

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ  
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

---

# ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

*του Δασκάλου*

ΤΕΥΧΟΣ

22

ΜΑΡΤΙΟΣ 2018

## **ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΔΟΕ**

*Πρόεδρος*

**Θανάσης Κικινής**

*Αντιπρόεδρος*

**Σταύρος Πετράκης**

*Γενικός Γραμματέας*

**Γιώργος Τρούλης**

*Ταμίας - Υπεύθυνος Τύπου και Δημ. Σχέσεων*

**Μάνος Ανδρουλάκης**

*Οργανωτικός Γραμματέας*

**Θανάσης Γκούμας**

*Ειδικός Γραμματέας*

**Ζήσης Καπρένας**

*Υπεύθυνη εκδόσεων - Υπεύθυνη Υλικού και Βιβλιοθήκης*

**Γιώτα Βενετοπούλου**

*Μέλη*

**Δημήτρης Μαριόλης**

**Αργύρης Παπαθανασίου**

**Θεοδώρα Δριμάλα**

**Σπύρος Μαρίνης**

## **ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΙΠΕΜ - ΔΟΕ**

*Πρόεδρος*

**Κων/νος Λολίτσας**

*Αντιπρόεδρος*

**Παναγιώτης Ρουμπής**

*Γενικός Γραμματέας*

**Ιωάννης Κανελλόπουλος**

*Ταμίας*

**Φίλιππος Γκουμάς**

*Μέλη*

**Ιωάννης Ψαριώτης**

**Δημήτρης Χαλβατζιδάκης**

*Γραμ. Υποστήριξη*

**Αθανάσιος Γκουτζέλας**

**Κων/νος Στρέμπας**

## **ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΒΗΜΑΤΟΣ**

*Υπεύθυνος Σύνταξης*

**Παναγιώτης Ρουμπής**

*Συντακτική ομάδα*

**Ιωάννης Κανελλόπουλος**

**Δημήτρης Χαλβατζιδάκης**

**Αθανάσιος Γκουτζέλας**





**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ**  
**ΒΗΜΑ**  
*του Δασκάλου*

## **ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ** του Δασκάλου

Ετήσιο επιστημονικό περιοδικό  
του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ  
Νίκης 33 - 105 57 ΑΘΗΝΑ  
Τηλ.: 210 3314837

**ISSN:** 1105-297X

*Ιδιοκτήτης:* ΙΠΕΜ-ΔΟΕ  
*Υπεύθυνος Έκδοσης:* Κωνσταντίνος Λολίτσας  
*Υπεύθυνος Σύνταξης:* Παναγιώτης Ρουμπής

*Παραγωγή:* Σολδάτος Χαράλαμπος, Αρμένη Βραΐλα 1, Τ.Κ 114 73 Αθήνα - τηλ. 210 6443321  
e-mail: soldhar@otenet.gr - site: www.soldatos.eu

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ  
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

---

# ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

*του Δασκάλου*

ΜΑΡΤΙΟΣ 2018

ΤΕΥΧΟΣ

22





# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

---

	Σελ.
Εισαγωγικό Σημείωμα .....	9
Οδηγίες για τους συγγραφείς .....	11
<b>Δάφκου Βασιλική, Βαλκάνος Ευθύμιος</b> Ο θεσμός του Μέντορα στα ελληνικά σχολεία: πώς μπορεί να εφαρμοστεί; Μία έρευνα που βασίζεται στις απόψεις έμπειρων εκπαιδευτικών και διευθυντών του νομού Πιερίας .....	15
<b>Βαλσαμάκη Χριστίνα</b> Πρόληψη φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο μέσω της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων με τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων .....	33
<b>Γιαννέλος Αχιλλέας, Νάστος Γεώργιος</b> Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών και η «διαμάχη». Δεδομένα και ζητούμενα, σχόλια και προτάσεις .....	41
<b>Ζαχαριάδου Ευθαλία, Πέτση Χριστίνα, Γκόγκα Ελένη</b> Από την παραδοσιακή Δημόσια Διοίκηση στο νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ σύμφωνα με τις αρχές της ολικής ποιότητας: Προοπτικές και εμπόδια .....	63
<b>Ευαγγέλου Φίλιππος</b> Βασικά σημεία των θεωριών για την ηγεσία που εμφανίζονται διαχρονικά σε έρευνες: Κριτική ανάλυση και σύνδεση με τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης .....	77
<b>Στυλιανή Θηβαίου</b> ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ: Θεωρητική προσέγγιση ορισμού, ερμηνείας – βασικές διαταραχές – μέθοδοι αντιμετώπισης παιδαγωγικών αναγκών και μάθησης .....	93

