού μας. Και καταλήγει τονίζοντας πως ο θεσμός του ΣΣ σημαίνει αλλαγή στις διαπροσωπικές σχέσεις του Σχολείου, των λειτουργών και των μαθητών του με την κοινωνία και τους αρμόδιους φορείς και συνεργασία για την ανάπτυξη της συνείδησης και των έργων του ομαδικού δημοκρατικού πνεύματος(ΔΟΕ, 1983, σ 43).

Οι ελπίδες και οι υψηλές προσδοκίες είναι διάχυτες σε όλα τα κείμενα της εποχής. Δεν θα ήταν υπερβολή να ειπωθεί βέβαια πως σε κάθε αναφορά παρουσιάζεται και μια ακόμα θετική διάσταση του νέου θεσμού και μάλιστα πριν ακόμα στελεχωθεί και τεθεί σε λειτουργία. Το Υπουργείο Παιδείας, θέλοντας να ενισχύσει το κύρος του νέου θεσμού αποδίδει στους Σχολικούς Συμβούλους το βαθμό του παρέδρου με θητεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διάρκεια της θητείας τους καταβάλλοντας τις αντίστοιχες αποδοχές (Ν. 1566/85, ΦΕΚ Α' 167, άρθρο 57 παρ. 2) ο οποίος είναι ανώτερος στην ιεραρχία της διοίκησης.

Με τον Ν 1566/85 (άρθρο 29, παρ. 2) ορίζεται η συμμετοχή των ΣΣ στο διδακτικό, παιδαγωγικό και διοικητικό προσωπικό των νεοϊδρυθέντων Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) επιχειρώντας να δοθεί ώθηση στον επιμορφωτικό του ρόλο.

Και από τον επιστημονικό χώρο οι προσδοκίες ήταν πολύ υψηλές. Οι εκτιμήσεις που διατυπώνονταν ήταν πως η έλευση του ΣΣ στο εκπαιδευτικό σύστημα θα λειτουργούσε ως *κυματοθραύστης που θ' ανακόψει την ενδεχόμενη κρατική αυθαιρεσία απέναντι στον εκπαιδευτικό, αλλά και την αυθαιρεσία ατόμων ή ομάδων της κοινότητας απέναντι στο δάσκαλο και τον καθηγητή*(Τζάνη, 1986, σ 25)θα απελευθέρωνε τις δημιουργικές δυνάμεις των εκπαιδευτικών ώστε να αξιοποιηθούν με τον καλύτερο τρόπο, θα αντιμετώπιζε από κοινού με το δάσκαλο όλα τα προβλήματα και τις δυσκολίες της εκπαιδευτικής πράξης και θα αναβάθμιζε την εκπαίδευση συνολικά(Ανδρέου, 1986; Κακριδής, 1983; Ξανθάκου-Νίκα, 1985; Παπανικολάου, 1983; Τριλιανός, 1986; Φράγκος, 1983). Ο Χρ. Φράγκος ήταν ο πρώτος που επεσήμανε τον υπαρκτό κίνδυνο να μην μπορέσει ο νέος θεσμός να προσφέρει τα αναμενόμενα ιδίως στην προσχολική και δημοτική εκπαίδευση από την οποία περνούν υποχρεωτικά όλα τα παιδιά του λαού μας και όπου διαμορφώνονται οι βασικές ψυχικές και κοινωνικές στάσεις αν απλώς γίνει μύθος ή ένα απλό σύμβολο (1983, σ 262).

Εγκατάλειψη

Το Δεκέμβριο του 1983 ολοκληρώνονται οι διαδικασίες επιλογής των νέων στελεχών που θεσπίστηκαν με τον Ν. 1304/82 (με την πράξη 16/1983 του ΑΚΥΣΔΕ) και πραγματοποιείται το 1^ο εισαγωγικό σεμινάριο τριών εβδομάδων για τους νέους ΣΣ από 9 έως 27 Ιανουαρίου 1984. Μετά από αυτήν την πρώτη περίοδο ευφορίας ακολούθησε μια περίοδος απραξίας και ατολμίας. Οι αισιόδοξες προσδοκίες για την προσφορά του νέου θεσμού δεν συνοδεύτηκαν

από διαδικασίες οργάνωσης και υποστήριξής του. Αντιθέτως, τα σημάδια εγκατάλειψης του θεσμού εμφανίστηκαν πολύ νωρίς.

Θα πρέπει να τονισθεί εξ αρχής ότι το ζήτημα της εφαρμογής μιας πολιτικής είναι ένα εντελώς διαφορετικό ζήτημα από τη διαμόρφωση και τη νομοθετική της έκφραση (Hill & Hupe, 2009, σ 7; O'Toole, 1995; Van Meter & Van Horn, 1975, σ 447; Κελεσιδής, 2015, σσ 81–91). Είναι σημαντικό επίσης να αναφερθεί ένα, προφητικό ίσως, απόσπασμα από το Διδακταλικό Βήμα (ΔΒ) που είχε δημοσιευτεί μαζί με τον ιδρυτικό νόμο το 1982. Θεωρεί ότι η θέσπιση του θεσμού του ΣΣ είναι μεγάλη κατάκτηση, αλλά δεν φτάνει μόνο η θεσμοθέτησή του. Και συνεχίζει, υποστηρίζοντας πως *όσο κι αν θεωρητικά ο νέος θεσμός είναι άριστος, η επιτυχία του θα κριθεί από τα αποτελέσματα που θα προκύψουν με την εφαρμογή του στην πράξη* (ΔΟΕ, 1982). Το ίδιο επισημάνθηκε από τον Χρ. Φράγκο, στο 1ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΔΟΕ, ο οποίος μεταξύ άλλων τόνισε πως τα νομοθετήματα δεν αποτελούν *παρά αρχή πράξης και όχι την ολοκλήρωσή της*. Το νομοθέτημα για να γίνει πράξη και να έχει αποτελέσματα χρειάζεται να πραγματοποιηθούν πολλές αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο (Φράγκος, 1983, σ 263). Αλλαγές που απ' ό,τι φαίνεται δεν έγιναν.

Ενάμισι χρόνο μετά τη θέσπιση του θεσμού και έξι μήνες μετά την τοποθέτησή των ΣΣ δημοσιεύτηκε το ΠΔ 214/1984 (ΦΕΚΑ' 77) που εξειδικεύει τα καθήκοντα τους. Τα καθήκοντα αυτά αναπτύσσονται στις 13 παραγράφους του ΠΔ και συνοψίζονται στην συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, στην επιμόρφωση και στην επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, στην εποπτεία των σχολικών μονάδων και των βιβλιοθηκών και στη συμμετοχή τους στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις σχετικές διατάξεις.

Η λειτουργία του νέου θεσμού, παρά τη θερμή υποδοχή, δεν ήταν ανέφελη ούτε χωρίς προβλήματα. Η δυαρχία στην εκπαίδευση δημιούργησε τριβές καθώς είναι αδύνατο να υπάρξει διακριτή διαχωριστική γραμμή μεταξύ της εποπτείας και της διοίκησης. Αυτές οι δυο λειτουργίες δεν είναι αυτόνομες, αλλά αλληλοεξαρτώμενες και αλληλοσυμπληρούμενες (Γιοκαρίνης, 2000, σσ 30–31). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως κατεξοχήν συγκεντρωτικό, δυσκολεύεται να επιτρέψει τη λειτουργία δομών που δεν ελέγχονται απολύτως στη λειτουργία τους. Ο ρόλος του ΣΣ στο εκπαιδευτικό σύστημα συσχετίζεται με τη διοίκηση και είναι, σύμφωνα με την Χρ. Παπαβασιλείου, ένας δευτερεύων, ένας «ετεροκαθοριζόμενος» ρόλος (2008, σσ 170–2). Στο συνδικαλιστικό όργανο της Δ.Ο.Ε., το Διδακταλικό Βήμα καταγράφονται αναφορές για φαινόμενα «*χρήσης εξουσίας*», που παρατηρήθηκαν από τους Σχολικούς Συμβούλους, τα οποία έρχονται σε αντίθεση με «*την απαίτηση του κλάδου να μείνει και να αναπτυχθεί ο νέος αυτός θεσμός στη βάση του απελευθερωτικού χαρακτήρα*» (ΔΟΕ, 1986) όταν αναλάμβανε κάποιες πρωτοβουλίες. Αυτήν την ιδιαιτερότητα επεσήμανε ο Απ. Ανδρέου υποστηρίζοντας πως για να απελευθερωθεί ο εκπαιδευτικός και να αναβαθμιστεί η ποιότητα της παιδείας, ώστε να πάψει να αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία, θα πρέπει να γίνουν ευρύτερες αλλαγές και οπωσδήποτε να τροποποιηθεί ο ρυθμιστικός και παρεμβατικός ρόλος της γραφειοκρατίας. Το υπάρχον διοικητικό σύστημα της εκπαίδευσης αποβλέπει στην ομοιογένεια όλων των σχολικών

μονάδων και δυσκολεύει τη διαφοροποίηση. Το νομικό αυτό πλαίσιο μέσα από ορισμούς και περιορισμούς θέλει τον εκπαιδευτικό εκτελεστή των οδηγιών των προϊσταμένων του, χωρίς καμιά δυνατότητα παρέκκλισης ή επιλογής (Ανδρέου, 1983, 1984). Το καλοκαίρι του 1982 εκδίδονται νέα αναλυτικά προγράμματα (ΠΔ 583/82 – ΦΕΚ Α' 107) και κυκλοφορούν τα νέα βιβλία τα οποία μαζί με το βιβλίο του δασκάλου κατευθύνουν το δάσκαλο στη διδασκαλία του. Η εγκύκλιος του Υφ. Παιδείας, Π. Μώραλη, που εκδόθηκε στις 11-10-82 υπενθυμίζει το δεσμευτικό χαρακτήρα της χρήσης του βιβλίου του δασκάλου. Αναφέρει συγκεκριμένα πως «*η σωστή εφαρμογή του νέου Α.Π. με βάση το βιβλίο του μαθητή και οδηγό το βιβλίο του δασκάλου είναι μια αυτονόητη απαίτηση. Μόνο έτσι είναι δυνατόν να ελεγχθούν στην πράξη, από τη συνολική εικόνα των αποτελεσμάτων στα σχολεία της χώρας...*» (Βουγιούκας, 1985, σ 23). Ο ίδιος ο Αρ. Βουγιούκας με μια δόση υπερβολής τονίζει «*ιδιαίτερα το βιβλίο του δασκάλου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να το έχουν αν είναι δυνατόν κάτω από το προσκέφαλό τους και να το συμβουλευούνται συνέχεια*» (ό.π. σ 22). Σε άλλη συνέντευξη του ξεκαθαρίζει πως «*η κυβέρνηση χαράσσει την εκπαιδευτική της πολιτική. Το υπουργείο παιδείας υλοποιεί αυτή την πολιτική με μια σειρά θεσμικά μέτρα. [...] Τα βιβλία του δασκάλου, που τα συνοδεύουν, δίνουν τις κατευθυντήριες γραμμές και τα πλαίσια του μαθήματος στο σύνολό του, και έπειτα παρακολουθούν βήμα προς βήμα το βιβλίο του μαθητή, υποδεικνύοντας τις απαραίτητες διδακτικές ενέργειες και μαθητικές δραστηριότητες για την επίτευξη του συγκεκριμένου κάθε φορά στόχου*» (Βουγιούκας, 1983). Καθώς λοιπόν οι κατευθυντήριες γραμμές και η εποπτεία βασίστηκε λεπτομερώς στα βιβλία εξέλιπε ο αυστηρός καθοδηγητικός ρόλος του Επιθεωρητή καθιστώντας το ΣΣ στον τομέα της εποπτείας και καθοδήγησης μη απαραίτητο. Αυτό ακριβώς τόνιζε εκείνη την περίοδο ο Γ. Μαυρογιώργος, υποστηρίζοντας πως φορείς άσκησης του ελέγχου δεν είναι πλέον πρόσωπα ούτε προκύπτει ο έλεγχος αυτός από την ιεραρχική διάκριση των θέσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο τεχνικός έλεγχος ενσωματώνεται στην ίδια την τάξη της διδασκαλίας και έχει προσδιοριστεί από «ειδικούς» σε επιμέρους δραστηριότητες, σε συγκεκριμένους στόχους που επιδιώκονται με συγκεκριμένες μεθόδους και συγκεκριμένο ρυθμό. Παρ' όλο λοιπόν που καταργήθηκαν οι αυταρχικές και συμμορφωτικές πρακτικές του Επιθεωρητή με τους αυστηρούς ελέγχους και την καταγραφή της «πορείας» διδασκαλίας, «*δραστηριοποιήθηκε ο τεχνικός έλεγχος ενσωματωμένος στα ίδια τα βιβλία, πιο αποτελεσματικός και πιο συμμορφωτικός*» (Μαυρογιώργος, 1985, σσ 30–1). Εφόσον λοιπόν ο εποπτικός-καθοδηγητικός και συνάμα απελευθερωτικός ρόλος του ΣΣ κατέστη στα μάτια των δασκάλων μη απαραίτητος, πώς θα μπορούσε ο νέος θεσμός να καταστεί λειτουργικός και ποια στοιχεία από τις αρμοδιότητές του θα τον καθιστούσαν χρήσιμο στο εκπαιδευτικό σύστημα;

Το Νοέμβριο του 1987, λίγο πριν ολοκληρωθεί η πρώτη θητεία διοργανώθηκε ημερίδα με πρωτοβουλία της ΔΟΕ και τίτλο «*Προβλήματα ΣΣ - Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους*» στην οποία κλήθηκαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι να εκφράσουν τις εμπειρίες τους από την πρώτη εφαρμογή του θεσμού. Στη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε αναδείχθηκαν σημαντικά ζητήματα που αφορούσαν στη λειτουργία του θεσμού. Ο ίδιος ο πρόεδρος της ΔΟΕ, Χριστ. Κορυφίδης, υποστήριξε στην αρχική του τοποθέτηση πως ο θεσμός αντιμετωπίζει εμπόδια και ότι υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι σχέσεις ΣΣ και δασκάλων χαρακτηρίζονται

απαράδεκτες από την Ομοσπονδία. Από τις τοποθετήσεις των ΣΣ αναδείχθηκαν μια σειρά από υπαρκτά προβλήματα τα οποία υποβαθμίζουν το νέο θεσμό. Τα προβλήματα αυτά μπορούν να καταγραφούν σε πέντε κατηγορίες που αφορούν τη στήριξη από την Πολιτεία(Κελεσιδης, 2015, σσ 447–450):

- Το ζήτημα της στέγασης. Τέσσερα χρόνια μετά και υπήρχαν ακόμα σχολικοί σύμβουλοι που δεν είχαν γραφείο ή «φιλοξενούνταν» σε βοηθητικούς χώρους ή «στοιβάζονταν» σε ακατάλληλους χώρους που τους παραχωρούσαν οι Προϊστάμενοι Γραφείων Εκπαίδευσης μετά από ικεσίες.
- Το ζήτημα της γραμματειακής και υλικοτεχνικής υποστήριξης.
- Το ζήτημα των αρμοδιοτήτων και των σχέσεων με τα όργανα της διοίκησης, με τα συνδικαλιστικά όργανα αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Οι αποφάσεις σε πολλά θέματα λαμβάνονταν χωρίς την άποψη των ΣΣ ακόμα και για θέματα της αρμοδιότητάς τους. Υπήρχαν εκπαιδευτικοί που δεν δέχονταν τους σχολικούς συμβούλους στην τάξη τους ή δίδασκαν με τα παλιά βιβλία.
- Το ζήτημα της αξιολόγησης, για το οποίο πολλοί Σχολικοί Σύμβουλοι ζήτησαν να εκδοθούν το ταχύτερο δυνατό, τα προεδρικά διατάγματα και οι υπουργικές αποφάσεις για την αξιολόγηση όλων των βασικών συντελεστών παραγωγής εκπαιδευτικού έργου.
- Άλλα υπηρεσιακά θέματα (μεταθέσεις, τοποθετήσεις, μετακινήσεις κλπ) (ΔΟΕ, 1987)

Ένα θέμα που επισημάνθηκε από πολλούς Σχολικούς Συμβούλους ήταν ότι σε όλα τα θέματα που ανέκυπταν μεταξύ ΣΣ και εκπαιδευτικών, η στάση της ΔΟΕ ήταν *μεροληπτική υπέρ των εκπαιδευτικών και κατά των ΣΣ*(ενδεικτικά μόνο Βαλσαμόπουλος, 1987; Παπαδάκης, 1987; Τζανακάκης, 1987; Χουρσούτογλου, 1987; Χριστάκης, 1987). Υποστηρίχθηκε δε, από κάποιους, ότι ακόμα και η ΔΟΕ και τα πρωτοβάθμια συνδικαλιστικά όργανα, παρά την αρχική στήριξη, εγκατέλειψαν και δεν στήριξαν αποτελεσματικά το θεσμό του ΣΣ αυτήν την πρώτη και κρίσιμη περίοδο(Κοτσιώνης, 1987; Πάντος, 1987). Αυτό που διαφάνηκε τελικά από τις τοποθετήσεις είναι ότι ο ΣΣ συνθλίβεται ανάμεσα στις συμπληγάδες πέτρες, της Διοίκησης και του Συνδικαλισμού (Παπαδάκης, 1987, σ 23). Όλα αυτά τα πρώτα χρόνια έγινε από τη μία μεριά προσπάθεια στήριξης και ενίσχυσης του διοικητισμού και από την άλλη μεριά προσπάθεια παραγκωνισμού και δολιοφθοράς του ΣΣ τόσο από το Υπουργείο όσο και από την Ομοσπονδία (Βαλσαμόπουλος, 1987, σ 35; Γλένης, 1987, σ 62; Μπαλάνος, 1987, σ 15; Τζανακάκης, 1987, σ 18; Χουρσούτογλου, 1987, σ 20). Αυτό που διαφαίνεται λοιπόν είναι ότι τα τέσσερα αυτά πρώτα χρόνια ο ΣΣ στηρίχθηκε σε ατομικές πρωτοβουλίες και λειτούργησε με αυτοσχεδιασμούς και μέσα στην εγκατάλειψη (Μπαλάνος, 1987, σ 13; Παπαδάκης, 1987, σ 22).