**Κυρίδης Αργύριος, Μότα Ευστρατία, Φωτεινή Μυσιρλή,  
Χρήστος Δ. Τουρτούρας**  
Επιθεωρητισμός και αξιολόγηση τη δεκαετία του '70 ..... 115

**Μαράκη Ελένη**  
Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικών  
ανισοτήτων. Η ανισότητα φύλου ως παράγοντας χάραξης της  
εκπαιδευτικής πολιτικής ..... 145

**Πετρωτός Νίκος**  
Η εκμάθηση των μαθηματικών στα άτομα με σύνδρομο Down ..... 159

**Σιδηρόπουλος Δημήτριος**  
Ο αναστοχασμός ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών:  
το παράδειγμα τεσσάρων θεωρητικών μοντέλων ..... 173

**Κωνσταντίνος Στρίκας**  
Αξιολόγηση: Ναι μεν, αλλά...  
Πώς θα ανατροφοδοτήσει και θα αναβαθμίσει την εκπαίδευση; ..... 191

Με το ξεκίνημα της τρίτης χιλιετίας οι κοινωνίες μετασχηματίζονται αδιάκοπα και μαζί τους μεταβάλλονται οι θεσμοί και οι αξίες. Η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός, δεν είναι δυνατόν να παραμένει παθητικός δέκτης των εξελίξεων. Οι προοπτικές στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής έχουν σηματοδοτήσει μια πορεία εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής πράξης. Η αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών, η προσπάθεια οριοθέτησης και επαναπροσδιορισμού στόχων που αντανάκλουν τις αξίες στο μέλλον και ο ρόλος που καλείται να παίξει το σχολείο, αξιώνουν ένα μεγάλο βαθμό ετοιμότητας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η διαμόρφωση θέσεων, η άσκηση εποικοδομητικής κριτικής και η αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η εκπαίδευση, επιβάλλεται να αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας.

Το περιοδικό φιλοδοξεί να αποτελέσει βήμα διαλόγου και να ενισχύσει τον προβληματισμό στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινωνία. Μέσα από την ανάδειξη και τη μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών ζητημάτων επιδιώκει να συζητήσει προβλήματα της εκπαίδευσης και να προσδιορίσει τους όρους με τους οποίους θα υποδεχτούμε το μέλλον.

Ειδικότεροι στόχοι του περιοδικού είναι:

- η μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών προβλημάτων γενικά και ειδικότερα: των προβλημάτων της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, των σκοπών και των περιεχομένων των Προγραμμάτων Σπουδών, της οργάνωσης, της διοίκησης και της υλικοτεχνικής υποδομής της εκπαίδευσης, της μόρφωσης και της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, της διδασκαλίας και της σχολικής πράξης·
- η ενίσχυση του εκπαιδευτικού στο καθημερινό του έργο με την παροχή της αναγκαίας επιστημονικής στήριξης·
- η υιοθέτηση ενεργού συμμετοχής και στάσης στην προσπάθεια ανανέωσης των εκπαιδευτικών μας αντιλήψεων και βελτίωσης των πολιτιστικών μας πραγμάτων·
- η συμβολή στην οργάνωση μιας εκπαίδευσης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

Για την υλοποίηση των στόχων αυτών θεωρούμε απαραίτητη την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία κάθε συναδέλφου, ώστε το περιοδικό να καταστεί ένα σημείο αναφοράς στον εκπαιδευτικό χώρο.

### Τα Διοικητικά Συμβούλια



## Οδηγίες προς συγγραφείς

---

Οι εργασίες θα πρέπει να είναι πρωτότυπες και να υποβάλλονται αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη Γραμματεία Έκδοσης του Περιοδικού (e-mail: mail@iprem-doe.gr). Οι εργασίες δημοσιεύονται μετά από διαδικασία ανώνυμης κρίσης από δύο τουλάχιστον κριτές, σύμφωνα με τη διεθνή επιστημονική δεοντολογία.

### *Αξιολόγηση εργασιών*

Η Συντακτική Επιτροπή, αφού λάβει υπόψη τις εισηγήσεις των κριτών, αποφασίζει για τη δημοσίευση ή την απόρριψη της εργασίας.

- (α) Σε περίπτωση θετικής κρίσης και των δύο κριτών, η εργασία δημοσιεύεται.
- (β) Σε περίπτωση αρνητικής κρίσης και των δύο κριτών, η εργασία δεν δημοσιεύεται.
- (γ) Σε περίπτωση θετικής εισήγησης του ενός από τους κριτές και αρνητικής του άλλου, η Συντακτική Επιτροπή αποστέλλει την εργασία σε τρίτο κριτή και αυτή δημοσιεύεται ή όχι ανάλογα με την εισήγησή του.
- (δ) Στις περιπτώσεις στις οποίες με βάση τα συμπεράσματα των κριτών απαιτούνται διορθώσεις μικρής ή μεγάλης έκτασης, οι κρίσεις κοινοποιούνται από τη Συντακτική Επιτροπή στο συγγραφέα, ο οποίος, αν συμφωνεί, κάνει τις προτεινόμενες διορθώσεις και αποστέλλει το διορθωμένο κείμενο εκ νέου στη Συντακτική Επιτροπή. Η Συντακτική Επιτροπή στέλνει το νέο κείμενο στους κριτές για την τελική κρίση.

### *Μορφή εργασιών*

Οι εργασίες θα πρέπει να υποβάλλονται ηλεκτρονικά σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου. Η διαμόρφωση της σελίδας να είναι Α4 με περιθώρια 2cm από όλες τις πλευρές, σε διπλό διάστημα και μέγεθος γραμματοσειράς 12στιγμών. Η εργασία δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 30 σελίδες. Στην πρώτη σελίδα να εμφανίζεται ο τίτλος, τα ονόματα και τα πλήρη στοιχεία των συγγραφέων, δηλώνοντας και τον υπεύθυνο για επικοινωνία. Στη δεύτερη σελίδα να εμφανίζεται μόνο ο τίτλος της εργασίας χωρίς τα στοιχεία των συγγραφέων. Κάθε εργασία θα πρέπει να συνοδεύεται από περίληψη στα ελληνικά και μια ευρέως ομιλούμενη γλώσσα (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά) μέχρι 150 λέξεις. Οι υποσημειώσεις στο σώμα του κειμένου θα πρέπει να αποφεύγονται. Όταν σε εξαιρετικές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται, να βρίσκονται στο τέλος της αντίστοιχης σελίδας και να αριθμούνται με τη μορφή εκθέτη χωρίς παρενθέσεις ή αγκύλες. Το μέσο μέγεθός τους να είναι έως 40 λέξεις. Δεν επιτρέπονται υποσημειώσεις που αποτελούν βιβλιογραφικές αναφορές. Οι ενότητες και οι υποενότητες δεν θα πρέπει να αριθμούνται. Οι επικεφαλίδες των ενότητων να γράφονται σε πεζή και έντονη γραμματοσειρά, αφήνοντας μία κενή γραμμή από το τέλος της προηγούμενης ενότητας. Οι επικεφαλίδες των υποενοτήτων να γράφονται με πλάγια και έντονη γραμματοσειρά.