Αυτήν την πρώτη περίοδο της «παθητικής» εγκατάλειψης την ακολούθησε η περίοδος της «ενεργητικής» απαξίωσης (1990-92) όπου καταγράφονται για πρώτη φορά απόψεις για κατάργηση ή αλλαγή του θεσμού. Ο πρώτος υπουργός παιδείας της κυβέρνησης της «Νέας Δημοκρατίας» (1990- 1993), Β. Κοντογιαννόπουλος αρχικά επιχείρησε την κατάργηση του θεσμού, όπως είχε δηλώσει μέσα στη Βουλή κατά τη συζήτηση του σχεδίου νόμου τον

Οκτώβριο του 1982. Ακολούθως πρότεινε αλλαγή του θεσμού υιοθετώντας την ονομασία «Εκπαιδευτικός Σύμβουλος» αντί του «Σχολικού Συμβούλου» που συμβόλιζε την προηγούμενη περίοδο, τοποθετώντας τον ως βασικό στέλεχος των Κέντρων Υποστήριξης Εκπαιδευτικού Έργου (Κ.Υ.Ε.Ε.) (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σσ 315–16). Τελικά οι ΣΣ δεν καταργήθηκαν αφού ο διάδοχος του Γ. Σουφλιάς, που ανέλαβε τον Απρίλιο του 1990 εν μέσω μεγάλης αναταραχής, επέλεξε για πολιτικούς λόγους να συνεχίσει το θεσμό για να καθησυχάσει η εκπαιδευτική κοινότητα, αφού η διελκυστίνδα εξουσίας μεταξύ Υπουργείου και εκπαιδευτικής κοινότητας δε θα μπορούσε να επιτρέψει την επιστροφή στο παρωχημένο σχήμα του επιθεωρητισμού. Ωστόσο, και στο θεσμικό επίπεδο σε σχέση με τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης δόθηκε το πρώτο μήνυμα απαξίωσης. Τη στιγμή που η ίδια κυβέρνηση καταργεί τη δυνατότητα επανάκρισης και συνέχισης της θητείας των σχολικών συμβούλων (άρθρο 8 του Ν. 1966/1991), θεσπίζει διαδικασίες μονιμοποίησης των διοικητικών στελεχών μετά από τριετή επιτυχή παραμονή στη θέση τους και τη δυνατότητα προαγωγής μόνιμου διευθυντή σχολικής μονάδας (άρθρα 3, 4 και 5 του 2043/1992).

Αναζήτηση κατεύθυνσης

Εφόσον δεν καταργήθηκε ο θεσμός και ο καθοδηγητικός ρόλος του ήταν περιορισμένος, γίνονται προσπάθειες να αξιοποιηθεί ο εποπτικός του ρόλος. Επιχειρείται, ανεπιτυχώς, τρεις φορές από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ η έκδοση ΠΔ για την αξιολόγηση, το 1984 (Διδασκαλικό Βήμα 957/Νοέ.84 Έκτακτη έκδοση), το 1985 (Διδασκαλικό Βήμα 969/Σεπτ.85) και το 1988 (Διδασκαλικό Βήμα 1005/Σεπτ.88). Το ζήτημα της αξιολόγησης είναι ένα ζήτημα το οποίο έρχεται και επανέρχεται τις επόμενες δεκαετίες. Τελικά το 1993 εκδίδεται από την κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας το ΠΔ 320/93 (ΦΕΚ Α' 138) το οποίο ρυθμίζει το εκκρεμές ζήτημα της αξιολόγησης. Για πρώτη φορά μετά την κατάργηση του επιθεωρητή θεσπίζεται να αναλάβει ο ΣΣ την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αντίθετες με αυτήν την προοπτική εμφανίστηκαν τόσο η ΔΟΕ (1990, 1991) όσο και η ΟΛΜΕ (1993a, 1993b), χαρακτηρίζοντας την, «καταστρεπτική για το θεσμό του ΣΣ» διότι «ο θεσμός του ΣΣ χάνει τον παιδαγωγικό-επιστημονικό-συμβουλευτικό του ρόλο και μετατρέπεται σε ελεγκτή του εκπαιδευτικού και του σχολείου». Έτσι κι αλλιώς η θέση του ΣΣ στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν ισχυρή, ωστόσο, κάθε φορά που επιχειρούνταν να συνδεθεί με την αξιολόγηση αποδυναμώνονταν κι άλλο.

Αργότερα για άλλη μια φορά θεσπίζεται, από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ αυτή τη φορά, η αξιολόγηση με τον Ν. 2525/97 (ΦΕΚ Α' 188) όπου, σύμφωνα με το άρθρο 8, παρ. 4, ο ΣΣ έπρεπε να συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούσαν στην επιστημονική και στη διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού. Οι νέες ρυθμίσεις για την αξιολόγηση οδήγησαν σε αποδιοργάνωση και σύγχυση στην εκπαίδευση, παρά την πρόθεση να ενισχυθεί ο ρόλος των στελεχών και να αναβαθμιστεί ο ρόλος του ΣΣ, αφού θα αξιολογούσε τον εκπαιδευτικό (Παναγόπουλος, 2012, σσ 60–1). Ωστόσο, και αυτές οι ρυθμίσεις δεν εφαρμόστηκαν και καταργήθηκαν από τον Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ Α' 24) σύμφωνα με τον οποίο προβλέπονταν η

αξιολόγηση του «εκπαιδευτικού έργου» με στόχο τη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης.

Με τον ίδιο νόμο προβλέπεται για πρώτη φορά επίσημα γραμματειακή στελέχωση του γραφείου του ΣΣ, προσφέροντας στήριξη στην οργάνωση του έργου του. Το ΠΔ 201/98 (ΦΕΚ Α' 161) καθόριζε με περισσότερη λεπτομέρεια τις επιμορφωτικές δυνατότητες του ΣΣ και τις διαδικασίες τους, αναβαθμίζοντας τον επιμορφωτικό του ρόλο. Λίγο αργότερα εκδίδεται και η Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/02 (ΦΕΚ Β' 1340/16-10-02), γνωστή ως καθηκοντολόγιο, με την οποία εξειδικεύονται τα ειδικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του κάθε στελέχους της εκπαίδευσης. Είναι, ίσως, οι πιο απτές προσπάθειες να αποκτήσει συγκεκριμένο ρόλο ο θεσμός και να βρει τη θέση του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Φαίνεται όμως ότι δεν ήταν αρκετές, καθώς χρειάστηκαν 20 χρόνια για να ρυθμιστούν ζητήματα που έπρεπε να γίνουν από την αρχή.

Έτσι, εκείνη η αρχική ανεπιφύλακτη υποστήριξη στον ΣΣ έδωσε τη θέση της στην αμφισβήτηση, την κριτική και την απογοήτευση που καταγράφηκε ως «κρίση» του θεσμού από τα πρώτα χρόνια της δημιουργίας του. Το ότι ο θεσμός δεν λειτούργησε όπως τον δημιούργησαν οι εμπνευστές του έγινε φανερό από τα πρώτα χρόνια. Ο Θεόφραστος Γέρου (1989), από τους πρωτεργάτες, υποστήριξε ότι ο θεσμός περνά κρίση. Και επέρριψε σε όλους ανεξαιρέτως τις ευθύνες: στο Υπουργείο Παιδείας για τις ολιγορίες, στους Υπουργούς για προσωπική πολιτική, στους διοικητικούς προϊσταμένους που εύκολα βρήκαν τα γνώριμα «μονοπάτια», οι ίδιοι οι ΣΣ που δεν εκτίμησαν όσο έπρεπε την αλλαγή και εγκατέλειψαν την προσπάθεια, αλλά και στους εκπαιδευτικούς που με το ωφελμιστικό πνεύμα που τους κατέχει, διέκριναν αμέσως ποιος τους χρειάζεται άμεσα, ποιον έχουν περισσότερο ανάγκη ανάμεσα στους δύο. Προϊόντος του χρόνου τα συμπτώματα της «κρίσης» εκφράστηκαν με την αλλαγή της στάσης και του κλίματος της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στη θεσμική λειτουργία της εποπτείας, αλλά και την αναβάθμιση των πολιτικών προτεραιοτήτων προς τη διοίκηση της εκπαίδευσης με ταυτόχρονη υποχώρηση σε ζητήματα καθοδήγησης (Βελιτσός, 2016, σ 58). Έτσι σε πολλές έρευνες οι εκπαιδευτικοί ασκούν κριτική στη δομή, τη φιλοσοφία και την αποδοτικότητα του ΣΣ (Βαγενάς, 2001; Κόπτης, Μητροπούλου, & Λαλούτσου, 2005; Παμουκτσόγλου, 2000).

Απαξίωση

Η απαξίωση του θεσμού από την Πολιτεία λειτούργησε ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Αφενός η χρόνια εγκατάλειψη και έλλειψη υποστήριξης στο παιδαγωγικό και επιμορφωτικό του έργο και αφετέρου η έλλειψη σαφούς κατεύθυνσης λειτούργησαν αρνητικά για το κύρος του θεσμού. Η επαναλαμβανόμενη προσπάθεια από την πλευρά της Πολιτείας να λειτουργήσει ο ΣΣ ως αξιολογητής του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποδυσμάμωνε το ρόλο του, τόσο από την πλευρά της Πολιτείας όσο και των εκπαιδευτικών. Σε κάθε τέτοια προσπάθεια ο ΣΣ απαξιωνόταν, ως υποστηρικτικός θεσμός, καθώς επανέρχονταν οι μνήμες του «επιθεωρητισμού». Η πιο προωθημένη προσπάθεια αξιολόγησης

υλοποιήθηκε με το ΠΔ 152/2013 (ΦΕΚ Α' 240) με το οποίο πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση των Διευθυντών Εκπαίδευσης και των ΣΣ τον Αύγουστο του 2014, ενώ ξεκίνησε και η αξιολόγηση των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Στην διαδικασία αξιολόγησης των τελευταίων εμπλέκονταν τόσο ο διοικητικός όσο και ο παιδαγωγικός προϊστάμενός του, δηλαδή ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και ο ΣΣ αντίστοιχα, οι οποίοι είχαν την ευθύνη υλοποίησης των προκαταρκτικών ενεργειών διοργανώνοντας ενημερωτικές συναντήσεις με τους Διευθυντές Σχολείων, τον Νοέμβριο του 2014. Σε αυτές τις ενημερωτικές συναντήσεις αντέδρασαν, όπως συνέβαινε διαχρονικά, τα συνδικαλιστικά όργανα και εν τέλει μετά την κυβερνητική αλλαγή τον Ιανουάριο του 2015 σταμάτησε η διαδικασία. Μια διαδικασία που η αποτυχία ήταν ήδη προδιαγεγραμμένη (Κατσαρός, Κελεσιδής, Κελεσιδής, & Μανάφη, 2014) και η κατάργησή της είχε ανακοινωθεί προεκλογικά από ΣΥΡΙΖΑ, το κόμμα που ήταν πρώτο στις δημοσκοπήσεις (esos, 2014). Το γεγονός της συμμετοχής των ΣΣ, μαζί με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, στις προκαταρκτικές ενέργειες της αξιολόγησης κλόνισε έντονα το θεσμό του ΣΣ στον εκπαιδευτικό κόσμο όπως φαίνεται από τα σχόλια της εποχής⁶. Σχόλια όμως που δεν είχαν αποδέκτες τους Διευθυντές Εκπαίδευσης γεγονός που εξηγείται σύμφωνα με την ερμηνεία για την ωφελιμιστική συμπεριφορά, που διατυπώθηκε από τον Θ. Γέρου αρκετές δεκαετίες νωρίτερα (1989).

Όλο το μοτίβο εμπλοκής του ΣΣ στην αξιολόγηση, που αναπτύχθηκε παραπάνω, φανερώνει ότι το Υπουργείο Παιδείας ποτέ δεν έπαψε να προσπαθεί να αναθέσει σε αυτό το στέλεχος την παιδαγωγική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. Δείχνει καθαρά ότι αν δεν εκπληρώνει τα καθήκοντα της εποπτείας-αξιολόγησης δεν μπορεί να έχει ιδιαίτερο ρόλο στο οργανωτικό σχήμα της εκπαίδευσης. Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί, δια των συνδικαλιστικών τους ενώσεων, υποστήριζαν πως δεν μπορεί να είναι αποδεκτός ο εποπτικός-αξιολογικός του ρόλος. Κατά τη διάρκεια της 84^{ης} Γενικής Συνέλευσης της ΔΟΕ υποστηρίζεται πως πρέπει να επανεκτιμηθεί και να συζητηθεί ο ρόλος του ΣΣ, για να δούμε πραγματικά αν ανταποκρίνεται στις σημερινές ανάγκες και αν θα πρέπει να επανεξεταστούν τα χαρακτηριστικά τα οποία έχει σήμερα, τα οποία δεν είναι τίποτα άλλο από χαρακτηριστικά επιθεωρητισμού (Ανθόπουλος, 2015, σ 50). Με άλλα λόγια, αν η Πολιτεία επιμένει να προσθέσει και τον εποπτικό-αξιολογικό ρόλο στο θεσμό, τότε δε γίνεται αποδεκτός κανένας ρόλος του.

Η αποδόμηση όμως έγινε και με άλλους τρόπους.

Η συχνή και επαναλαμβανόμενη αλλαγή των νόμων επιλογής με τα κριτήρια των στελεχών σε κάθε νέα θητεία, για την αναζήτηση των «καλύτερων και πιο άξιων» δημιούργησε την

⁶ «Καλό είναι η ΔΟΕ και η ΟΛΜΕ να καταθέσουν μαζικές αγωγές κατά των στελεχών της εκπαίδευσης ονομαστικά, γιατί υπάρχει και το ποινικό κομμάτι στην υπόθεση. Σ' αυτήν την χώρα μόνο τα δικαστήρια μπορούν να μας σώσουν!» (σχόλιο στο esos, **Αξιολογούμενος**, 23 Αυγ 2014 09:48, <https://www.esos.gr/arhtra/axiologisi-ekpaideytikon-daskalon-kauhgh-ton-protobathmias-deyterobathmias-ekpaideysis/sygxysh-epikratei-s-thn-ajiologhsh-stelexvn-ths-ekpaideyshs>)

«Ας μην ξεχνάμε ότι οι σχ σύμβουλοι ήταν πανέτοιμοι να αξιολογήσουν, επιμορφώθηκαν σχετικά, και θα αξιολογούσαν τους 4 από τους 5 τομείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών». (σχόλιο στο esos, **geo**, 16 Απρ 2015 17:46, <https://www.esos.gr/arhtra/37859/parateinetai-i-thiteia-ton-sholikon-symvovlon>)

εντύπωση ότι κάθε φορά αυτή που επιλέγονταν ήταν φίλα προσκείμενοι προς την εκάστοτε κυβέρνηση, οπότε δεν ήταν αποδεκτοί. Είναι χαρακτηριστικό ότι από την δημιουργία του θεσμού το θεσμικό πλαίσιο που ορίζει τις διατάξεις για την επιλογή των ΣΣ έχει αλλάξει, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, δεκατρείς (13) φορές⁷ και άλλες τρεις⁸ έγιναν τροποποιήσεις σε επιμέρους ζητήματα σχετικά με τη διαδικασία επιλογής τους μέχρι και το 2018! Σε σχετική έρευνα, τα κριτήρια επιλογής χαρακτηρίζονται πολιτικά-κομματικά γεγονός που καθιστά την επιλογή του αναξιοκρατική με άμεση συνέπεια τη μείωση του κύρους του και φυσικά τη μείωση της δυνατότητας προσφοράς βοήθειας στο δάσκαλο (Κόπτσης, 2006).

Αλλά και οι παρατάσεις της θητείας τους φαίνεται να επιδρούν αρνητικά στο κύρος του θεσμού. Η θητεία των ΣΣ που επελέγησαν το 2012, και έληξε το καλοκαίρι του 2015, παρατάθηκε επανειλημμένως με νομοθετικές ρυθμίσεις⁹ πλήττοντας το κύρος του¹⁰, ειδικά καθώς μεσολάβησε μια διετής θητεία των διευθυντών σχολικών μονάδων. Προφανώς βεβαίως οι παρατάσεις ήταν πολιτική επιλογή της κυβέρνησης και δεν μπορεί να αποδοθεί στους ίδιους. Στους Σχολικούς Συμβούλους θα πρέπει να αποδοθεί η ευθύνη για την εκτέλεση του έργου τους.

Ακόμα και κάποιες συμβολικές, αλλά πολύ ουσιαστικές πράξεις της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας λειτούργησαν απαξιωτικά. Ο νυν Υπουργός Παιδείας, Κ. Γαβρόβλου, δεν συναντούσε το διοικητικό συμβούλιο της Πανελλήνιας Ένωσης των ΣΣ(ΠΕΣΣ) για πολλούς μήνες μετά την ανάληψη των καθηκόντων του, ειδικά μάλιστα που, κατά την οκτάμηνη ως τότε θητεία του, συναντήθηκε «*ακόμα και με τον πιο μικρό Σύλλογο. Τους μόνους που δεν έχει δεχθεί μέχρι τώρα είναι η Πανελλήνια Ένωση ΣΣ (ΠΕΣΣ), που είναι καθ' ύλη αρμόδια να εκφράσει τις απόψεις της για τα ζητήματα του ελληνικού σχολείου*» (Φουρτούνης, 2017).

Στην αποδυνάμωσή του μπορεί να ενταχθεί και η ρύθμιση της παρ.2 του άρθ.22 του νόμου 2470/97 (ΦΕΚ Α' 40), από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ που ίδρυσε το θεσμό, σύμφωνα με την οποία, από την 1.1.1997, οι Σχολικοί Σύμβουλοι ενώ διατηρούν το βαθμό του παρέδρου¹¹ με θητεία του Π.Ι. αμείβονται με τις αποδοχές της οργανικής τους θέσης και για πρώτη φορά τους καταβάλλεται επίδομα θέσης ίσο με αυτό του Διευθυντή Εκπαίδευσης. Αργότερα, με τον Ν. 4024/2011 (ΦΕΚ Α' 226) υποβαθμίζεται και μισθολογικά ο ΣΣ, σε σχέση με τον

⁷ Ν. 1304/1982 (ΦΕΚ Α' 144), ΠΔ 277/1984 (ΦΕΚ Α' 104), Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ Α' 167), ΠΔ 2/1988 (ΦΕΚ Α' 1), Ν. 1966/1991 (ΦΕΚ Α' 147), ΠΔ 398/1995 (ΦΕΚ Α' 223), Ν. 2413/1996 (ΦΕΚ Α' 124), Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ Α' 78), ΠΔ 25/2002 (ΦΕΚ Α' 20), Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ Α' 24), Ν. 3467/2006 (ΦΕΚ Α' 128), Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ Α' 71), Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ Α' 102)

⁸ Ν. 2188/1994 (ΦΕΚ Α' 18), Ν. 2266/1994 (ΦΕΚ Α' 218), Ν. 3854/2010 (ΦΕΚ Α' 94).

⁹ Ν.4327/2015 (ΦΕΚ Α' 50) άρθρο 28 παρ.3, Ν.4403/2016 (ΦΕΚ Α' 125) άρθρο 39 παρ. 3 και Ν. 4473/2017 (ΦΕΚ Α' 78) άρθρο 25.

¹⁰ «Καλύτερα να καταργηθεί τελείως ο θεσμός και να επανέλθουν στην τάξη οι κ.κ. σχολικοί σύμβουλοι "έως την ολοκλήρωση της διαδικασίας επιλογής νέων και την τοποθέτησή τους", δεν νομίζετε;» (σχόλιο στο esos από το χρήστη Ελεύθερος, 22 Ιουν 2016 20:23, <https://www.esos.gr/arhtra/44738/tropologia-paratasi-sti-thiteia-ton-sholikon-symvoylon-eos-28-2-17>)

¹¹ Τελικά αυτή η ρύθμιση, πρακτικώς ανενεργή όλο αυτό το διάστημα, καταργείται το 2018, βλ. Πίνακα Τροποποιούμενων Καταργούμενων Διατάξεων στο Σχέδιο Νόμου για την «Αναδιοργάνωση των Δομών Υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ Α' 102)

Διευθυντής Εκπαίδευσης, καθώς το επίδομα θέσης του είναι για πρώτη φορά σημαντικά μικρότερο από αυτόν (400€ έναντι 500€). Συνεχίζοντας την πολιτική της μισθολογικής υποβάθμισης στο επόμενο μισθολόγιο όταν κατατέθηκε στη Βουλή, από την κυβέρνηση των ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ, δεν υπήρχε κανένα επίδομα για το ΣΣ, δεν αναφέρονταν καν στα στελέχη της εκπαίδευσης. Τελικά με τροπολογία της τελευταίας στιγμής ψηφίστηκε στον Ν. 4354/2015 (ΦΕΚ Α' 176) επίδομα θέσης της τάξης των 300€, μικρότερο και από το Διευθυντή Λυκείου.

Τέλος, εκτός από τις παραπάνω συμβολικές ενέργειες θα πρέπει να αναφερθεί και κάποιες λεκτικές αναφορές της ηγεσίας του υπουργείου παιδείας για τους Σχολικούς Συμβούλους. Η πρώτη από τον Υπουργό Παιδείας, Ν. Φίλη ο οποίος στις 3.3.2016 κατά τη συζήτηση για τη στελέχωση των συμβουλίων επιλογής ΣΣ στην Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής των Ελλήνων, τόνισε πως είναι «κοινή διαπίστωση, ότι δεν είμαστε ευχαριστημένοι σήμερα με τον τρόπο που λειτουργούν οι σχολικοί σύμβουλοι» (Φίλης, 2016). Αλλά και ο επόμενος Υπουργός Παιδείας, Κ. Γαβρόγλου, στις 22-9-2017 σε σύσκεψη στελεχών της εκπαίδευσης στην Κρήτη υποστήριξε ότι «πολλοί Σχολικοί Σύμβουλοι δεν δουλεύουν» (esos, 2017b) ενεργοποιώντας, όπως είναι φυσικό, τα κοινωνικά αντανάκλαστα και πολλά αρνητικά σχόλια¹².

Κατάργηση

Η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, από την κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ, ξεκινώντας από τη θέση ότι ο θεσμός του ΣΣ δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο έργο του, έχει απαξιωθεί και δεν απολαμβάνει της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών παρουσιάζει σε ειδική ημερίδα που διοργανώθηκε στο Υπουργείο Παιδείας τον Οκτώβριο του 2017 το σχέδιό της για την κατάργησή του και την αντικατάστασή από τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ). Οι τρεις φορείς που κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην ημερίδα, η ΔΟΕ, η ΟΛΜΕ και η Πανελλήνια Ένωση ΣΣ (ΠΕΣΣ) δια των προέδρων τους εξέφρασαν την αντίθεσή τους στην κατάργηση του θεσμού (esos, 2017a). Αξίζει να επισημανθεί ότι, από τα σχόλια που διατυπώθηκαν σε διάφορα fora, η κριτική των χρηστών επικεντρώνεται στο ζήτημα των αλληπάλληλων παρατάσεων της θητείας¹³ και στη λειτουργία των προσώπων¹⁴.

¹² Από τα πιο ήπια σχόλια είναι αυτό: «Δεν χρειάζονται στην εκπαίδευση, νομίζω, οι σχολικοί σύμβουλοι. Για διοικητική ενημέρωση έχουμε τον δ/ντή εκπαίδευσης. Για βελτίωση των διδακτικών μας μεθόδων έχουμε τις διακριτικές αντιδράσεις των μαθητών μας και Για παιδαγωγική ενημέρωση έχουμε συνδυασμό των δύο παραπάνω με διάθεση για αυτοεπιμόρφωση η οποία δεν μπορεί να επιβληθεί με το ζόρι από το σχολικό σύμβουλο» σχόλιο από χρήστη 23 Σεπ 2017 11:48, <https://www.esos.gr/arthra/52916/dilosi-vomva-ypoyrgoy-polloi-sholikoisymvolyoi-den-doyleyoun>.

¹³ Φυσικά και πάλι λέξη δε γράψατε ότι είστε στον τρίτο χρόνο παράτασης της θητείας σας και να ζητήσετε άμεσα επιλογές, σχόλιο από τον χρήστη MAK, 24 Οκτ 2017 12:58, <https://www.esos.gr/arthra/53611/oi-protaseis-tis-pess-gia-thesimo-ton-sholikon-symvovlon-kai-gia-zitimata-paideias>
Σας παρακαλώ να με πληροφορήσετε πότε η ΠΕΣΣ εξέδωσε διαβήματα, όπως γράφετε, πόσα και πού δημοσιεύτηκαν και αφορούσαν το αίτημα της για άμεσες επιλογές σχολικών συμβούλων και σε ποιους απευθύνονταν γιατί από όσο ξέρω επιτακτικά και συνεχώς δεν το ζήτησε ποτέ. σχόλιο από τον χρήστη

Παράλληλα, η ΠΕΣΣ καταθέτει τις δικές της προτάσεις¹⁵ για την καλύτερη οργάνωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των σχολείων, προτάσεις που είχαν κατατεθεί και στον προηγούμενο Υπουργό Παιδείας, Ν. Φίλη, ενάμιση χρόνο πριν. Η απαξίωση του θεσμού, η οποία ήταν εμπρόθετο αποτέλεσμα πράξεων ή παραλείψεων της Πολιτείας, χρησιμοποιείται τώρα ως επιχείρημα για την αντικατάστασή του. Λειτουργήσε δηλαδή ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Το σχέδιο νόμου αναρτάται για δημόσια διαβούλευση από τις 16 έως 26 Μαρτίου 2018. Στην Έκθεση Δημόσιας Διαβούλευσης¹⁶ που κατατέθηκε μαζί με το σχέδιο νόμου στη Βουλή τονίζεται ότι οι απόψεις των πολιτών που συμμετείχαν, στο άρθρο 17 για την κατάργηση του ΣΣ, *μοιράζονται* τόσο υπέρ όσο και κατά της διατήρησης του θεσμού. Καταγράφονται εκεί κάποιες απόψεις υπέρ της διατήρησης του θεσμού σε μια παράγραφο ενώ για τα σχόλια που ήταν υπέρ της κατάργησης χρησιμοποιούνται δυο παράγραφοι (ΥΠΠΕΘ, 2018b, σ 8). Γίνεται αναφορά στην έκταση των σχετικών αναφορών διότι η προσεκτική εξέταση των σχολίων αναδεικνύει μια άλλη εικόνα. Σε ποσοτικό επίπεδο, για το θεσμό του ΣΣ υποβλήθηκαν 128 σχόλια, από αυτά τα 102 σχόλια τάσσονται ανεπιφύλακτα υπέρ της διατήρησης του θεσμού του ΣΣ, πολλά από αυτά προτείνοντας την αυτονόητη ανάγκη αναβάθμισης του θεσμού και μόνο τα 26 τάσσονται υπέρ της κατάργησης του θεσμού. Μελετώντας πιο προσεκτικά τα 26 σχόλια που ζητούν την άμεση κατάργηση του θεσμού του ΣΣ, διαπιστώνεται ότι τα 14 είναι του ίδιου διαβουλευόμενου, 4 δεύτερου διαβουλευόμενου και 2 τρίτου διαβουλευόμενου (Κλουβάτος, 2018). Δηλαδή από τα 26 αρνητικά σχόλια, τα 20 ήταν τριών (3) ατόμων. Και η ποιοτική ανάλυση όμως αναδεικνύει ενδιαφέροντα στοιχεία. Τα σχόλια υπέρ της διατήρησης του θεσμού αναφέρονταν στην αναγκαιότητά του στο θεσμικό επίπεδο¹⁷ υποστήριξης και καθοδήγησης ενώ αυτά που ήταν

ΕΡΩΤΗΜΑ 14 Νοε 2017 02:59, <https://www.esos.gr/arhtra/53990/i-prosfora-toy-thesmoy-ton-sholikon-symvoylon-sti-syghroni-elliniki-paideia>

¹⁴ Δεν υπάρχει περίπτωση να προχωρήσει κάτι με τους ΣΣ. Η κωλυσιεργία των 'αρμοδίων' που (δεν) παίρνουν αποφάσεις σε αυτό το υπουργείο είναι πρωτοφανής, 'καινοτόμα' θα το λμύσω να πω. Πάνε για εβδομο χρόνο οι ΣΣ από το Γενάρη του 2018...Και μη χειρότερα! σχόλιο από τον χρήστη Σεβαστή, 23 Οκτ 2017 16:38, <https://www.esos.gr/arhtra/53582/imerida-expres-gia-thesmo-ton-sholikon-symvoylon-apo-grafeio-toy-ypourgoy-paideias>

¹⁵ <https://www.esos.gr/arhtra/53611/oi-protaseis-tis-pess-gia-thesmo-ton-sholikon-symvoylon-kai-gia-zitimata-paideias>

¹⁶ Έκθεση Δημόσιας Διαβούλευσης, <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/c8827c35-4399-4fbb-8ea6-aebdc768f4f7/10742819.pdf> (πρόσβαση στις 11-6-2018)

¹⁷ Ενδεικτικά: 22 Μαρτίου 2018, 09:44 | **Βασίλειος Ορφανόπουλος**, «Φυσικά και πρέπει να διατηρηθεί ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων. Είναι οι μόνοι αρμόδιοι για:

1) Ηθική υποστήριξη στη διδασκαλία των νεοδιόριστων καθηγητών.

2) Επαγγελματική υποστήριξη/υποστήριξε δράσης όλων των καθηγητών, νεοδιόριστων και μη.

3) Έλεγχο της αποδοτικότητας των συναδέλφων και μάλιστα αξιολόγηση όλων καθηγητών θέλουν να αναλάβουν θέσης ευθύνης (π.χ., διευθυντών) ή των καθηγητών που επιδιώκουν μετάθεση σε Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία.

4) Έλεγχο της προόδου διδασκαλίας της ύλης των πανελλαδικά εξεταζομένων μαθημάτων.

5) Έλεγχο της εξεταστέας ύλης των ενδοσχολικά εξεταζομένων και έλεγχο της συμβατότητας των Θεμάτων εξέτασης με την προκαθορισμένη εξεταστέα ύλη.

6) Παιδαγωγική υποστήριξη μαθητών που αισθάνονται αδικημένοι από όλους τους διδάσκοντες ενός σχολείου και εισήγηση για αλλαγή τακτικής του σχολείου όπου αυτό θεωρηθεί απαραίτητο.

υπέρ της κατάργησης ήταν επικριτικά και υποτιμητικά για τα πρόσωπα που λειτουργούσαν το θεσμό¹⁸.

Στο θεσμικό-συλλογικό επίπεδο, όλοι οι συνδικαλιστικοί και επιστημονικοί φορείς και όλα τα κόμματα της αντιπολίτευσης εντός και εκτός Βουλής διατύπωσαν θέσεις υπέρ της διατήρησης και επιπλέον υποστήριξης του θεσμού (ενδεικτικά μόνο: ΔΟΕ, 2017, 2018b, 2018a; ΕΕΦ, 2018; ΕΕΧ, 2018; ΕΜΕ, 2018; ΕΦΕ, 2018; ΟΛΜΕ, 2017, 2018b, 2018a; ΠΑΣΥΚΑΓΑ, 2018; ΠΕΣΣ, 2017, 2018b, 2018a; ΠΕΦ, 2018, αιρετοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών). Αξίζει να επισημανθούν οι τοποθετήσεις των προέδρων των δύο ομοσπονδιών ΔΟΕ και ΟΛΜΕ στη Βουλή που δήλωσαν ότι για το θεσμό του ΣΣ δόθηκαν αγώνες και επ' ουδενί λόγο δεν τοποθετήθηκαν εναντίον του θεσμού των ΣΣ, αλλά αντιθέτως ζητούν τη στήριξή του καθώς θα λείψει η καθοδήγηση από τα σχολεία (esos, 2018). Παρά τη σύσσωμη αντίθεση όλων των φορέων, η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας προχωρά στην κατάργηση του θεσμού του ΣΣ και στην αντικατάστασή του με το Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) με βασικό επιχείρημα ότι δεν μπορεί να προσφέρει παιδαγωγική και επιστημονική υποστήριξη στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες.

Η πρακτική αυτή της διοίκησης, να προχωρά στην κατάργηση ενός θεσμού με απώτερο στόχο να απομακρύνει τα άτομα που στελεχώνουν, δεν είναι νέα. Είχε επισημανθεί ως ένας τρόπος για να αλλάξει η στελέχωση διοικητικών, διευθυντικών και εποπτικών θέσεων, όταν αυτή δεν είναι αρεστή στην πολιτική εξουσία. Έτσι η διοίκηση απαλλάσσεται από αυτούς και τα στελέχη αυτά επιστρέφουν στα σχολεία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ 333). Αυτό ακριβώς υποστήριξε εμμέσως ο ίδιος ο Υπουργός Παιδείας στη Βουλή τονίζοντας ότι δεν μπορεί να γίνουν ανεκτές προτάσεις που αναδεικνύουν μία ιδιόμορφη ισοβιότητα, μία ιδιόμορφη αίσθηση ότι όλοι όσοι λειτουργούν σήμερα είναι αναντικατάστατοι (Γαβρόγλου, 2018). Έτσι λοιπόν το νέο επιχείρημα είναι να αναλάβουν καινούρια πρόσωπα και τη λειτουργία της εποπτείας και καθοδήγησης καθώς η διοίκηση αποτελεί τον πρώτο στόχο. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποτελούσαν συνήθως ένα σώμα το οποίο δεν μπορούσε να ελεγχθεί πλήρως και να προσανατολιστεί στις προτεραιότητες της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας. Όπως υποστηρίζει ο Α. Κονταξής (2017) αυτό προφανώς δεν είναι καλό για την πολιτική ηγεσία αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να αποδειχθεί σωτήριο για την εκπαίδευση και τους μαθητές. Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να ερμηνευθεί και το γεγονός ότι στην πορεία του χρόνου τα επιστημονικά προσόντα αποκτούσαν μεγαλύτερη βαρύτητα για τις επιλογές των ΣΣ.

7) Σύνδεση του σχολείου με άλλα σχολεία και ερμηνεία νέων διατάξεων (π.χ., αυτών που αφορούν στις Δημιουργικές Εργασίες) έτσι ώστε κάθε σχολική μονάδα να ενεργεί σε αρμονία με τις υπόλοιπες. Για όλα αυτά (και ενδεχομένως και άλλα) οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι απαραίτητοι!» (<http://www.opengov.gr/yppeph/?p=3856&cpage=1#comments>).

¹⁸ Ενδεικτικά: 22 Μαρτίου 2018, 10:53 | **Κώστας** «Οι σχολικοί σύμβουλοι δεν εργάζονταν. Απλά καθόντουσαν στα σπίτια τους και έπαιρναν τον μισθό τους και όταν βαριόντουσαν έκαναν καμιά βόλτα στα σχολεία για να παίρνουν τα οδοιπορικά» (<http://www.opengov.gr/yppeph/?p=3856&cpage=1#comments>).

Το Υπουργείο Παιδείας προχωρά στην κατάθεση του σχεδίου νόμου την 1^η Ιουνίου, ψηφίζεται με τη διαδικασία του επείγοντος στις 7 Ιουνίου και γίνεται νόμος του κράτους στις 12 Ιουνίου 2018 (Ν. 4547/2018 ΦΕΚ Α' 102). Όπως αναφέρεται στην αιτιολογική έκθεση (ΥΠΠΕΘ, 2018a, σ 7) του νόμου *η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ανάγεται σε πολύπλευρη υποστήριξη η οποία δε θα ασκείται πλέον ατομικά αλλά στο πλαίσιο των νεοϊδρυόμενων Κέντρων από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ), τα οποία εξασφαλίζουν την αναγκαία συλλογική και διεπιστημονική συνέργεια, καθώς και το συντονισμό των δράσεων σε επίπεδο Περιφέρειας. Παρακάτω στην αιτιολογική έκθεση αναφέρεται ότι οι σύνθετες εκπαιδευτικές ανάγκες επιβάλλουν την άσκηση των διφυών καθηκόντων της διοίκησης της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής (επιστημονικής και παιδαγωγικής) υποστήριξης των σχολείων και των εκπαιδευτικών, από υποστηρικτικές δομές που αλληλοσυνδέονται και αλληλοσυμπληρώνονται, οι οποίες λειτουργούν συχνά με τρόπο διαφορετικό από αυτό μιας κλασικής δημόσιας υπηρεσίας με αυστηρή ιεραρχία* (ΥΠΠΕΘ, 2018a, σσ 1–2). Από αυτήν την αναφορά, που αιτιολογεί την αναγκαιότητα των αλλαγών, δημιουργείται η αίσθηση ότι ο νέος θεσμός τείνει να συγκλίνει πάλι την εποπτεία με τη διοίκηση στο πρόσωπο του ΣΕΕ καθώς το ΠΕΚΕΣ περιγράφεται ως μια δομή που θα συντονίζει τις άλλες υποστηρικτικές δομές (ΚΕΣΥ, ΚΕΑ). Συγκεκριμένα τονίζεται πως *έχει ωριμάσει στην εκπαιδευτική κοινότητα το αίτημα για την άσκηση της επιστημονικής και παιδαγωγικής υποστήριξης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τρόπο διεπιστημονικό και συνεργατικό* (ΥΠΠΕΘ, 2018a, σ 13). Αυτή η υποστήριξη σύμφωνα με την αποτύπωση στον ιδρυτικό νόμο προβλέπεται να γίνεται από το κέντρο με το συντονισμό φορέων και δομών παραχωρώντας παιδαγωγική ελευθερία στις σχολικές μονάδες (ΥΠΠΕΘ, 2018a, σ 2). Ωστόσο, ασκείται κριτική σε αυτό το σημείο, ότι εφόσον οι ΣΕΕ θα λειτουργούν σε συγκεντρωτικές δομές στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και απομακρυσμένες από τα σχολεία περιοχές, εκ των πραγμάτων, θα παρακολουθούν εκ του «μακρόθεν» τα δρώμενα της εκπαιδευτικής πράξης. Έτσι, ουσιαστικά αφήνονται αβοήθητοι τόσο το σχολείο όσο και ο εκπαιδευτικός στην τάξη, με συνέπεια να αποδυναμώνονται οι δυνατότητες στήριξης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών. Ενισχύεται, δηλαδή, ακόμα περισσότερο ο συγκεντρωτισμός σε βάρος της λειτουργικής αποκέντρωσης (Κωνσταντίνου, 2018).