## Οδηγίες προς συγγραφείς

---

Τα σχήματα που αναφέρονται στο κείμενο να εμφανίζονται με αριθμητική σειρά και να περιγράφονται από κατάλληλες λεζάντες. Επιπλέον, κάθε σχήμα να αποτελεί ξεχωριστό αρχείο υψηλής ανάλυσης σε τόνους του γκρι μορφής tiff (300ppi ). Οι πίνακες που αναφέρονται στο κείμενο, να εμφανίζονται με αριθμητική σειρά και να περιγράφονται από κατάλληλους τίτλους και λεζάντες. Να περιέχουν μόνο οριζόντιες γραμμές οι οποίες να ορίζουν την αρχή και το τέλος τους και να διαχωρίζουν τα δεδομένα από τους τίτλους.

### *Οργανωτικό Σχήμα του περιοδικού*

Την εποπτεία έκδοσης του περιοδικού έχει η Συντακτική Επιτροπή. Η Επιτροπή έχει σκοπό την προώθηση των στόχων του περιοδικού κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

### *Συντακτική Επιτροπή:*

Παναγιώτης Ρουμπής  
Ιωάννης Κανελλόπουλος  
Δημήτριος Χαλβατζιδάκης  
Αθανάσιος Γκουτζέλας

## Οδηγίες προς συγγραφείς

---

### *Υποδείγματα αναφορών*

#### Άρθρο από επιστημονικό περιοδικό:

Goodfellow, R. (2005). "Academic literacies and e-learning: A critical approach to writing in the online university." *International Journal of Educational Research* 43 (7- 8): 481-494.

#### Άρθρο από ένα περιοδικό του διαδικτύου:

Δασκαλόπουλος, Δ. (2003, Νοέμβριος). Καβάφης: ελληνικός και οικουμενικός. *Νέα Εστία*, 1761, 556-559. Ανακτήθηκε Μάιος 01, 2004 από <http://genesis.ee.auth.gr/dimakis/neaest/Neaestia.html>

#### Βιβλίο:

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.

#### Βιβλίο με επιμελητές έκδοσης:

Ματσαγγούρας, Η. (Επιμ.). (1995). *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.

#### Κεφάλαιο βιβλίου:

Μπουζάκης, Σ. (1995). Η διδακτική στο χώρο της Γερμανίας και οι επιδράσεις της στην Ελλάδα: Μία κριτική, ερμηνευτική προσέγγιση, στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση* (σ. 183-192). Αθήνα: Gutenberg.

#### Πρακτικά συνεδρίων:

Γιαννακάκη Π. (1998). Η οικοδόμηση της γνώσης στο σχολείο: Διαδικασίες, λογικές και οι διαμεσολαβήσεις του υποκειμένου, στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά του Ιου Πανελληνίου συνεδρίου (Ναύπακτος 1998)*, (σ. 117-124). Αθήνα: Ατραπός.

## Οδηγίες προς συγγραφείς

---

Τα άρθρα κρίνονται στη βάση της επιστημονικής επάρκειας και μόνο. Καθένας/καμία συγγραφέας δεν μπορεί να υποστεί θετική ή αρνητική διάκριση ως προς το φύλο, τη φυλή, τη θρησκεία ή την εθνικότητα. Η Συντακτική Επιτροπή διατηρεί το δικαίωμα να αρνηθεί τη δημοσίευση ενός άρθρου, εάν υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτό απηχεί ή υποστηρίζει σεξιστικά, ρατσιστικά και γενικότερα προσβλητικά σχόλια ή απόψεις, τα οποία κατευθύνονται εναντίον μιας πολιτισμικής, θρησκευτικής ή εθνικής μειονότητας.

**Παρακαλούνται οι συγγραφείς των άρθρων στα στοιχεία επικοινωνίας - αλληλογραφίας να αναγράφουν υποχρεωτικά e-mail και κινητό τηλέφωνο.**



**Ο θεσμός του Μέντορα στα ελληνικά σχολεία:  
πώς μπορεί να εφαρμοστεί;  
Μία έρευνα που βασίζεται στις απόψεις έμπειρων  
εκπαιδευτικών και διευθυντών του νομού Πιερίας**

Βασιλική Δάφκου

*Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
Κάτοχος μεταπτυχιακού Διπλώματος στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*

Ευθύμιος Βαλκάνος

*Αναπληρωτής Καθηγητής στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής  
Γνωστικό αντικείμενο: Συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση  
στελεχών επιχειρήσεων και οργανισμών. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*

### **Περίληψη**

Η ύπαρξη έμπειρων εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν επισήμως το ρόλο του μέντορα και παρέχουν καθοδήγηση και υποστήριξη σε νέους εκπαιδευτικούς είναι ένας θεσμός ευρέως διαδεδομένος στις δυτικές κοινωνίες. Αν και έχει υπάρξει νομοθετική ρύθμιση, για να λειτουργήσει και στην Ελλάδα, ακόμα δεν έχει εφαρμοστεί.