Επιπλέον, τα ΠΕΚΕΣ θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη των διαδικασιών του συλλογικού προγραμματισμού και της ανατροφοδοτικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (ΥΠΠΕΘ, 2018a, σ 7). Αναφορά που αναδεικνύει μια άλλη πτυχή του νέου θεσμού, αυτήν του εξωτερικού αξιολογητή καθώς θα είναι ο αποδέκτης των εκθέσεων αποτίμησης τις οποίες θα μελετά συστηματικά και με βάση αυτές θα μπορεί να παρεμβαίνει υποστηρικτικά (άρθρο 4 του Ν. 4547/2018). Παρά τη συγκαλυμμένη λειτουργία της αξιολόγησης μέσω της αποτίμησης, γίνεται σαφής αναφορά ότι δεν προβλέπεται σύστημα ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (ΥΠΠΕΘ, 2018a, σ 5), στον νέο νόμο ρυθμίζονται αναλυτικά στο κεφάλαιο Δ' οι διατάξεις για την αξιολόγηση όλων των στελεχών. Πάντως μέσα στη Βουλή αναφέρθηκε από τον εισηγητή της αξιωματικής αντιπολίτευσης ότι η κατάργηση του θεσμού

των ΣΣ γίνεται εκδικητικά μόνο και μόνο γιατί οι φορείς του στήριξαν την αξιολόγηση στο παρελθόν και βεβαίως, αξιολογήθηκαν και οι ίδιοι (Ανδριανός, 2018).

Συμπεράσματα

Η θέσπιση του θεσμού του ΣΣ στη θέση του Επιθεωρητή ήταν ένα πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών (μέσα στις ψηφισμένες θέσεις των Γενικών Συνελεύσεων) και εκπλήρωσε ένα όραμα του εκπαιδευτικού κόσμου έτσι όπως εκφράζονταν από τα συλλογικά τους όργανα. Σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που σχεδόν μυθοποιήθηκε και προβλήθηκε ως παράγοντας αναβάθμισης της εκπαίδευσης συνολικά. Χαρακτηριστικό εκείνης της περιόδου είναι ότι δεν υπάρχουν θετικές αναφορές για τους Επιθεωρητές ούτε αρνητικές αναφορές για το ΣΣ, είτε σε συλλογικό είτε σε ατομικό επίπεδο από τους εκπαιδευτικούς, παρά μόνο από τους ενεργειακά Επιθεωρητές.

Ωστόσο, δεν υπήρξε ποτέ η θεσμική ολοκλήρωση του ρόλου του, των αρμοδιοτήτων και των διαδικασιών μέσα από τις οποίες θα εκπληρώνονταν οι προσδοκίες. Αντιθέτως, αρχικά εγκαταλείφθηκε διότι η καθοδήγηση υλοποιούνταν σε πολύ λεπτομερέστερο βαθμό από τα νέα βιβλία, ενώ στις επόμενες δεκαετίες οι αλληπάλληλες προσπάθειες να οριοθετηθεί και να αποσαφηνισθεί ο εποπτικός του ρόλος αποδείχθηκαν όχι μόνο αλυσιτελείς αλλά και απαξιωτικές για τον ίδιο το θεσμό. Ο μόνος ρόλος που ανέλαβε με σαφήνεια τελικά ήταν ο επιμορφωτικός. Οι πολιτικές επιλογές των κυβερνήσεων με τις συχνές νομοθετικές αλλαγές τόσο της κατεύθυνσης που ήθελαν για το θεσμό όσο και των κριτηρίων επιλογής όχι μόνο δεν τον αναβάθμιζαν αλλά αντιθέτως απαξίωναν και υποβάθμιζαν τις καθοδηγητικές και δημιουργικές δυνατότητές του. Η διεκυστίδα για τον εποπτικό-αξιολογικό του ρόλο ανάμεσα στην πολιτική ηγεσία των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών δεν κατέστησε εφικτό να αναδειχθούν τα θετικά χαρακτηριστικά του θεσμού έτσι όπως τα οραματίστηκαν οι σχεδιαστές του. Οι παρατάσεις της θητείας απαξίωσαν και αποδυνάμωσαν το θεσμό στα μάτια των εκπαιδευτικών, τη στιγμή μάλιστα που άλλα στελέχη οδηγήθηκαν σε πολλαπλές διαδικασίες επιλογής.

Αυτό ακριβώς συνέβη και το 2018. Αρκετά χρόνια πριν από την εμφάνιση του νέου θεσμού του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, ο ΣΣ απαξιώνεται σταδιακά από την πολιτική ηγεσία και ασκείται δημόσια κριτική από μεμονωμένα άτομα και ανώνυμα.

Παρ' όλα αυτά, η κατάργηση του ΣΣ και η δημιουργία του θεσμού του ΣΕΕ δε ζητήθηκε από κανένα συλλογικό όργανο, ενώ εκφράζουν τη διαφωνία τους και ζητούσαν ουσιαστική στήριξη όλες οι συλλογικές ενώσεις των εκπαιδευτικών, τόσο οι συνδικαλιστικές όσο και οι επιστημονικές. Τα αρνητικά σχόλια για το ΣΣ διατυπώνονται σε ατομικό επίπεδο από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι βασική επιδίωξη ήταν η αλλαγή προσώπων και για καταστεί εφικτό αυτό καταργήθηκε ο θεσμός, μια γνώριμη πρακτική.

Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από τη διάταξη που υπήρχε από την πρώτη δημοσιοποίηση του νόμου ως την τελευταία στιγμή και όριζε την απαγόρευση συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής ΣΕΕ των προσώπων που είχαν ήδη δύο θητείες σε θέσεις ΣΣ, μια διάταξη που άλλαξε με τροπολογία της τελευταίας στιγμής. Η διαφορά αντιμετώπισης είναι πιο εμφαντική σε σύγκριση με την προηγούμενη διαδικασία κατάργησης του Επιθεωρητή καθώς τότε δόθηκε η δυνατότητα σε όλους χωρίς αποκλεισμούς να συμμετάσχουν στη διαδικασία (άρθρο 21 παρ. 1 του Ν1304/82), παρά τη μονιμότητα των Επιθεωρητών και την πολυετή υπηρετήση στη θέση εκείνη και παρά την άποψη που επικρατούσε τότε, στο συνδικαλιστικό χώρο και την πολιτική ηγεσία, ότι για να εκδημοκρατιστεί η εκπαίδευση έπρεπε να απαλλαγεί όσο το δυνατόν ταχύτερα από τους επιθεωρητές ως θεσμό και ως πρόσωπα (Κελεσιδής, 2015, σ 183). Στην επόμενη δε παράγραφο του ίδιου άρθρου αναφέρεται μάλιστα πως όσοι υποβάλλουν δήλωση επιλογής για Σχολικοί Σύμβουλοι και δεν επιλεγούν, αναλαμβάνουν καθήκοντα διευθυντών σχολείων διατηρώντας το βαθμό και το μισθό τους (άρθρο 21 παρ. 2 του Ν. 1304/82). Όπως επισημαίνει η Ζαμπέτα, από το σώμα των Επιθεωρητών, το οποίο γενικά αντιτάχθηκε σ' αυτή την πολιτική, διαφοροποιήθηκαν γύρω στους 50 Επιθεωρητές (οι οποίοι υπέβαλλαν και σχετική δήλωση στη Γ.Σ. της Ένωσης Επιθεωρητών Δ.Ε. στις 4.12.1981). Αυτοί έβαλαν υποψηφιότητα για Σχολικοί Σύμβουλοι. Οι υπόλοιποι, εκείνοι που είχαν πολλά χρόνια υπηρεσίας και μπορούσαν να συνταξιοδοτηθούν, θεώρησαν ότι εξαναγκάστηκαν σε παραίτηση (Ζαμπέτα, 1994, σ 247) ενώ κάποιοι άλλοι ελάχιστοι άσκησαν διδακτικά καθήκοντα στο σχολείο. Μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα εδώ ότι σε εκείνη την περίπτωση το πρόβλημα ήταν ο θεσμός και όχι τα πρόσωπα, παρά την ισχυρή κριτική που είχε εκφραστεί για τις πρακτικές που χρησιμοποιούσαν, ενώ στην προκειμένη περίπτωση ήταν τα πρόσωπα.

Έχοντας ξεκινήσει η διαδικασία επιλογής των προσώπων που θα στελεχώσουν τον νέο θεσμό του ΣΕΕ, αναμένεται να εκδοθούν τα ειδικά καθήκοντα για να διαφανεί ο ρόλος του ως προς τη δυνατότητα παιδαγωγικής υποστήριξης της σχολικής μονάδας και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση, η επιτυχής εφαρμογή του θεσμού θα κριθεί από την ταχύτητα ολοκλήρωσης του κανονιστικού πλαισίου λειτουργίας, τη σαφήνεια των αρμοδιοτήτων του στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και από το βαθμό αποδοχής ή της σύγκρουσης που θα προκαλέσει στην εκπαιδευτική κοινότητα (Matland, 1995).

Βιβλιογραφία

- Hill, M. J., & Hupe, P. L. (2009). *Implementing public policy : an introduction to the study of operational governance* (2nd έκδ.). Los Angeles: SAGE.
- Matland, R. E. (1995). Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5(2), 145–174. Ανακτήθηκε από <http://www.jstor.org/stable/1181674>
- O'Toole, L. J. (1995). Rational choice and policy implementation. *American Review of Public*

Administration, 25(1), 43–57.

- Van Meter, D. S., & Van Horn, C. E. (1975). The Policy Implementation Process: A Conceptual Framework. *Administration & Society*, 6(4), 445–488. Ανακτήθηκε από <http://aas.sagepub.com/content/6/4/445.short>
- Ανδρέου, Α. (1983). Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Από τον συγκεντρωτισμό και την ισοπέδωση, στην αυτοδιοίκηση και στη δημιουργικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (14), 14–18.
- Ανδρέου, Α. (1984). Προσχέδιο νόμου για τη γενική εκπαίδευση ή η αποφυγή της ιδεολογικής αντιπαράθεσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Ιούλ.-Αύγ. (τ.17), σ.σ.81-82.
- Ανδρέου, Α. (1986). Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Από το αίτημα στην πραγματικότητα. *Σύγχρονα Θέματα*, 28, 79–88.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: 'Νέα Σύνορα' Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Ανδριανός, Γ. (2018). *Εισήγηση στη Βουλή κατά τη συζήτηση του Νόμου*. Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arhra/57330/ti-eipe-o-g-andrianos-stin-olomeleia-tis-voylis-gia-sn-gia-tis-domes-ekpaideysis>
- Ανθόπουλος, Κ. (2015). Τοποθέτηση στην 84η Γενική Συνέλευση. *Διδασκαλικό Βήμα*, 1166, 50–1.
- Βαγενάς, Γ. (2001). Οι Επιθεωρητές ξανάρχονται μέσα και έξω από το σχολείο. *Θέματα Παιδείας*, 7, 20–32.
- Βαλσαμόπουλος, Ν. (1987). Τοποθέτηση στην Ημερίδα. Στο *Ημερίδα ΔΟΕ: Προβλήματα Σχολικών Συμβούλων - Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους* (σσ 29–36).
- Βελιτσός, Δ. (2016). *Από το θεσμό του Επιθεωρητή, στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Αντιλήψεις Σχολικών Συμβούλων για την εφαρμογή πολιτικών αναφορικά με τον έλεγχο και την εποπτεία στην εκπαίδευση. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ.*
- Βουγιούκας, Α. (1983). Τα νέα βιβλία του Δημοτικού. *Διδασκαλικό Βήμα*, 933, 15.
- Βουγιούκας, Α. (1985). Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία και το γλωσσικό μάθημα. *Επιστημονικό Βήμα - Ειδική Έκδοση*, 6.
- Γαβρόγλου, Κ. (2018). *Η Ομιλία του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων Κώστα Γαβρόγλου στην ακρόαση Φορέων κατά τη συζήτηση του σ/ν για τις Δομές Εκπαίδευσης στην Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής*. Ανακτήθηκε από http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/Κείμενο_Ομιλίας_του_Παιδείας_Έρευνας_και_Θρησκευμάτων_Κώστα_Γαβρόγλου_στην_ακρόαση_Φορέων.docx
- Γέρου, Θ. (1989, Μάρτιος 19). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που έμεινε μεσοστρατίς. *Εξόρμηση*, σσ 10–11.
- Γιοκαρίνης, Κ. (2000). *Ο Σχολικός Σύμβουλος*. Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ.

- Γλένης, Ν. (1987). Τοποθέτηση στην Ημερίδα. Στο *Ημερίδα ΔΟΕ: Προβλήματα Σχολικών Συμβούλων - Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους* (σσ 62–63).
- ΔΟΕ. (1977). Οι επιθεωρητές. *Διδασκαλικό Βήμα*, 812, 2.
- ΔΟΕ. (1978). Επιθεωρητές Σχολείων: Ένας αποτυχημένος θεσμός που χρειάζεται θεμελιακή μεταμόρφωση. *Διδασκαλικό Βήμα*, 830(1), 1,4.
- ΔΟΕ. (1979). Ο θεσμός του επιθεωρητή σήμερα: Άρνηση και φραγμός στη δημιουργία και στους κοινωνικούς στόχους του δασκάλου. *Διδασκαλικό Βήμα*, 851, 5.
- ΔΟΕ. (1980). Επιθεωρητής: ο θεσμός που πρέπει να καταργηθεί. *Διδασκαλικό Βήμα*, 866, 1–2.
- ΔΟΕ. (1981). Επιθεωρητής: ο θεσμός που πρέπει να καταργηθεί. *Διδασκαλικό Βήμα*, 902(B), 4.
- ΔΟΕ. (1982). Μπροστά στο νέο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. *Διδασκαλικό Βήμα*, 926.
- ΔΟΕ. (1983). Εκτιμήσεις από το 1ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΔΟΕ. *Διδασκαλικό Βήμα*, 940–941, 42–44.
- ΔΟΕ. (1986). Τα φαινόμενα ‘χρήσης εξουσίας’. *Διδασκαλικό Βήμα*, 977, 1,32.
- ΔΟΕ. (1987). Προβλήματα Σχολικών Συμβούλων - Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους. Στο *Ημερίδα ΔΟΕ: Προβλήματα Σχολικών Συμβούλων - Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους*.
- ΔΟΕ. (1990). Ημερίδα ΣΣ - Προϊσταμένων. *Διδασκαλικό Βήμα*, 1025, 11–13.
- ΔΟΕ. (1991). *Διδασκαλικό Βήμα*, 1037–1038.
- ΔΟΕ. (2017). Αρχική τοποθέτηση της ΔΟΕ στην Ημερίδα του ΥΠΠΕΘ (25-10-2017). Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arthra/53642/sfyrokopithike-shedio-gavrogloygia-tis-domes-aro-sholikoy-symvoyloys-olme-kai-doe>
- ΔΟΕ. (2018a). Ανακοίνωση της ΔΟΕ: κάλεσμα για την απόσυρση του σχεδίου νόμου. Ανακτήθηκε από <http://doe.gr/συλλαλητήριο-για-την-ψηφιση-του-νομοσ/>
- ΔΟΕ. (2018b). Τοποθέτηση του προέδρου της ΔΟΕ στη Βουλή κατά τη συζήτηση του σχεδίου νόμου. Ανακτήθηκε από https://www.hellenicparliament.gr/Koinovouleftikes-Epitropes/Synedriaseis?met_id=f410a53e-3741-468a-b704-a8f5011dc3bc
- ΕΕΦ. (2018). Εκδίκηση εναντίον των υπηρετούντων Σχολικών Συμβούλων και άλλων στελεχών. Το υπουργείο Παιδείας οφείλει να αποσύρει το Σχέδιο Νόμου για τις Δομές Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arthra/56378/etaireia-ellinon-filologon-ekdikisi-enantion-ton-ypiretoynton-sholikon-symvoylon-kai>
- ΕΕΧ. (2018). Η Ένωση Ελλήνων Χημικών για το Σχέδιο Νόμου για τις Δομές Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arthra/56144/i-enosi-ellinon-himikon-gia-shedio-nomoy-gia-tis-domes-ekpaideysis>

- ΕΜΕ. (2018). Η Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία για το θεσμό των Σχολικών Συμβούλων. Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arthra/56298/i-elliniki-mathimatiki-etaireia-gia-thesmo-ton-sholikon-symvovlon>
- ΕΦΕ. (2018). Η Ένωση Φυσικών για το Σχέδιο Νόμου για τις Δομές Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arthra/56153/i-enosi-fysikon-gia-shedio-nomoy-gia-tis-domes-ekpaideysis>
- Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Καζαμιάς, Α. (1993). Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Μια κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική ερμηνεία. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ* (σσ 169–183). Αθήνα: Gutenberg.
- Κακριδής, Φ. (1983). Πάνω από την έδρα, δίπλα στην έδρα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 68–69.
- Κατσαρός, Γ., Κελεσίδης, Ε., Κελεσίδης, Γ., & Μανάφη, Ι. (2014). Η κατά ΠΔ152 Αξιολόγηση: Το χρονικό μιας προαναγγελθείσας αποτυχίας; Ανακτήθηκε 10 Ιούνιος 2018, από <https://www.esos.gr/arthra/36110/i-kata-pd152-axiologisito-hroniko-mias-proanaggeltheisas-apotyhias>
- Κελεσίδης, Ε. (2015). *Διαμόρφωση και Εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η περίπτωση της δεκαετίας του '80 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Κλουβάτος, Κ. (2018). Αποτελέσματα διαβούλευσης για θεσμό Σχολικού Συμβούλου. Ανακτήθηκε 10 Ιούνιος 2018, από <http://www.fresh-education.gr/θεσμό-του-σχολικού-συμβούλου-έρευνα/>
- Κονταξής, Α. (2017). Χρειάζονται οι Σχολικοί Σύμβουλοι και για ποια δουλειά; Ανακτήθηκε 12 Ιούνιος 2018, από <https://www.esos.gr/arthra/48745/hreiazontai-oi-sholiko-i-symvovloi-kai-gia-poia-doyleia>
- Κόπτης, Α. (2006). Έρευνα για το βαθμό αποδοχής των Σχολικών Συμβούλων από τους δασκάλους. Στο *1ο Διεθνές Συνέδριο Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Άρτα.
- Κόπτης, Α., Μητροπούλου, Β., & Λαλούτσου, Μ. (2005). Σχολικός Σύμβουλος: Ένας θεσμός που αναζητά την ταυτότητά του. Στο *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Διοίκηση Α' /βάθμιας & Β' /βάθμιας Εκπαίδευσης. Τόμος ΙΙ* (σσ 170–179). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Π.Τ.Δ.Ε. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).
- Κοτσιώνης, Π. (1987). Τοποθέτηση στην Ημερίδα. Στο *Ημερίδα ΔΟΕ: Προβλήματα Σχολικών Συμβούλων - Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους* (σσ 48–50).
- Μαυρογιώργος, Γ. (1985). Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις. Τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος: Η περίπτωση των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 21, 16–35.
- Μπαλάνος, Μ. (1987). Τοποθέτηση στην Ημερίδα. Στο *Ημερίδα ΔΟΕ: Προβλήματα Σχολικών Συμβούλων - Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους* (σσ 12–15).

- Ξανθάκου-Νίκα, Γ. (1985). *Το έργο του σχολικού συμβούλου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- ΟΛΜΕ. (1975). *Πληροφοριακό Δελτίο της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης*, 441.
- ΟΛΜΕ. (1978). *Πληροφοριακό Δελτίο της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης*, 483–484.
- ΟΛΜΕ. (1983). *Πληροφοριακό Δελτίο της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης*, 555.
- ΟΛΜΕ. (1993a). *Πληροφοριακό Δελτίο της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης*, 638.
- ΟΛΜΕ. (1993b). *Πληροφοριακό Δελτίο της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης*, 639.
- ΟΛΜΕ. (2017). Αρχική τοποθέτηση της ΟΛΜΕ στην Ημερίδα του ΥΠΠΕΘ (25-10-2017). Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arthra/53642/sfyrokopithike-shedio-gavrogloygia-tis-domes-apo-sholikoy-symvoyloy-olme-kai-doe>
- ΟΛΜΕ. (2018a). Ανακοίνωση της ΟΛΜΕ: Κινητοποίηση την Πέμπτη 7/6 στα Προπύλαια για το ν/σχ για τις δομές. Ανακτήθηκε από <http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=11321>
- ΟΛΜΕ. (2018b). Τοποθέτηση του προέδρου της ΟΛΜΕ στη Βουλή κατά τη συζήτηση του σχεδίου νόμου. Ανακτήθηκε από https://www.hellenicparliament.gr/Koinonouleftikes-Epitropes/Synedriaseis?met_id=f410a53e-3741-468a-b704-a8f5011dc3bc
- Παμουκτσόγλου, Α. (2000). Σχολικός Σύμβουλος: Αποτυχημένος θεσμός ή Αδύναμος Σχολικός Σύμβουλος; Στο *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα Πρακτικά 2ου πανελληνίου συνεδρίου. Τόμος Α'* (σς 66–78). Αθήνα: Ατραπός.
- Παναγόπουλος, Α. (2012). *Το σύστημα εποπτείας και ελέγχου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση : Η περίπτωση του Σχολικού Συμβούλου και οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για το θεσμό. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.*
- Πάντος, Χ. (1987). Τοποθέτηση στην Ημερίδα. Στο *Ημερίδα ΔΟΕ: Προβλήματα Σχολικών Συμβούλων - Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους* (σς 45–47).
- Παπαβασιλείου, Χ. (2008). *ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ. Ιστορικό-κοινωνική αναδρομή και η σημερινή πραγματικότητα. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.*
- Παπαδάκης, Β. (1987). Τοποθέτηση στην Ημερίδα. Στο *Ημερίδα ΔΟΕ: Προβλήματα Σχολικών Συμβούλων - Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους* (σς 22–24).
- Παπανικολάου, Ν. (1983). Σχολικοί Σύμβουλοι. *Νέα Παιδεία*, 24, 13–15.
- Παπαχρίστος, Μ. (1983). Δευτερολογία του Προέδρου. *Διδακταλικό Βήμα*, 940, 12–15.
- ΠΑΣΥΚΑΓΑ. (2018). Άποψη του ΠΑ.ΣΥ.ΚΑ.ΓΑ. για το θεσμό των Σχολικών Συμβούλων. Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arthra/56143/apopsi-toy-pasykaga-gia-thesmo>

ton-sholikon-symvoylon

- ΠΕΣΣ. (2017). Αρχική αντίδραση της ΠΕΣΣ στην Ημερίδα του ΥΠΠΕΘ (25-10-2017). Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arthra/53642/sfyrokopithike-shedio-gavroglogy-gia-tis-domes-apo-sholikoy-symvoyloys-olme-kai-doe>
- ΠΕΣΣ. (2018a). Επιστολές προς το Υπουργείο, τα κόμματα, επιστημονικές ενώσεις στις 28-4-2018. Ανακτήθηκε από <http://www.pess.gr/epikaira/307-epistoles-pess.html>
- ΠΕΣΣ. (2018b). Τοποθέτηση του προέδρου της ΠΕΣΣ στη Βουλή κατά τη συζήτηση του σχεδίου νόμου. Ανακτήθηκε από https://www.hellenicparliament.gr/Koinovouleftikes-Epistrofes/Synedriaseis?met_id=f410a53e-3741-468a-b704-a8f5011dc3bc
- ΠΕΦ. (2018). Η Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων για την κατάργηση του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων. Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arthra/56311/i-panellinia-enosi-filologon-gia-tin-katargisi-toy-thesmoy-ton-sholikon-symvoylon>
- Τζανακάκης, Σ. (1987). Τοποθέτηση στην Ημερίδα. Στο *Ημερίδα ΔΟΕ: Προβλήματα Σχολικών Συμβούλων - Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους* (σς 17–18).
- Τζάνη, Μ. (1986). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στο Ανοιχτό Σχολείο. *Ανοιχτό Σχολείο*, 9, 23–26.
- Τριλιανός, Α. (1986). Ο καθοδηγητικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου και η στάση του απέναντι στο διδακτικό προσωπικό. *Συνάντηση*, 11–12, 3–16.
- ΥΠΠΕΘ. (1982). *Εισηγητική Έκθεση για το σχέδιο Νόμου «Για την Επιστημονική-Παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση»*.
- ΥΠΠΕΘ. (2018a). *Αιτιολογική-Εισηγητική Έκθεση*. Ανακτήθηκε από <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/c8827c35-4399-4fbb-8ea6-aebdc768f4f7/10743451.pdf>
- ΥΠΠΕΘ. (2018b). *Έκθεση Δημόσιας Διαβούλευσης*. Ανακτήθηκε από <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/c8827c35-4399-4fbb-8ea6-aebdc768f4f7/10742819.pdf>
- Φίλης, Ν. (2016). Τοποθέτηση στη συζήτηση για τη στελέχωση των συμβουλίων επιλογής σχολικών συμβούλων. Στο *ΠΡΑΚΤΙΚΟ (Άρθρο 40 παρ. 1 Κ.τ.Β.) 3-3-2016*. Ανακτήθηκε από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/3.3.2016_MOPΦΩΤΙΚΩΝ.docx
- Φουρτούνης, Β. (2017). Καταπληκτικό: Ο υπουργός Παιδείας έχει συναντήσει τους “πάντες” εκτός από την ΠΕΣΣ. Ανακτήθηκε 10 Ιούνιος 2018, από <http://fourtounis.gr/2017/07/17/καταπληκτικό-ο-υπουργός-παιδείας-έχε/>
- Φράγκος, Χ. (1983). Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο. Στο *1ο εκπαιδευτικό συνέδριο της Δ.Ο.Ε* (σς 256–263). Αθήνα: Δ.Ο.Ε.

Χουρσούτογλου, Θ. (1987). Τοποθέτηση στην Ημερίδα. Στο *Ημερίδα ΔΟΕ: Προβλήματα Σχολικών Συμβούλων - Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους* (σσ 20–22).

Χριστάκης, Ι. (1987). Τοποθέτηση στην Ημερίδα. Στο *Ημερίδα ΔΟΕ: Προβλήματα Σχολικών Συμβούλων - Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους* (σσ 42–43).

Δικτυογραφία

esos. (2014). Ο ΣΥΡΙΖΑ θα καταργήσει του νόμους και το ΠΔ 152/13 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε 10 Ιούνιος 2018, από <https://www.esos.gr/arthra/35838/o-syriza-tha-katargisei-toy-nomoys-kai-pd-15213-gia-tin-axiologisi-ton-ekpaideytikon>

esos. (2017a). “Σφυροκοπήθηκε” το σχέδιο “Γαβρόγλου” για τις δομές από Σχολικούς Συμβούλους, ΟΛΜΕ και ΔΟΕ, παρουσία Ν. Φίλη και άλλων Βουλευτών του ΣΥΡΙΖΑ. Ανακτήθηκε 11 Ιούνιος 2018, από <https://www.esos.gr/arthra/53642/sfyrokopithike-shedio-gavrogloy-gia-tis-domes-apo-sholikoy-symvoyloys-olme-kai-doe>

esos. (2017b). Δήλωση “βόμβα” υπουργού: Πολλοί Σχολικοί Σύμβουλοι δεν δουλεύουν. Ανακτήθηκε 10 Ιούνιος 2018, από <https://www.esos.gr/arthra/52916/dilosi-vomva-yourgoy-polloi-sholikai-symvoyloi-den-doyleyoun>

esos. (2018). Η θέση της ΟΛΜΕ και ΔΟΕ για τους Σχολικούς Συμβούλους. Ανακτήθηκε 16 Ιούνιος 2018, από <https://www.esos.gr/arthra/57270/i-thesi-tis-olme-kai-doe-gia-toys-sholikoy-symvoyloys>

Η επιλογή του Υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας

The election of the Deputy Director of the school

Στυλιανίδου Β. Ευμορφία, δασκάλα, νομικός, Msc Δημοσίου Δικαίου Νομικής Σχολής Δ.Π.Θ. Διευθύντρια σχολικής μονάδας, eyhsty@yahoo.gr

Stylianidou V. Evmorfia, teacher, lawyer, Msc Public Law, Law School of Democritus University of Thrace, Primary school director, eyhsty@yahoo.gr

Abstract: Educational organizations, and in particular school units, have become complex organizations in recent years, with many problems in their operation, and educational leadership has to be systematically, methodically and scientifically based. Those who are candidates for leadership should therefore be adequately prepared scientifically. The choice of school unit deputies follows the choices of executives in education, which are constantly changing with every change in government policy. Over the past twelve years, four changes have been made with legislative provisions and with different prerequisites and procedures, while the last twenty-three more. From the analysis and study of the different laws, together with the general framework of the competencies of the Deputy Chiefs of Schools, will be noted the will of the State for the "kind" of the persons to be selected.

Keywords: Legislative framework, executive choices, deputy director, responsibilities

Περίληψη: Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και ειδικότερα οι σχολικές μονάδες τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει σύνθετοι οργανισμοί, με αρκετά προβλήματα κατά τη λειτουργία τους και η εκπαιδευτική ηγεσία οφείλει να ασκείται συστηματικά, μεθοδικά και να βασίζεται σε επιστημονικά δεδομένα. Όσοι επομένως είναι υποψήφιοι να αναλάβουν θέσεις ηγεσίας θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι επιστημονικά. Η επιλογή των Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων ακολουθεί τις επιλογές των στελεχών στην εκπαίδευση, οι οποίες αλλάζουν συνεχώς με κάθε αλλαγή κυβερνητικής πολιτικής. Τα τελευταία δώδεκα χρόνια πραγματοποιήθηκαν τέσσερις αλλαγές με νομοθετικά δημιουργήματα και με διαφορετικές προϋποθέσεις και διαδικασίες, ενώ τα τελευταία είκοσι τρία πολύ περισσότερες. Από την ανάλυση και μελέτη των διαφορετικών νομοθετημάτων, σε συνδυασμό με το γενικό πλαίσιο των αρμοδιοτήτων των Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων θα επισημανθεί η βούληση της Πολιτείας για το «είδος» των προσώπων που θα επιλεγούν.

Λέξεις κλειδιά: Νομοθετικό πλαίσιο, επιλογές στελεχών, Υποδιευθυντής, αρμοδιότητες

Εισαγωγή

Με δεδομένο το πολύμορφο, μοναδικό και παιδαγωγικά πολυδιάστατο περιβάλλον κάθε

σχολικής μονάδας, καλείται η ηγεσία της να αντιμετωπίσει το πλήθος των προβλημάτων και να ανταποκριθεί στην ευημερία της. Η ποιότητα των ηγετικών της στελεχών, από την επιλογή τους μέχρι την αποτίμηση του ρόλου τους, αναδεικνύει τη σημασία της διοικητικής διαδικασίας στους σχολικούς οργανισμούς.

Ο ρόλος του Διευθυντή και η κρισιμότητα της θέσης του, όπως αυτή έχει μελετηθεί εκτενώς, μας προβληματίζει για το ρόλο και τη θέση κάθε Υποδιευθυντή σχολικής μονάδας. Είναι αξιοσημείωτο ότι ο κάθε ηγέτης έχει ανάγκη από αξίους, ικανούς συνεργάτες, οι οποίοι θα συμπλέουν μαζί του σε κάθε στόχευση και επιδίωξη, προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Επειδή θεωρείται πλέον κοινά αποδεκτό ότι ο Διευθυντής αποτελεί το πρόσωπο που επηρεάζει και μεταμορφώνει τη σχολική μονάδα μέσω αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, θα πρέπει με συμπαραστάτη το μέλος του συλλόγου διδασκόντων, τον Υποδιευθυντή, να ικανοποιεί τις μεγάλες προσδοκίες της σχολικής κοινότητας αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτή η ανάγκη καταγραφής της επιλογής του Υποδιευθυντή σχολικής μονάδας και του ρόλου που θα πρέπει να διαδραματίζει, με βάση την βούληση της Πολιτείας που εμφανίζεται από τη διαδικασία επιλογών στελεχών.

Στην παρούσα εργασία έγινε μελέτη του νομοθετικού πλαισίου επιλογής Υποδιευθυντή σχολικών μονάδων της δημόσιας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής παιδείας. Στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί η καταγραφή του συστήματος επιλογής Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων από το 1995 ως το τρέχον έτος 2018, οι αλλαγές που σημειώθηκαν, η στόχευσή τους και το αποτέλεσμα των επιλογών σε συνάρτηση με το τελικό αποτέλεσμα που είναι το προφίλ του Υποδιευθυντή στη σχολική μονάδα, κατά τη διάρκεια των παραπάνω ετών. Βασικός στόχος της μελέτης αποτέλεσε ο εντοπισμός των ομοιοτήτων και διαφορών των νόμων, ώστε να δοθεί η ανάλογη σημασία στα κύρια χαρακτηριστικά των Υποδιευθυντών και να εντοπιστεί επί της ουσίας ο ρόλος που επιλέγει η Πολιτεία και ποια θα μπορούσε να είναι η επιλογή με το βέλτιστο αποτέλεσμα (Πασιαρδής 2004).

Καταγράφονται ως κατηγορίες της επιλογής Υποδιευθυντή σχολικής μονάδας, οι προϋποθέσεις, τα επιμέρους όργανα επιλογής, τα κριτήρια, το όργανο τοποθέτησης και τη θητεία των εν λόγω στελεχών εκπαίδευσης. Επίσης, γίνεται αναφορά στην πρόσφατη επιλογή και δεύτερου Υποδιευθυντή σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και οι συνέπειες στη διαδικασία επιλογής λόγω των πολλών πρόσφατων αλλαγών των θεσμικών πλαισίων.

Κυρίως θέμα του άρθρου

1. Νομοθετικό πλαίσιο επιλογής Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων 1995-2018

1.1. Γενικά

Η επιλογή στελεχών εκπαίδευσης θεσμοθετείται με τις διατάξεις του Π.Δ. 398/ 1995 (ΦΕΚ Α' 223/31 Οκτωβρίου 1995): «Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής

των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.», το οποίο τροποποιήθηκε με το άρθρο 54 του Ν. 2413/1996 (ΦΕΚ Α' 124/1996 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.» για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης.

Ακολούθησε η θεσμοθέτηση του Π.Δ. 25/2002 (ΦΕΚ τ. Α'20 7.2.2002): «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών.»

Το προαναφερόμενο Π.Δ. καταργήθηκε από τις διατάξεις του Ν. 3467/2006 (ΦΕΚ 128 τ.Α' /12-6-2006): «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.», για πρώτη φορά τίθενται συγκεκριμένες προϋποθέσεις επιλογής Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων.

Ακολούθησε η θέσπιση του Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71 τ. Α' /19-5-2010) : «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και Λοιπές διατάξεις.». Κατ' εξουσιοδότηση του παραπάνω εκδόθηκε η Υ.Α. 451//2011 (ΥΑ 45143/Δ2 ΦΕΚ τ. Β'582/13-4-2011): «Καθορισμός της διαδικασίας υποβολής αιτήσεων των υποψηφίων Διευθυντών και Υποδιευθυντών όλων των τύπων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.».

Με τις διατάξεις του Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ 50 τ. Α' /14-5-2015) : «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.», θεσπίζεται διαφορετική διαδικασία για την επιλογή Υποδιευθυντών, η οποία ανατρέπει τα δεδομένα. Οι διατάξεις του νόμου αυτού, τροποποίησαν το Ν.3848/2010 και θεωρήθηκαν αντισυνταγματικές, ως προς την επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων σύμφωνα με την απόφαση με αριθμό 865/2016 τμ. Γ' του Συμβουλίου της Επικρατείας.

Συνέπεια της προαναφερόμενης απόφασης, είναι η θέσπιση των διατάξεων του άρθρου 1 παρ. 5,γ του Ν. 4473 /2017 (ΦΕΚ Α 78 30.5.2017) : « Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης», που διαφοροποιεί τη διαδικασία συμμετοχής του συλλόγου διδασκόντων στην επιλογή Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και κατά συνέπεια εκδόθηκε σχετική Υπουργική Απόφαση με αριθμό Φ. 361.22/68/136657/Ε3 (ΦΕΚ Β 2908/23.8.2017) με θέμα: « Καθορισμός της διαδικασίας υποβολής αιτήσεων και επιλογής των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων, καθώς και των υπευθύνων τομέων Ε.Κ.».