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε μεικτή μέθοδος διερεύνησης των προϋποθέσεων που είναι απαραίτητες, για να εφαρμοστεί στην Ελλάδα ο θεσμός του Μέντορα και να λειτουργήσει με τρόπο εποικοδομητικό για την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, ο πληθυσμός των έμπειρων εκπαιδευτικών ομαδοποιήθηκε σε δύο μεγάλες κατηγορίες (έμπειροι εκπαιδευτικοί χωρίς διοικητικές αρμοδιότητες, έμπειροι εκπαιδευτικοί που είναι διευθυντές σχολείων). Χρησιμοποιήθηκαν δύο διαφορετικά εργαλεία, για να μελετηθούν οι παραπάνω ομάδες. Προέκυψε ότι υπάρχει καχυποψία και έλλειψη εμπιστοσύνης στο Υπουργείο Παιδείας, ως προς το αν ο θεσμός του Μέντορα θα συσχετιστεί με τον θεσμό της αξιολόγησης εκπαιδευτικών. Βασικές προϋποθέσεις για να λειτουργήσει σωστά ο θεσμός είναι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, η κατάλληλη επιμόρφωση των εν δυνάμει Μεντόρων και η σαφής ενημέρωση για τους στόχους του θεσμού.

*Λέξεις – κλειδιά: Μέντορας, έμπειροι εκπαιδευτικοί, διευθυντές, προϋποθέσεις*

## Abstract

The mixed method was used for this essay, to find out the conditions which are necessary in order to apply in Greece the Mentor institution and function in an edifying way for education. In specific, the teachers' population was formed into three great groups/categories: experienced teachers without management responsibilities, experienced teachers who are school principals and young teachers. Three different tools were used to study these groups. The results of the first two groups showed that there is suspiciousness and distrust towards the Ministry of Education over the possibility to associate the Mentor institution with teachers' evaluation. The main conditions for the institution to function are: a trustworthy environment towards the ministry of education, the appropriate edification of the Mentors to be, the accurate information about the institution's targets. The studying of young teachers was in order to find the areas of edutainment act in which they feel insufficient, therefore they need extra mentoring support. The lower percentages of self-efficacy were found when teachers have to deal with pupils with reduced interest, rough pupils, pupils who don't value learning and also in troubled communication with the pupils' parents. This information may be used in order to properly organize the edification of experienced teachers who are about to be Mentors.

**Key words:** mentor, experienced teachers, principals, young teachers, conditions, self-efficacy.

## Εννοιολογικός προσδιορισμός βασικών εννοιών

### I. Μέντορας – Πρόγραμμα Mentoring

Η έννοια και το περιεχόμενο της λέξης «Μέντορας» δεν προέκυψε τα τελευταία χρόνια. Η λέξη αυτή εμφανίστηκε στο έπος του Ομήρου «Οδύσσεια», όπου ο Οδυσσεύς, φεύγοντας να πολεμήσει στην Τροία, ζητά από τον καλό και έμπιστο φίλο του, τον Μέντορα, να προσέχει, να συμβουλεύει, ακόμα και να προστατεύει όταν χρειάζεται, τον γιο του, τον Τηλέμαχο.

Το 1968, οι Flaxman E., Ascher L. and Marrington C., προσδιόρισαν την έννοια του Μέντορα ως ενός ανθρώπου που προσφέρει καθοδήγηση, υποστήριξη και συμπαράσταση σε έναν μικρότερο ενήλικα, βοηθώντας τον να ξεπεράσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο επαγγελματικό του ξεκίνημα και να ενταχθεί στην κουλτούρα του σχολείου<sup>1</sup>. Σήμερα, στο χώρο της εκπαίδευσης, ο όρος «Μέντορας» αναφέρεται σε έμπειρους εκπαιδευτικούς που αναπτύσσουν ειλικρινείς δεσμούς με τους νέους εκπαιδευτικούς, ακούνε τα προβλήματά τους και αξιοποιούν την εμπειρία και τις γνώσεις τους, όχι για να υπαγορεύσουν στους νέους τι ακριβώς πρέπει να κάνουν, αλλά για να διευρύνουν τους εκπαιδευτικούς τους ορίζοντες, να τους προσφέρουν εναλλακτικές επιλογές για κάθε δυσκολία και να τους βοηθήσουν να βρουν ένα δικό τους τρόπο να προχωρήσουν αποτελεσματικά, με ωριμότητα πλέον και αυτοπεποίθηση στη διδασκαλική τους πορεία<sup>2</sup>. Γενικότερα,

1 Gay, B. (1994). What is mentoring? *Education & Training*, 36 (5), 1 – 7, σελ. 2

2 Jonson, K. (2008). *Being an Effective Mentor*. California: A SAGE Company, σελ. 47 – 52, σελ. 7

συνοψίζοντας τη σχετική βιβλιογραφία, ένας Μέντορας λειτουργεί ως «καταφύγιο» για τον νέο εκπαιδευτικό: παρέχει βοήθεια σε ένα πλαίσιο αξιοπιστίας και φερεγγυότητας, όπου δεν υπάρχει το άγχος της αποτυχίας ή της επίκρισης<sup>3</sup>.

Το Mentoring, όπως υποστηρίζουν οι Feiman – Nemser (1996), οι Jofitus και Maddox – Dolan (2002) και ο Roberts (2000), είναι το ταίριασμα ενός έμπειρου εκπαιδευτικού με έναν νέο εκπαιδευτικό, με σκοπό την πρακτική και ψυχολογική υποστήριξη του νέου, ώστε να εξελιχθεί επαγγελματικά, μέσα από διαδικασίες παρατήρησης, πρακτικής εξάσκησης, αναθεώρησης, ανατροφοδότησης<sup>4</sup>.

## II. Νέοι εκπαιδευτικοί – Έμπειροι εκπαιδευτικοί

Η βιβλιογραφία και οι έρευνες που προηγήθηκαν ποικίλλουν σχετικά με τον ορισμό ενός νέου και ενός έμπειρου εκπαιδευτικού. Το εύρος των χρόνων προϋπηρεσίας που αποδίδονται σε νέους εκπαιδευτικούς σε διάφορες έρευνες, όπως του Storey (2000)<sup>5</sup>, της Patrick (2011)<sup>6</sup> και των LoCasale – Crouch J. κ.α. (2012)<sup>7</sup>, είναι από ένα έως πέντε χρόνια. Σύμφωνα με το μοντέλο εξέλιξης ενός νέου εκπαιδευτικού της Katz (1972), ο νέος εκπαιδευτικός διέρχεται από τέσσερα διαφορετικά εξελικτικά στάδια, που διαρκούν συνολικά περίπου πέντε χρόνια<sup>8</sup>. Συνεπώς, όταν μέσα στο άρθρο γίνεται λόγος για έμπειρους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν σίγουρα πάνω από πέντε χρόνια εμπειρία στη διδασκαλία.

## III. Οι προκλήσεις ενός νέου εκπαιδευτικού – αναγκαιότητα ύπαρξης ενός Μέντορα

Ένας νέος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει αρκετές προκλήσεις σε διαφορετικούς τομείς των επαγγελματικών του καθηκόντων. Καταρχάς, ο έλεγχος και η διαχείριση της τάξης συνιστούν μία βασική πρόκληση, η οποία προκαλεί άγχος και ανασφάλεια σε έναν νέο εκπαιδευτικό, που καλείται να αποδείξει την αξία του στους γονείς, στους συναδέλφους, στη διεύθυνση. Επιπρόσθετα, προκύπτουν δυσκολίες σε θέματα που αφορούν στην οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού και την αξιολόγηση – βαθμολόγηση των μαθητών. Άλλη μια πρόκληση που συναντά ο νέος εκπαιδευτικός είναι η χρήση νέων τεχνολογιών και λογισμικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας<sup>9</sup>. Σε όλα τα παραπάνω, έρχονται να προστε-