Καταλήγοντας, οι επιλογές στελεχών πραγματοποιούνται από τον ισχύοντα σήμερα Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102 τ.Α' /12-6-2018): «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.», επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση και καταργεί κάθε προηγούμενη

σχετική διάταξη. Σε αυτόν περιλαμβάνονται οι ισχύουσες διατάξεις επιλογής στελεχών εκπαίδευσης και εν προκειμένω των Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. Επίσης, για πρώτη φορά προβλέπεται ότι στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούν περισσότεροι από 120 μαθητές θα έχουν θέση Υποδιευθυντή, καθώς και σε αυτές που φοιτούν περισσότεροι από 270 μαθητές θα έχουν και δεύτερη θέση Υποδιευθυντή.

Από την παραπάνω νομοθετική παράθεση και στη διάρκεια είκοσι τριών χρόνων παρατηρούνται πολυάριθμες αλλαγές στην επιλογή στελεχών. Την αλλαγή των κυβερνήσεων στην Ελλάδα ακολουθούν οι αλλαγές στο σύστημα επιλογής και κατά συνέπεια αλλαγές προσώπων στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

1.2. Προϋποθέσεις επιλογών

1.2.1. Σύμφωνα με το Π.Δ. 398/1995 (αρ. 15) οι προϋποθέσεις είναι οι εξής:

- Σχολική μονάδα από δεκαθέσιο και πάνω
- Κλάδος ΠΕ 70 δασκάλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Βαθμός Α΄
- Να ανήκουν οργανικά στη σχολική μονάδα επιλογής (αρ. 16 παρ. 1)

1.2.2. Σύμφωνα με το Π.Δ. 25/2002 (αρ. 3 παρ. 1 και αρ. 22 παρ.1)

- Σχολική μονάδα από δεκαθέσιο και πάνω
- των κλάδων δασκάλων και Εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, Μουσικής και Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με οκταετή εκπαιδευτική υπηρεσία
- Βαθμός Α΄
- Να ανήκουν οργανικά στη σχολική μονάδα επιλογής

1.2.3. Σύμφωνα με το Ν. 3467/2006 (του άρ.7 κεφ. Γ΄ παρ.1, κεφ. Δ΄) ως εξής:

- στα οποία ασκούνται *τριακόσιοι τουλάχιστον μαθητές*
- των κλάδων δασκάλων και Εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας, Μουσικής και Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, η οποία ορίζεται σε *δέκα έτη τουλάχιστον*.
- οκτώ τουλάχιστον έτη σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού
- επί μία τετραετία, τουλάχιστον, διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία της οικείας βαθμίδας.
- Βαθμός Α΄

- Να ανήκουν οργανικά στη σχολική μονάδα επιλογής

1.2.4. Σύμφωνα με το Ν. 3848/2010 (αρ. 11 παρ. 5) ως εξής:

- στα οποία ασκούνται *τριακόσιοι τουλάχιστον μαθητές*
- Εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας
- Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, η οποία ορίζεται σε *οκτώ έτη* τουλάχιστον. Αν δεν υπάρχει υποψήφιος μπορεί και με μικρότερο χρόνο
- Βαθμός Α΄
- Να ανήκουν οργανικά στη σχολική μονάδα κατά το χρόνο επιλογής

1.2.5. Σύμφωνα με το Ν. 4327/2015 (αρ. 17 παρ. 3), όπως τροποποίησε το άρθρο 11 του Ν. 3848/2010 και ως εξής:

- Εκπαιδευτικοί
- Συνολική διδακτική υπηρεσία, η οποία ορίζεται σε *οκτώ έτη* τουλάχιστον. Αν δεν υπάρχει υποψήφιος μπορεί και με μικρότερο χρόνο
- Να ανήκουν οργανικά στη σχολική μονάδα κατά το χρόνο επιλογής

1.2.6. Σύμφωνα με το Ν. 4473/2017 (αρ. 1), όπως τροποποίησε το αρ. 17 του Ν. 4327/2015 και αυτό το άρθρο 11 του Ν. 3848/2010 και ως εξής: Ισχύουν όσα και στον Ν. 4327/2015

1.2.7. Σύμφωνα με τον ισχύοντα Ν. 4547/2018 ορίζονται οι εξής προϋποθέσεις:

- Η κατοχή του βαθμού Α΄(αρ. 22 παρ. 1)
- η οκταετής τουλάχιστον διδακτική εμπειρία (άρθρο 22 παρ. 7)
- Να υπηρετούν με οργανική θέση στη σχολική μονάδα που αφορά η θέση Υποδιευθυντή (άρθρο 22 παρ. 7 και αρ. 27 παρ.3)
- να συμπληρώνει το υποχρεωτικό ωράριο της θέσης του υποδιευθυντή στη σχολική μονάδα όπου έχει επιλεγεί (αρ. 27 παρ. 3, η)
- Η πιστοποιημένη γνώση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) Α΄ επιπέδου (αρ. 22 παρ.1)
- Αν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας δεν πληρούν τις προϋποθέσεις της οκταετούς διδακτικής υπηρεσίας ή της πιστοποιημένης γνώσης Τ.Π.Ε. Α΄ επιπέδου, υποψήφιοι μπορεί να είναι και εκπαιδευτικοί με μικρότερο χρόνο υπηρεσίας ή χωρίς πιστοποιημένη γνώση Τ.Π.Ε., αντίστοιχα. (αρ. 22 παρ. 7 εδ. 5)
- Εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει δύο συνεχόμενες θητείες πλήρων διδακτικών ετών που προηγούνται της επιλογής στη θέση του υποδιευθυντή της ίδιας σχολικής μονάδας, δεν επιτρέπεται να υποβάλουν αίτηση

υποψηφιότητας.

1.3. Όργανα επιλογής

1.3.1. Σύμφωνα με το **Π.Α. 398/1995** όργανο επιλογής Υποδιευθυντή είναι (αρ. 16):

α) Ο σύλλογος των διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας που σε συνεδρίασή του από την οποία απέχουν οι υποψήφιοι, συντάσσει πίνακα με τριπλάσιο αριθμό, αιτιολογώντας με πρακτικό τη γνώμη του.

β) Τα ΠΥΣΠΕ που αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς της ίδιας σχολικής μονάδας και αφού λάβουν υπόψη και την πρόταση του συλλόγου των διδασκόντων προτείνουν την τοποθέτηση υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων.

1.3.2. Σύμφωνα με το **Π.Α. 25/2002** όργανο επιλογής Υποδιευθυντή είναι (αρ. 3 παρ. 2,4):

α) Ο σύλλογος των διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας σε συνεδρίασή του από την οποία απέχουν οι υποψήφιοι, συντάσσει πίνακα υποψηφίων υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, σε τριπλάσιο αριθμό των θέσεων, αιτιολογώντας τη γνώμη του με σχετική πράξη. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και στις περιπτώσεις που ορίζονται περισσότεροι του ενός υποδιευθυντές, στην ίδια σχολική μονάδα.

β) Τα ΠΥΣΠΕ αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς της ίδιας σχολικής μονάδας και αφού λάβουν υπόψη την πρόταση του συλλόγου των διδασκόντων προτείνουν την τοποθέτηση υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων.

1.3.3. Σύμφωνα με το **N. 3467/2006**, ως όργανο επιλογής Υποδιευθυντή είναι σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 4 παρ. 5, όπως ορίζεται και στο νομοθέτημα της προηγούμενης παραγράφου της παρούσας εργασίας.

1.3.4. Σύμφωνα με το **N. 3848/2010** (αρ. 23 παρ. 1 -3, αρ. 15), ως όργανο επιλογής Υποδιευθυντή ορίζεται ως εξής:

- Ο σύλλογος των διδασκόντων της σχολικής μονάδας, σε συνεδρίαση του, από την οποία απέχουν οι υποψήφιοι, συντάσσει αιτιολογημένη πρόταση επιλογής υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας, με βάση τα κριτήρια του άρθρου 15. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και στις περιπτώσεις που ορίζονται περισσότεροι του ενός υποδιευθυντές στην ίδια σχολική μονάδα.
- Η πρόταση μαζί με το πρακτικό του συλλόγου των διδασκόντων διαβιβάζονται στο αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο (Π.Υ.Σ.Π.Ε.) το οποίο, μετά από έλεγχο της συνδρομής των προϋποθέσεων και της νομιμότητας της διαδικασίας διαμόρφωσης της πρότασης, προτείνει την τοποθέτηση.
- Αν ο σύλλογος των διδασκόντων παραλείψει να υποβάλει την πρόταση της προηγούμενης παραγράφου, η τοποθέτηση γίνεται με απόφαση του οικείου διευθυντή εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του οικείου υπηρεσιακού

συμβουλίου, το οποίο λαμβάνει υπόψη τα κριτήρια του άρθρου 15.

1.3.5. Σύμφωνα με το Ν. 4327/2015 (αρ. 20 παρ.3, 25 παρ.), ως όργανο επιλογής Υποδιευθυντή ορίζεται ως εξής: Ο σύλλογος των διδασκόντων της σχολικής μονάδας, σε συνεδρίαση του, προβαίνει σε μυστική ψηφοφορία και συντάσσει αιτιολογημένη απόφαση επιλογής υποδιευθυντή.

- Το αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο (Π.Υ.Σ.Π.Ε.), το οποίο, μετά από έλεγχο της συνδρομής των προϋποθέσεων και της νομιμότητας της διαδικασίας διαμόρφωσης της απόφασης, επικυρώνει την τοποθέτηση των στελεχών της προηγούμενης παραγράφου.
- Αν ο σύλλογος των διδασκόντων παραλείψει να υποβάλει την απόφαση της προηγούμενης παραγράφου, η τοποθέτηση γίνεται με απόφαση του οικείου Διευθυντή εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του οικείου υπηρεσιακού συμβουλίου.
- Σε περίπτωση που το Υπηρεσιακό Συμβούλιο δεν εγκρίνει την επιλογή του συλλόγου των διδασκόντων θα πρέπει να αιτιολογήσει πλήρως την απόφασή του αυτή προς τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ο οποίος παίρνει την τελική απόφαση.

1.3.6. Σύμφωνα με την εξουσιοδότηση του Ν. 4473/2017 (αρ. 7, δ) εκδόθηκε η Υπουργική απόφαση **Φ.361.22/68/136657/Ε3** (ΦΕΚ Β 2908/23.8.2017) «Καθορισμός της διαδικασίας υποβολής αιτήσεων και επιλογής των Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων...». Από το άρ. 2 της ως άνω απόφασης ορίζεται ως όργανο επιλογής Υποδιευθυντή ως εξής:

- Ο σύλλογος των διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, σε συνεδρίασή του, προβαίνει στη διαδικασία διατύπωσης γνώμης μέσω μυστικής ψηφοφορίας και συντάσσει αιτιολογημένη απόφαση επιλογής Υποδιευθυντή
- Το οικείο ΠΥΣΠΕ το οποίο μετά από έλεγχο της συνδρομής των προϋποθέσεων, και της νομιμότητας της διαδικασίας διαμόρφωσης της απόφασης, επικυρώνει με πράξη του την τοποθέτηση
- Σε περίπτωση που το οικείο ΠΥΣΠΕ δεν εγκρίνει την επιλογή του συλλόγου των διδασκόντων θα πρέπει να αιτιολογήσει πλήρως την απόφασή του αυτή προς τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ο οποίος παίρνει και την τελική απόφαση.

1.3.7. Σύμφωνα με το Ν. 4547/2018 (αρ. 25 παρ.4, 26 παρ.1, 30 παρ.6)

- Με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, η οποία διατυπώνεται σε συνεδρίαση, στην οποία δεν συμμετέχουν τα μέλη που κωλύονται σύμφωνα με το άρθρο 7 του (ν. 2690/1999, Α' 45), καθώς και οι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί
- Στο αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο, το οποίο, ύστερα από έλεγχο της συνδρομής των προϋποθέσεων και της νομιμότητας της διαδικασίας διαμόρφωσης της

πρότασης

- Αν σε σχολική μονάδα προβλέπεται και δεύτερος υποδιευθυντής, ο σύλλογος διδασκόντων προτείνει και τη σειρά τοποθέτησης των δύο υποδιευθυντών (υποδιευθυντής Α' και Β')
- Αν ο σύλλογος διδασκόντων δεν διατυπώσει πρόταση για την επιλογή των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, καθώς και των υποδιευθυντών και των υπευθύνων Ε.Κ. ή για τη σειρά τοποθέτησης των υποδιευθυντών, αποφασίζει σχετικά το αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο.
- Στο αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο μετέχει επιπλέον ένας (1) Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου που προέρχεται από την οικεία βαθμίδα εκπαίδευσης και ένας (1) εκπαιδευτικός με δεκαπενταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης, ο οποίος υπηρετεί με οργανική θέση στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

1.4. Κριτήρια επιλογής Υποδιευθυντών

1.4.1 Σύμφωνα με τη διάταξη του άρθρου 16 του **Π.Δ. 398/1995** όργανο δεν υπήρχαν κριτήρια επιλογής για τους Υποδιευθυντές. Με τη διάταξη του άρθρου 54 παρ.7 του Ν. 2413/1996 αντικαταστάθηκε η παρ. 6 του προαναφερόμενου άρθρου 16 του Π.Δ. θεωρώντας ως κριτήρια επιλογής αυτά που ορίζονται στο άρ. 12 για τους Διευθυντές σχολείων όπως παρακάτω.

Σε κάθε κατηγορία περιλαμβάνονται κριτήρια που μοριοδοτούνται και κριτήρια που συνεκτιμώνται από το Συμβούλιο Επιλογής, ως εξής:

Α' Επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση

Β' Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία

Επίσης συνεκτιμώνται και μοριοδοτούνται:

- Η γνώση των εκπαιδευτικών προβλημάτων 3 μονάδες
- Η ικανότητα χρήσης των γνώσεων (επιστημονικών και παιδαγωγικών) 2μ.
- Εκπαιδευτικό έργο-πρωτοβουλίες σε σχέση με αυτό 2μ.
- Η ικανότητα αντιμετώπισης εκπαιδευτικών θεμάτων σύμφωνα με τις σύγχρονες αρχές της παιδαγωγικής 2 μ.
- Η ικανότητα συνεργασίας με το σύλλογο των διδασκόντων, τους μαθητές και το σύλλογο γονέων 4 μ.
- Η αποδοτικότητα στο διοικητικό και εκπαιδευτικό έργο, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η λήψη αποφάσεων. 4μ.
- Η ικανότητα οργάνωσης του σχολικού χώρου, ώστε το σχολείο να γίνεται

μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης, αλλά και σε θέματα παιδαγωγικά και επιστημονικά. 4μ.

- Η οργάνωση πολιτιστικών και κοινωνικών εκδηλώσεων μέσα και έξω από το σχολείο, η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, ώστε το σχολείο να μετατρέπεται σε πνευματικό και πολιτιστικό κέντρο της περιοχής του. 4μ.
- Εκλογή σε Δ.Σ. επιστημονικών ενώσεων. 2μ.

Στη διάταξη του άρθρου 54 παρ. 9 του Ν. 2413/1996 περιγράφεται ότι η βαθμολογία κάθε μέλους του συμβουλίου επιλογής στα συνεκτιμημένα κριτήρια κατά κατηγορία κατατίθεται αιτιολογημένα και ενυπόγραφα. Το περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο γνωστοποιεί στους υποψήφιους το σύνολο των αξιολογικών μονάδων των μοριοδοτούμενων κριτηρίων κατά κατηγορία που τους αφορούν και τάσσει σε αυτούς εύλογη προθεσμία για την προβολή αντιρρήσεων, οι οποίες εξετάζονται από το συμβούλιο

1.4.2 Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 3 παρ. 2, 4 του ΠΔ. 25/2002 περιγράφεται η παρακάτω διαδικασία:

Ο σύλλογος των διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας σε συνεδρίασή του από την οποία απέχουν οι υποψήφιοι, συντάσσει πίνακα υποψηφίων υποδιευθυντών σχολικών μονάδων σε τριπλάσιο αριθμό των θέσεων, αιτιολογώντας τη γνώμη του με σχετική πράξη. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και στις περιπτώσεις που ορίζονται περισσότεροι του ενός υποδιευθυντές, στην ίδια σχολική μονάδα.

Τα οικεία υπηρεσιακά συμβούλια αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς της ίδιας σχολικής μονάδας και αφού λάβουν υπόψη την πρόταση του συλλόγου των διδασκόντων προτείνουν την τοποθέτηση υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων.

Οι επιλογές Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων δεν ακολουθούν στο παρόν θεσμικό πλαίσιο αυτές των άλλων στελεχών. Με τη διαδικασία της αίτησης μόνο, οι υποψήφιοι τίθενται στην κρίση του Συλλόγου διδασκόντων, ο οποίος θα λάβει υπόψη τις διατάξεις του άρ. 4 του παρόντος με τα γενικά κριτήρια. Αυτά μπορούν να είναι η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση του υποψηφίου, η υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία καθώς και κάθε άλλη δραστηριότητα που κατά την κρίση του αποδεικνύει την επιστημονική, παιδαγωγική, διοικητική, υπηρεσιακή και επαγγελματική ικανότητα αυτών, κυρίως από την παρουσία του στη σχολική μονάδα που υπηρετεί.

Το οικείο υπηρεσιακό συμβούλιο ακολουθεί κατά συνήθη πρακτική την επιλογή του συλλόγου διδασκόντων. Όταν δεν υπάρχει ξεκάθαρα αιτιολογημένη κρίση από το σύλλογο διδασκόντων κατά συνέπεια το υπηρεσιακό συμβούλιο ακολουθεί κατά την κρίση των μελών του τα περιεχόμενα της διάταξης του άρ. 4 του παρόντος Π.Δ. με τα γενικά κριτήρια επιλογής στελεχών.

1.4.3 Σύμφωνα με τις διατάξεις του ΚΕΦ. Δ' του άρθρου 8 του Ν. **3467/2006** περιγράφεται η παρακάτω διαδικασία:

Κριτήριο επιλογής των στελεχών του κεφαλαίου αυτού είναι ιδίως η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αποτιμάται σύμφωνα με την περίπτωση γ' του άρθρου 3 του νόμου αυτού και ως εξής:

Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου, και ειδικότερα:

1. η ικανότητα του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες,
2. να επιλύει προβλήματα (διδασκτικά, διοικητικά, οργανωτικά, λειτουργικά κ.λπ.),
3. να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και
4. να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους

1.4.4 Σύμφωνα με τις διατάξεις του αρ. 15 του Ν. **3848/2010** περιγράφεται η παρακάτω διαδικασία επιλογής Υποδιευθυντών: Κριτήρια επιλογής των στελεχών του άρθρου αυτού είναι ιδίως η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου και κυρίως:

- να επιλύει προβλήματα (διδασκτικά, διοικητικά, οργανωτικά, λειτουργικά κ.λπ.)
- να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον
- να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από:
 - α) την επιστημονική -παιδαγωγική συγκρότηση του υποψηφίου και κυρίως το επίπεδο των σπουδών και γενικότερα τις σπουδές του, την ύπαρξη σπουδών ή επιμορφώσεων στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και την πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών και Τ.Π.Ε. και
 - β) την υπηρεσιακή κατάσταση και τη διοικητική εμπειρία όπως προκύπτει από τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία του υποψηφίου αλλά και την προϋπηρεσία σε άσκηση διοικητικού έργου ή την άσκηση καθηκόντων μέντορα.

Κατ' εξουσιοδότηση του παραπάνω νόμου με ένα άρθρο εκδόθηκε η **Υ.Α. 451/2011** (ΦΕΚ τ. Β' 582/13-4-2011): «Καθορισμός της διαδικασίας υποβολής αιτήσεων των υποψηφίων Διευθυντών και Υποδιευθυντών όλων των τύπων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Σύμφωνα με αυτό καθορίστηκαν τα υποβλητέα δικαιολογητικά που θα συνοδεύουν τις αιτήσεις και για τους υποψηφίους Υποδιευθυντές σχολείων και ως εξής: Πλήρες πιστοποιητικό υπηρεσιακών μεταβολών, βιογραφικό σημείωμα, φωτοαντίγραφα τίτλων σπουδών, τίτλων μεταπτυχιακών σπουδών, μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης, αποδεικτικά γνώσης ξένων γλωσσών, πιστοποιητικό επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε., υπεύθυνη δήλωση του Ν. 1599/1986, με την οποία βεβαιώνεται ότι α) ο εκπαιδευτικός δεν έχει

καταδικαστεί τελεσίδικα για πειθαρχικό παράπτωμα από τα οριζόμενα στην παρ. 2 του άρθρου 109 του Υπαλληλικού Κώδικα (Ν. 3528/2007), β) δεν συντρέχουν τα κωλύματα διορισμού της παρ. 1 του άρθρου 8 του ίδιου κώδικα.

1.4.5 Σύμφωνα με τις διατάξεις του αρ. 20 του **N. 4327/2015** περιγράφεται η παρακάτω διαδικασία επιλογής Υποδιευθυντών, όπως και στον Νόμο της προηγούμενης παραγράφου με μικρή διαφοροποίηση: Κριτήρια επιλογής των στελεχών του άρθρου αυτού είναι ιδίως η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου και κυρίως:

- να επιλύει προβλήματα (διδασκτικά, διοικητικά, οργανωτικά, λειτουργικά κ.λπ.)
- να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον
- να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από:
 - α) την επιστημονική -παιδαγωγική συγκρότηση του υποψηφίου και κυρίως το επίπεδο των σπουδών και γενικότερα τις σπουδές του, την ύπαρξη σπουδών ή επιμορφώσεων στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και την πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών και Τ.Π.Ε., υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εφαρμογή καινοτομιών, συμμετοχή σε συμβούλια, επιτροπές ή ομάδες εργασίας, κοινωνική και συνδικαλιστική δράση, συμμετοχή σε όργανα διοίκησης επιστημονικών και εκπαιδευτικών οργανώσεων ή σε όργανα λαϊκής συμμετοχής και επίσημες διακρίσεις και
 - β) την υπηρεσιακή κατάσταση και τη διοικητική εμπειρία όπως προκύπτει από τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία του υποψηφίου αλλά και την προϋπηρεσία σε άσκηση διοικητικού έργου.

1.4.6 Σύμφωνα με τις διατάξεις του αρ. 1 παρ. 5, α' του **N. 4473/2017**, όπως αντικατέστησε την παρ. 1 του αρ. 46 του Ν. 2413/2015, που τροποποίησε το εδάφιο γ' της παρ. 1 του άρθρου 12 του Ν. 3848/201 περιγράφονται τα κριτήρια επιλογής των Υποδιευθυντών του άρθρου αυτού, όπως προκύπτουν κατά τη σχετική διαδικασία διατύπωσης γνώμης από τον οικείο σύλλογο διδασκόντων και ως εξής:

- Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, όπως προκύπτει από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει
- η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου που αποτιμώνται

Τα ουσιαστικά κριτήρια που προβλέπονται από τη διάταξη του άρθρου 23 παρ. 2 του **N. 4547/2018** είναι:

- Γενική και επιστημονική συγκρότηση
- Διδακτική και διοικητική εμπειρία
- Ικανότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες

- Συνεργατικότητα και συνεισφορά στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος
- Η συμμετοχή του στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων
- Οι ικανότητες διοίκησης
- Οργάνωση εκπαιδευτικών ή παιδαγωγικών δράσεων.

1.5. Τοποθέτηση – θητεία

- 1.5.1. Σύμφωνα με το **Π.Δ. 398/1995** η τοποθέτηση σε θέση Υποδιευθυντή γίνεται με απόφαση Νομάρχη, ύστερα από γνώμη του οικείου Π.Υ.Σ.Π.Ε. και η θητεία Υποδιευθυντή είναι τετραετής (αρ.16)
- 1.5.2. Σύμφωνα με το **Π.Δ. 25/ 2002** η τοποθέτηση σε θέση Υποδιευθυντή γίνεται με απόφαση Διευθυντού Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του οικείου Π.Υ.Σ.Π.Ε. και η θητεία Υποδιευθυντή είναι τετραετής (αρ. 3 παρ. 4, 5)
- 1.5.3. Σύμφωνα με το **Ν. 3467/2006** η τοποθέτηση σε θέση Υποδιευθυντή γίνεται με απόφαση Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του οικείου Π.Υ.Σ.Π.Ε. και η θητεία Υποδιευθυντή είναι τετραετής (αρ. 5 ΚΕΦ. Δ', Ε')
- 1.5.4. Σύμφωνα με το **Ν. 3848/2010** η τοποθέτηση σε θέση Υποδιευθυντή γίνεται όπως με απόφαση του οικείου Διευθυντή Εκπαίδευσης και η θητεία Υποδιευθυντή είναι τετραετής (αρ. 16 παρ. 10, αρ. 23 παρ.2 και 25 παρ.1)
- 1.5.5. Σύμφωνα με το **Ν. 4327/2015** η τοποθέτηση σε θέση Υποδιευθυντή γίνεται όπως με απόφαση του οικείου Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του οικείου Π.Υ.Σ.Π.Ε. και η θητεία Υποδιευθυντή είναι διετής (αρ. 21 παρ.9, αρ. 27).
- 1.5.6. Σύμφωνα με το **Ν. 4473/2017** η θητεία είναι τριετής (αρ. 4 της ως παρακάτω Υ.Α.) και η τοποθέτηση Υποδιευθυντών γίνεται σύμφωνα με τη διάταξη του άρθρου 3 της Υ.Α. Φ. 361.22/68/136657/Ε3 (ΦΕΚ Β' 2908/23.8.2017) για τον « Καθορισμό της διαδικασίας υποβολής αιτήσεων και επιλογής των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων, καθώς και των υπευθύνων τομέων Ε.Κ.» από τον οικείο Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του οικείου υπηρεσιακού συμβουλίου
- 1.5.7. Σύμφωνα με το **Ν. 4547/2018** η θητεία των Υποδιευθυντών, όπως όλων των στελεχών εκπαίδευσης, είναι τριετής. (αρ. 30 παρ. 1) και η τοποθέτησή τους πραγματοποιείται με απόφαση του οικείου Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του οικείου υπηρεσιακού συμβουλίου (αρ. 29 παρ. 7)

2. Συγκριτικά στοιχεία νομοθετικών πλαισίων επιλογής Υποδιευθυντή

2.1. Ανάλυση των προϋποθέσεων επιλογής

Από την ανάλυση των προϋποθέσεων επιλογής προκύπτει ότι: (βλ. Πίνακα 2.1)

- Από το 2002 και υποψήφιοι Υποδιευθυντές μπορούν να είναι όλες οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και όχι μόνο δάσκαλοι.
- Μέχρι το 2006 η δυνατότητα θέσης Υποδιευθυντή δίνεται σε σχολεία από 10θέσια και πάνω ανεξαρτήτως αριθμού μαθητών. Από το 2006 ως το 2015 επιλέγονται Υποδιευθυντές στα σχολεία με 300 μαθητές και άνω. Από το 2015 και μετά δεν γίνεται καμία αναφορά στο δυναμικό των σχολείων ενώ οι σχετικές διατάξεις καταργήθηκαν από αντικαταστάσεις ισχυόντων άρθρων μεταγενέστερων του 3848/2010.(το αρ. 17 του Ν. 4327/2015 αντικατέστησε το αρ. 11 του Ν. 3848/2010, το οποίο κατήργησε τους προγενέστερους νόμους.
- Από το 1995 υποψήφιοι Υποδιευθυντές μπορούν να είναι δάσκαλοι ανεξαρτήτως προϋπηρεσίας. Από το 2002 ως απαιτούμενη προϋπηρεσία υπολογίζεται η δετής εκπαιδευτική. Από το 2015 διαφοροποιείται η απαιτούμενη προϋπηρεσία υποψηφίων σε δετή διδακτική. Παραλείπεται ο βαθμός διότι είναι δεδομένος εφόσον υπάρχει η ελάχιστη οκταετής διδακτική προϋπηρεσία σε θέση μονίμου εκπαιδευτικού.
- Με τον τελευταία ισχύοντα Νόμο απαιτείται για κάθε υποψήφιο σε θέση Υποδιευθυντή η αποδεδειγμένη γνώση Η/Υ, ΤΠΕ Α' επιπέδου και συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου στη σχολική μονάδα της θέσης για υποψηφιότητα. Το τελευταίο απαιτούμενο απέκλεισε, από την υποψηφιότητα δεύτερου Υποδιευθυντή Δημοτικού σχολείου, όσες ειδικότητες εκπαιδευτικών που δεν είναι δάσκαλοι, διότι συμπληρώνουν το υποχρεωτικό τους ωράριο σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες.
- Από το 2010 και μετά οι υποψήφιοι υποβάλλουν φάκελο υποψηφιότητας με τα απαιτούμενα δικαιολογητικά (αίτηση, βιογραφικό, τίτλοι σπουδών, πιστοποιητικό υπηρεσιακών μεταβολών, βεβαιώσεις και τεκμήρια δραστηριότητας)
- Η νέα προϋπόθεση που εισάγει ο νόμος 4547/2018 ως προϋπόθεση και αποκλεισμό ταυτόχρονα είναι ότι εκπαιδευτικός μετά τις δύο συνεχόμενες θητείες σε θέση Υποδιευθυντή δεν μπορεί να είναι υποψήφιος. Στην περίπτωση αυτή δεν προβλέπεται και ότι αν δεν υπάρχει άλλος υποψήφιος θα μπορεί να αίρεται το αποκλεισμός. Άλλωστε σε περίπτωση απουσίας υποψηφίου, χωρίς να αναφέρεται πλέον ρητά στο νόμο, το υπηρεσιακό συμβούλιο θα προτείνει από τους εκπαιδευτικούς της οικείας σχολικής μονάδας.

2.2. Ανάλυση των οργάνων επιλογής

Από την ανάλυση των οργάνων της επιλογής των Υποδιευθυντών προκύπτει ότι: (βλ. Πίνακα 2.2)

- Είναι αξιοσημείωτο ότι πριν το 2010 δεν είχε προβλεφθεί η απουσία γνώμης του συλλόγου διδασκόντων. Με τη θεσμοθέτηση του Ν. 3848 προβλέπεται ότι η σχετική πράξη του συλλόγου διδασκόντων με απουσία έκφρασης γνώμης, εξουσιοδοτεί το αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο σε ουσιαστική απόφαση. Η συγκεκριμένη διάταξη παρέμεινε και σε επόμενες επιλογές Υποδιευθυντών, διότι παρατηρείται αυτή η συμπεριφορά των συλλόγων διδασκόντων. Υπήρχε σχετική πρόβλεψη το 1995 για την απουσία αιτήσεων Υποδιευθυντών, που αποφάσιζε το Π.Υ.Σ.Π.Ε. μεταξύ των δασκάλων της ίδιας σχολικής μονάδας.
- Από το 2017 με τη θεσμοθέτηση του Ν. 4373 σημειώνεται λύση στη διαφωνία της γνώμης του συλλόγου διδασκόντων κατά τη διατύπωση γνώμης με τη φερόμενη απόφαση του αρμοδίου υπηρεσιακού συμβουλίου ή και άρνηση των μελών του να εκφράσουν γνώμη και κατά συνέπεια εξουσιοδοτείται ο Περιφερειακός Διευθυντής να αποφασίσει την επιλογή Υποδιευθυντή.
- Κύριο χαρακτηριστικό των προηγούμενων ετών υπήρξε η θεσμοθέτηση της μυστικής ψηφοφορίας για την επιλογή Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων το 2015, όπως διαφαίνεται στο σχετικό πίνακα. Η ψήφος των μελών κρίθηκε ως ανατιολόγητη από το Συμβούλιο της Επικρατείας και ακυρώθηκαν οι διατάξεις του νόμου μετά από προσφυγή για την επιλογή Διευθυντών σχολείων. Το σκεπτικό όμως της απόφασης παρότι υπήρξε το ίδιο και για τη επιλογή Υποδιευθυντών, η διαδικασία επιλογών τους, παρέμεινε και το 2017 στη διατύπωση γνώμης με μυστική ψηφοφορία.
- Τελικά με τον ισχύοντα Ν. 4547 κατά το τρέχον σχολικό έτος πραγματοποιήθηκε η επιλογή Υποδιευθυντών με διαδικασία όπως το 2010 και με τη διαφορά ότι σε περίπτωση διαφωνίας του ΠΥΣΠΕ με τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων να αποφασίζει ο Περιφερειακός Διευθυντής.

2.3. Ανάλυση των κριτηρίων επιλογής

Από την ανάλυση των οργάνων της επιλογής των Υποδιευθυντών προκύπτει ότι: (βλ. Πίνακα 2.3)

- Είναι εμφανές ότι υπάρχει αναλυτικότερος προσδιορισμός ειδικότερων κριτηρίων επιλογής στους νόμους του 1995, του 2015 και του 2018, με τη διαφορά ότι το 1998 όλα τα κριτήρια μοριοδοτούνται. Το Π.Δ. εξαντλείται στα γενικά κριτήρια ενώ αντίθετα ο Ν. 3467/2006 μόνο στα ειδικότερα, όπως και ο Ν. 4327/2015 αλλά σε περισσότερα και εξειδικευμένα. Ο Ν. 4377/2017 δίνει έμφαση στην

παρουσία του εκπαιδευτικού στη σχολική πραγματικότητα και το εκπαιδευτικό έργο του. Είναι όμως αξιοσημείωτη στο Ν. 4547/2018 η καλύτερη κατανομή σε γενικά και ειδικότερα κριτήρια, με στόχο την καλύτερη απόδοση στο εκπαιδευτικό έργο και ωριμότερη νομοθετικά η επιλογή των κριτηρίων.

- Με την εξέλιξη της τεχνολογίας και της εξωστρέφειας των σχολικών μονάδων σε ευρωπαϊκά προγράμματα αυξάνονται οι απαιτήσεις σε γνώσεις και παρατηρείται ότι γενικότερα απαιτούνται τα ανάλογα κριτήρια από το 2010, καταλήγοντας στον ισχύοντα νόμο με απαίτηση γνώσης ΤΠΕ Α' επιπέδου, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την υποψηφιότητα.
- Στον ισχύοντα νόμο του τρέχοντος έτους 2018 δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις ικανότητες εκπαιδευτικών δράσεων και λιγότερο διοικητικών ικανοτήτων, παρότι με μοναδική διάταξη αναφέρονται ρητά «οι ικανότητες διοίκησης». Άλλωστε τα διοικητικά καθήκοντα ανατίθενται κυρίως στο Διευθυντή του σχολείου και η βούληση του νομοθέτη είναι ότι ο Υποδιευθυντής βοηθά το Διευθυντή στο έργο του.
- Είναι αξιοσημείωτο ότι στους νόμους τριών διαφορετικών πολιτικών ηγεσιών από το 2006 στο 2010 και στο 2015 υπάρχει συμφωνία σε τρία ειδικότερα κριτήρια επιλογής, «να επιλύει προβλήματα, να επιδεικνύει συνεργατικότητα και να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στα καθήκοντά τους». Τρία κριτήρια αλλά ταυτόχρονα και τρεις στόχοι για κάθε «υγιή» σχολική μονάδα, που τα μέλη της επιθυμούν να παράγει αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έργο.
- Μοναδική φορά στο νόμο του 2010 έγινε αναφορά στο κριτήριο της άσκησης καθηκόντων μέντορα. Αυτό το κριτήριο είναι δυνατό να προκύπτει και από άλλα κριτήρια, τα οποία να είναι και κοινώς αποδεκτά, αλλά ο τίτλος του μέντορα θεωρήθηκε ότι δηλώνει εξουσία και υπεροχή μεταξύ ίσων συναδέλφων εκπαιδευτικών και απορρίφθηκε εντελώς στην πράξη.

2.4. Ανάλυση για το όργανο τοποθέτησης Υποδιευθυντών και τη θητεία τους

Από την ανάλυση της επιλογής του οργάνου τοποθέτησης και της θητείας των Υποδιευθυντών προκύπτει ότι: (βλ. Πίνακα 2.4)

- Το 1995 ως όργανο τοποθέτησης επιλέγεται διοικητικό όργανο εκτός εκπαίδευσης και προϊσταμένη αρχή του παντοδύναμου Επιθεωρητή, ο Νομάρχης.
- Το 2006 επιλέγεται όργανο τοποθέτησης ανώτερο του Διευθυντή Εκπαίδευσης, προκειμένου να δοθεί έμφαση στο ρόλο του Υποδιευθυντή, όπως προκύπτει και από την απαιτούμενη προϋπηρεσία που με τον ισχύοντα νόμο αυξήθηκε σε 10ετή από 8ετή. Επίσης, από τις διατάξεις του νόμου 3467 για την επιλογή Υποδιευθυντή συνάγεται ότι το οικείο υπηρεσιακό συμβούλιο ακολουθεί κατά

συνήθη πρακτική, την επιλογή του συλλόγου διδασκόντων, όταν αυτή υπάρχει ξεκάθαρα, όπως και μεταγενέστερα.