3 Φασούλης, Κ. (2016). Η επαγγελματική ανάπτυξη των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Αναρτήθηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2017 από <http://www.indeepanalysis.gr>

4 LoCasale – Crouch J., Davis E., Wiens P., & Pianta R. (2012). The role of the Mentor in Supporting New Teachers: Associations with Self – Efficacy, Reflection, and Quality. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (3), 303 - 323, σελ. 305

5 Storey, V., J. (2000). The First Five Years: A Follow up Study of a ruler Teacher Cohort. *Journal of Research in Rural Education*. 16, (1), 40 – 50, σελ. 40

6 Patrick, F., K. (2011). Professional Development of Early Career Teachers: A Pedagogical Focus on Cooperative Learning. *Issues in Educational Research*. 21, (2), 109 – 128, σελ. 111

7 Lo Casale – Crouch J., Davis E., Wiens P., & Pianta R. (2012). The role of the Mentor in Supporting New Teachers: Associations with Self – Efficacy, Reflection, and Quality. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (3), 303 - 323, σελ. 308

8 Jonson, K. (2008). *Being an Effective Mentor*. California: A SAGE Company, σελ. 119 - 123

9 Jonson, K. (2008). *Being an Effective Mentor*. California: A SAGE Company, σελ. 47 - 52

θούν πιθανά προβλήματα στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, αλλά και στην επικοινωνία με τους συναδέλφους στο σχολείο,

Σύμφωνα με ψυχολογική έρευνα των Gavish και Friedman (2012) σε νέους δασκάλους, υπάρχουν τρεις παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης στους δασκάλους: η έλλειψη εκτίμησης από τους μαθητές, η έλλειψη επαγγελματικής αναγνώρισης από τους γονείς, η έλλειψη συνεργασίας και υποστήριξης από το σχολικό περιβάλλον<sup>10</sup>. Έρευνα της Odell (1992) αναφορικά με τις ανάγκες που έχουν οι νέοι εκπαιδευτικοί έδειξε πως πάνω απ' όλα χρειάζεται συναισθηματική υποστήριξη<sup>11</sup>.

#### IV. Τα χαρακτηριστικά ενός Μέντορα

Στην Ελλάδα ο θεσμός του Μέντορα δεν έχει εφαρμοστεί ακόμα. Ένα βασικό ερώτημα που τίθεται είναι το εξής: ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει κάποιος, για να αναλάβει το ρόλο του Μέντορα; Σύμφωνα με το νόμο 3848/19.5.2010 που προτάθηκε από την κυρία Διαμαντοπούλου και ψηφίστηκε στο Ελληνικό Κοινοβούλιο, ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να αναλάβει το ρόλο του Μέντορα, είναι απαραίτητο να διαθέτει ένα σύνολο χαρακτηριστικών, όπως: σπουδές σε Παιδαγωγικές επιστήμες, δυνατότητα χρήσης υπολογιστή και αξιοποίησής του για διδακτικό σκοπό, συχνή ενασχόληση με καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Επίσης, είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις ιδιαίτερες συνθήκες και δυσκολίες που υπάρχουν στο σχολείο του νέου εκπαιδευτικού, τον οποίο θα αναλάβει να βοηθήσει. Τυπικές προϋποθέσεις για να αναλάβει το ρόλο του Μέντορα είναι η πενταετής διδακτική προϋπηρεσία και η άσκηση διδακτικών καθηκόντων κατά τα δύο αμέσως προηγούμενα σχολικά έτη, από το χρόνο υποβολής της αίτησης.