- Η θητεία των Υποδιευθυντών που ακολουθεί πάντα τη θητεία των Διευθυντών σχολικών μονάδων είναι τετραετής ως το 2015. Με τον ισχύοντα νόμο 4325/2015 ακολουθείται μια δοκιμαστική περίοδος επιλογής στελεχών σχολικής μονάδας, με διαφορετική διαδικασία. Για το λόγο αυτό επιλέγεται από το νομοθέτη μια μικρή διάρκεια 2ετούς θητείας, ενώ για τους Διευθυντές Εκπαίδευσης επιλέγεται η διετής θητεία με ήδη δεδομένη την επόμενη παράτασή τους. Η μυστική ψηφοφορία επιλογής Διευθυντών και Υποδιευθυντών δημιούργησε πλείστες διαφωνίες, καταλήγοντας σε ακύρωσή της από το Συμβούλιο της Επικρατείας.
- Με το Ν. 4473/2017 επιλέγεται για τους Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχολείων η τριετής θητεία και με την ίδια διάθεση ο νομοθέτης ακολουθεί την τριετή θητεία και στον πρόσφατα ισχύοντα νόμο ως σήμερα.
- Είναι φανερό ότι από το 2015 δεν υπάρχει η ανάλογη εμπιστοσύνη στα επιλεγθέντα στελέχη της εκπαίδευσης, ώστε να έχουν μεγαλύτερη θητεία. Η ισχύουσα τριετής θητεία σηματοδοτεί την ταχύτερη πιθανή αλλαγή προσώπων, εφόσον αυτά δεν αξιολογηθούν θετικά από την εκπαιδευτική κοινότητα απουσίας της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.

3. Επιλογή Υποδιευθυντή σε σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τον Ν. 4547/2018

Κατά τα πρόσφατα δεδομένα πραγματοποιήθηκε η επιλογή Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων με αριθμό μεγαλύτερο των 120 μαθητών και η επιλογή δεύτερου Υποδιευθυντή σε σχολικές μονάδες με περισσότερους από 270 μαθητές. Όπου υπήρχε ένας υποψήφιος η διαδικασία κύλησε ομαλά, χωρίς να γίνει έντονη επισήμανση και επικέντρωση στα κριτήρια των διατάξεων του σχετικού νομοθετικού πλαισίου.

Στις περιπτώσεις που υπήρξαν δύο ως και πέντε υποψήφιοι σε σχολικές μονάδες οι σύλλογοι διδασκόντων δυσκολεύτηκαν ή δεν κατάφεραν να προβούν στην επιλογή Υποδιευθυντή, παρά παρέπεμψαν την επιλογή στο αρμόδιο Υπηρεσιακό συμβούλιο, ως να μην γνώριζαν τα πρόσωπα, να μην υπήρχαν κριτήρια και τα μέλη του υπηρεσιακού συμβουλίου να είχαν κάθε δυνατότητα που δεν είχε ο σύλλογος διδασκόντων.

Συμπεράσματα

Από όσα εκτέθηκαν αναλυτικά στα προηγούμενα κεφάλαια αλλά και από την προσεκτική μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει το εύλογο ερώτημα ποιος είναι ο κατάλληλος Υποδιευθυντής, ποιον επιλέγει η Πολιτεία, ποιον επιλέγουν τα όργανα επιλογής τους και ποιον επιλέγουν τα μέλη των συλλόγων διδασκόντων συμπεριλαμβανομένου και του

Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Σε κάθε θεσμικό πλαίσιο στο οποίο αντικατοπτρίζεται η βούληση της Πολιτείας για την επιλογή του Υποδιευθυντή υπάρχουν προϋποθέσεις και διαδικασίες που σχεδόν πλησιάζουν, ανάλογα με τη χρονική στιγμή και την γενικότερη εξέλιξη της κοινωνίας. Όμως συνέχεια υπάρχει η υποκειμενικότητα των κριτηρίων επιλογής και η γενική περιγραφή τους. Δεν μπορούν να υπάρξουν τεκμήρια για όλα τα κριτήρια, αλλά το μοναδικό είναι η συνεχής παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Με αυτή την επισήμανση, συνεπάγεται ότι η Πολιτεία επιτρέπει στο σύλλογο διδασκόντων να αποφασίσει χωρίς να προσδιορίζει επακριβώς και να μοριοδοτεί τον τρόπο επιλογής σε μια συνεδρίαση, αλλά μόνο υπαγορεύει την αιτιολόγηση της γνώμης των μελών επίσης γενικά. Άλλωστε και στο Ν. 398/1995 που θεσμοθετούσε τη μοριοδότηση των κριτηρίων, δεν διαφαίνεται εύκολα δυνατότητα για απόλυτη τεκμηρίωση των προσόντων των υποψηφίων.

Από την προσεκτική παρακολούθηση των κριτηρίων και το όλο θεσμικό πλαίσιο διαχρονικά, ο νομοθέτης επιλέγει για τον υποψήφιο να κατέχει εμπειρία από τη σχολική πραγματικότητα επαρκή και διδακτική. Η προσωπικότητα, οι γνώσεις, η διάθεση γενικότερα για προσφορά στο εκπαιδευτικό έργο προσανατολίζει κάθε μελετητή του νομοθετικού πλαισίου επιλογών ότι ο Υποδιευθυντής θα πρέπει να είναι ο καθοδηγητής του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας γενικότερα και δευτερευόντως ο γραφειοκρατικός βοηθός του Διευθυντή (Κόκκος 2000). Προέχουν για την εκπαιδευτική σχολική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικές δράσεις, τα καινοτόμα προγράμματα, η οργάνωση εκδηλώσεων και η κοινωνικοποίηση του σχολείου γενικότερα από τις απαραίτητες αλλά δευτερεύουσες διοικητικές – γραφειοκρατικές ανάγκες.

Κατά συνέπεια των παραπάνω, ο σύλλογος διδασκόντων κατά την επιλογή Υποδιευθυντή μπορεί και έχει την υποχρέωση δια της εισήγησης του Διευθυντή να θέσει με ξεκάθαρο τρόπο τα κριτήρια που περιγράφει ο νόμος, να τα εξειδικεύσει και να δεχτεί την ρητή θέση κάθε υποψηφίου επί αυτών. Αυτό δεν μπορεί να είναι ίδιο σε κάθε σχολική μονάδα, διότι η καθεμία έχει διαφορετικούς στόχους και διαφορετικές ανάγκες για τη λειτουργία της. Αυτός είναι και ο λόγος που ο νομοθέτης δεν επιλέγει την ίδια μοριοδότηση και διαδικασία επιλογής με τους Διευθυντές. Ενώ ο Υποδιευθυντής είναι εν δυνάμει αναπληρωτής Διευθυντής, δεν ακολουθείται η ίδια διαδικασία επιλογής, παρά δίνεται ουσιαστικά στο σύλλογο διδασκόντων η δυνατότητα να επιλέξει το «δικό του» πρόσωπο που θα βοηθήσει για την επίτευξη του αποτελεσματικού έργου της σχολικής μονάδας, ως να εμπεριέχει εσωτερικά στοιχεία για το καλύτερο (Σαΐτης 2011)

Θα πρέπει να θεωρηθεί αυτοπροσβολή της σχολικής μονάδας που δεν επιλέγει τον Υποδιευθυντή της, διότι ο νομοθέτης διαχρονικά καλεί τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τον Υποδιευθυντή χωρίς προσωπικά κριτήρια, εφόσον αυτό υποχρεωτικά θα πρέπει να γίνει με ανάλογη αιτιολόγηση. Η Πολιτεία καλεί τα μέλη της σχολικής μονάδας με υπευθυνότητα και επαγγελματισμό (Σαΐτης 2000) να επιλέξουν και να ακολουθήσουν μια διαδικασία αποδεκτή από όλους ακόμα και από τους υποψηφίους, να επιλέξουν το συνάδελφο εκπαιδευτικό για Υποδιευθυντή, που θα βοηθήσει στην καλύτερη λειτουργία και την προαγωγή της σχολικής

μονάδας. Άλλωστε για τον παραπάνω λόγο αποφεύχθηκε η μυστική ψηφοφορία, διότι παρότι θεσμοθετήθηκαν κριτήρια, υπήρχε η δυνατότητα επιλογής για προσωπικούς λόγους.

Είναι γεγονός ότι η επιλογή του κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού και ειδικότερα στην επιλογή στελεχών εκπαίδευσης δεν είναι εύκολη υπόθεση. Είναι όμως δυνατόν να αντιμετωπιστεί με σύνεση και υπευθυνότητα. Για όσα παραπάνω περιγράφηκαν και για το βέλτιστο αποτέλεσμα διαμέσου ξεκάθαρης ανοιχτής διαδικασίας, απαιτείται κατάλληλη προετοιμασία του Διευθυντή του σχολείου και των μελών του συλλόγου διδασκόντων, συνεχής παρακολούθηση των εκπαιδευτικών εξελίξεων, κατάλληλες γνώσεις διοίκησης και πρακτική διαπραγμάτευσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.1							
	Βαθμ ός	Έτη απαιτούμεν ης προϋπηρεσί ας	Κλάδος εκπαιδευτικ ών	Δυναμικ ό σχολείω ν	Υπηρεσια κή κατάστασ η	Ωράριο Εκπαιδευτικ ών	Άλλες προϋποθέσεις
N. 308/199 5	A´		Δασκάλων	Από 10/θεσια και πάνω	οργανικά		Αίτηση
ΠΔ. 25/2002	A´	8ετή εκπαιδευτικ ή υπηρεσία	Δασκάλων, Αγγλικών, Μουσικής και Φυσ. Αγωγής	Από 10/θεσια και πάνω	οργανικά		Αίτηση
N. 3467/20 06	A´	10ετή εκπαιδευτικ ή 8ετή σε θέση μονίμου 4ετή διδασκτική	Δασκάλων, Αγγλικών, Μουσικής και Φυσ. Αγωγής	Από 300 μαθητές και πάνω	οργανικά		Αίτηση
N. 3848/20 10	A´	8ετή εκπαιδευτικ ή υπηρεσία και με μικρότερη	Εκπαιδευτικοί οικείας βαθμίδας	Από 300 μαθητές και πάνω	οργανικά		Υποβολή φακέλου υποψηφιότητα ς

		λόγω έλλειψης υποψηφίων					
N. 4327/20 15		δετή διδασκική υπηρεσία και με μικρότερη λόγω έλλειψης υποψηφίων	Εκπαιδευτικοί	Καμία αναφορά	οργανικά		Υποβολή φακέλου υποψηφιότητας
N. 4373/20 17		δετή διδασκική υπηρεσία και με μικρότερη λόγω έλλειψης υποψηφίων	Εκπαιδευτικοί	Καμία αναφορά	οργανικά		Υποβολή φακέλου υποψηφιότητας
N. 4547/20 18	A´	δετή διδασκική υπηρεσία και με μικρότερη λόγω έλλειψης υποψηφίων	Εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	Καμία αναφορά	οργανικά	Συμπλήρωση ωραρίου στην οργανική θέση	1. Υποβολή φακέλου υποψηφιότητας 2. Πτυχίο Τ.Π.Ε. Α´ επιπέδου 3. Απουσία δύο συνεχόμενων θητειών Υποδιευθυντή

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.2

N.	ΠΔ.	N.	N.	N.	N.	N.	N.
308/	25	3467/	3848/	4327/	4373/	4547/	

	1995	/2002	2006	2010	2015	2017	2018
Σύλλογος διδασκόντων Αποχή υποψηφίων Διατύπωση γνώμης Αιτιολόγηση Πράξης	NAI Πίνακα με τριπλάσιους υποψηφίους από αριθμό θέσεων	NAI Πίνακα με τριπλάσιους υποψηφίους από αριθμό θέσεων	NAI Πίνακα με τριπλάσιους υποψηφίους από αριθμό θέσεων	NAI με κριτήρια αρ. 15	Εφορευτική επιτροπή ΜΥΣΤΙΚΗ ΨΗΦΟΡΟΡΙΑ Χωρίς αιτιολογία	Εφορευτική επιτροπή Διατύπωση γνώμης	NAI
Π.Υ.Σ.Π.Ε. Γνωμοδότηση με Πρόταση του συλλόγου διδασκόντων	NAI	NAI	NAI	NAI	NAI	NAI	NAI
Απουσία πρότασης συλλόγου διδασκόντων				Με απόφαση Π.Υ.ΣΠ.Ε.	Με απόφαση Π.Υ.ΣΠ.Ε.	Με απόφαση Π.Υ.ΣΠ.Ε.	Με απόφαση Π.Υ.ΣΠ.Ε.
Απουσία υποψηφίων	Με απόφαση Π.Υ.ΣΠ.Ε.						
Αιτιολογημένη Διαφωνία Π.Υ.Σ.Π.Ε. με πρόταση						Περιφερειακός Διευθυντής	Περιφερειακός Διευθυντής

συλλόγου διδασκόντων							
-------------------------	--	--	--	--	--	--	--

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.3								
		N. 398/ 1995 και 2413/199 6	Π.Δ. 25/ 2002	N. 346 7/ 200 6	N. 384 8 /201 0	N. 432 7 /201 5	N. 437 7 /201 7	N. 454 7 /201 8
Γ Ε Ι Κ Α Κ Ρ Ι Τ Η Ρ Ι Α	Επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση	NAI	NAI		NAI	NAI		NAI
	Υπηρεσιακή και διδακτική εμπειρία	NAI	NAI		NAI			NAI
	Άλλη δραστηριότητα επαγγελματικού έργου		NAI					
	Συνολική παρουσία στις μονάδες που υπηρετεί και υπηρέτησε		NAI				NAI	
	Γενική συγκρότηση			NAI	NAI		NAI	NAI
	Συμβολή υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο						NAI	
Ε Ι	Σπουδές, ξένες γλώσσες και ΤΠΕ				NAI	NAI		NAI
	Ικανότητα χρήσης γνώσεων επιστ. και παιδαγωγικών	NAI						
	Άσκηση καθηκόντων μέντορα				NAI			
	Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	NAI		NAI				NAI
	Γνώση εκπαιδευτικών	NAI						

Δ I K O T E P A K P I T H P I A	προβλημάτων							
	Να επιλύει προβλήματα	NAI		NAI	NAI	NAI		
	Συνεργατικότητα και να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον	NAI		NAI	NAI	NAI		NAI
	Να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στα καθήκοντά τους			NAI	NAI	NAI		
	Ικανότητες διοίκησης							NAI
	Αποδοτικότητα στο διοικητικό και εκπαιδευτικό έργο	NAI						
	Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων					NAI		NAI
	Συμμετοχή στο σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών δράσεων	NAI						NAI
	Εφαρμογή καινοτομιών					NAI		
	Οργάνωση του σχολικού χώρου ως μονάδα επιμόρφωσης	NAI						
	Συμμετοχή σε συμβούλια, επιτροπές ή ομάδες εργασίας					NAI		
	Κοινωνική και συνδικαλιστική δράση					NAI		
	Συμμετοχή σε όργανα διοίκησης επιστημονικών και εκπαιδευτικών οργανώσεων ή σε όργανα λαϊκής συμμετοχής	NAI				NAI		

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.4

	Όργανο τοποθέτησης	Θητεία
Ν. 308/1995	Νομάρχης	4ετής
ΠΔ. 25/2002	Διευθυντής Εκπαίδευσης	4ετής

N. 3467/2006	Περιφερειακός Διευθυντής Εκπ.	4ετής
N. 3848/2010	Διευθυντής Εκπαίδευσης	4ετής
N. 4327/2015	Διευθυντής Εκπαίδευσης	2ετής
N. 4373/2017	Διευθυντής Εκπαίδευσης	3ετής
N. 4547/2018	Διευθυντής Εκπαίδευσης	3ετής

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). Ηγεσία αι Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. – Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Ιορδανίδης, Γ., (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Συλλογικό έργο Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. επιμέλεια Μπαγάκης Γεώργιος. Αθήνα: Μεταίχμιο. σελ. 90-98
- Κόκκος, Α. (2000). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπνευστή. Πάτρα: Μέντωρ Εκπαιδευτική.
- Κόπτης, Α. (2009). Βασικές αρχές της σύγχρονης διδακτικής και εφαρμογή τους στη μεθοδολογία Project. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, Τεύχος 15, σελ. 16-28. <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos15/>
- Παπαναούμ, Ζ. (1994). Σχολική μονάδα και εκπαιδευτικές καινοτομίες. «Χρονικά» τ.4, σ.σ. 30-36
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία. Αθήνα, Εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ και Πέτρος Πασιαρδής
- Πιλιτζίδης, Σ. Α. (2005). Το Διευθυντικό στέλεχος ως φορέας άσκησης, διαμόρφωσης και αλλαγής της εσωτερικής/ τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκησης Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης. Άρτα. Ανακτήθηκε Ιούνιο 2016 από <http://didefth.gr/portal/view.php?i=248&p=2&t>

- Μάναλης, Π. (2010). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις - Σχεδιασμός και υλοποίηση ενός προγράμματος
Π.Ε.<http://dide-peiraia.att.sch.gr/index.php/environmentaleducation/sxed-ylop>
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 19-36. Ανακτήθηκε Ιούνιο 2016 από <http://szygouras.eu/themata/epal06/matsagouras-diathem.pdf>.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης Χ. (2011). Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. – Θεωρία και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στραβάκου, Π. (2003). Ο Διευθυντής της Σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση αι εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Χρυσafiδης, Κ. (1994). Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project. Αθήνα: Gutenberg

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Hobby, R. (2004). A Culture for Learning. An investigation into the values and beliefs associated with effective schools. Haygroup. Retrieved 3 April 2015 from http://www.haygroup.com/Downloads/uk/misc/Culture_for_Learning.pdf.
- Collins, C. (2007). Threat assessment in the post-columbine public school system: The use of crisis management plans in the public-school sector as a means to address and mitigate school gun violence’’. Journal of Educational Advancement, 7(1), 46-61.
- Hatzichristiou, C., Issari, P., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A, & Dimitropoulou, P. (2011). The development of a multi-level model for crisis preparedness and intervention in the Greek educational system. School Psychology International, 32(5), 464-483.
- Houlihan, A. (2007). How to lead your staff through difficult times. Super Vision, 68(11), 11-12.
- Hutchins, H. (2008). What does HRD know about organizational crisis management? Not enough! Read on. Advances in Developing Human Resources, 20 (10), 1-11.
- Pearson, C. & Clair, J. (1998). Reframing crisis management. The Academy of Management

Review, 23(1), 9-76.

Reynolds, B. & Seeger, M. (2005). Crisis and emergency risk communication as an integrative model. *Journal of Health Communication*, 10, 43-55.

Rochet, C., Keramidas, O. & Bout, L. (2008). Crisis as change strategy in public organizations. *International Review of Administrative Sciences*, 74(1), 65-77.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York: Free Press.

Rusaw, A & Rusaw, M. (2008). The role of HRD in integrated crisis management: A public sector approach. *Advances in Developing Human Resources*, 20(10), 1-17.

Wang, J. (2008). Developing organizational learning capacity in crisis management. *Advances in Developing Human Resources*, 20(10), 1-21.

Winkleman, M. (1999). The right stuff. *Chief Executive*, 14, 80-81.