Οι Lyn MacDonald και Annaline Flint (2011) πραγματοποίησαν μια έρευνα σε έξι σχολεία της Νέας Ζηλανδίας, σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει ο Μέντορας. Δεκαεπτά εκπαιδευτικοί - Μέντορες έδωσαν συνέντευξη και εξέφρασαν την άποψή τους για το θέμα αυτό<sup>12</sup>. Τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώθηκαν, χωρίστηκαν σε τρεις βασικές υποκατηγορίες: στις γνώσεις, στις στάσεις και στις δεξιότητες. Ως προς τις γνώσεις, ένας Μέντορας χρειάζεται να έχει βαθιά παιδαγωγική γνώση και να γνωρίζει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά και ποικίλες στρατηγικές, τις οποίες να μπορεί να τις αξιοποιήσει κατάλληλα, ανάλογα με τα παιδιά στα οποία απευθύνεται. Ως προς τις στάσεις ενός Μέντορα, είναι εξαιρετικά σημαντικό να είναι ανοιχτός σε νέα δεδομένα και εμπειρίες και να είναι πρόθυμος να αναθεωρήσει τις δικές του απόψεις/ πρακτικές. Σύμφωνα με την έρευνα, βασικές είναι οι δεξιότητες που σχετίζονται με την καλή επικοινωνία, όπως η ενεργητική ακρόαση.

10 Hudson P. (2012). How can Schools Support Beginning Teachers? A call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (7), 71 – 84,72

11 Boreen, J., Johnson, K.M., Niday, D., & Potts, J. (2000). *Mentoring Beginning Teachers: Guiding Reflecting Coaching*. Stenhouse Publishers, New York, σελ. 10

12 MacDonald L. – Flint A. (2011). Effective Educative Mentoring Skills: A Collaborative Effort. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8 (1), 33 – 46, 37 - 40

## V. Ερευνητικό ερώτημα έρευνας

Το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας διατυπώνεται ως εξής: Υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί να λειτουργήσει ο θεσμός του Μέντορα στα ελληνικά σχολεία;

## VI. Σκοποί και στόχοι της έρευνας

Σκοποί της έρευνας αυτής είναι οι εξής:

Να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών ως προς το θεσμό του Μέντορα, βάσει του νόμου 3848 που ψηφίστηκε το έτος 2010.

Να διερευνηθούν οι προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για να εφαρμοστεί ο θεσμός του Μέντορα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι που τέθηκαν ήταν να διερευνηθεί:

- Αν θεωρείται χρήσιμο και σκόπιμο να λειτουργήσει ο θεσμός του Μέντορα
- Με ποια κριτήρια θα πρέπει να επιλέγεται ένας Μέντορας
- Ποιες προϋποθέσεις απαιτούνται, για να λειτουργήσει σωστά ο θεσμός, ως προς τις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και πώς μπορεί να βοηθήσει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας
- Ποιες προϋποθέσεις απαιτούνται, για να λειτουργήσει σωστά ο θεσμός, ως προς την επιμόρφωση των εν δυνάμει Μεντόρων
- Ποιες προϋποθέσεις απαιτούνται, για να λειτουργήσει σωστά ο θεσμός, σε διοικητικό επίπεδο
- Ποιες προϋποθέσεις απαιτούνται, για να λειτουργήσει σωστά ο θεσμός, σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων
- Αν χρειάζεται η παροχή κινήτρων, για να αναλάβει ένας έμπειρος εκπαιδευτικός το ρόλο του Μέντορα

## VII. Σημασία της έρευνας

Ο θεσμός του μέντορα εφαρμόζεται ήδη σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και σημειώνει θετικά αποτελέσματα ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων. Στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι με το νόμο 3848/2010 θεσπίστηκε η ύπαρξη μέντορα στα ελληνικά σχολεία, αυτός ο νόμος δεν έχει εφαρμοστεί ποτέ, ούτε έγινε κάποια συγκροτημένη και οργανωμένη προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση. Προς το παρόν, είναι ανενεργός. Είναι εξαιρετικά σημαντικό, λοιπόν, να διερευνηθούν οι ανάγκες, οι ικανότητες και οι απόψεις εκπαιδευτικών της χώρας μας, ώστε να δημιουργηθούν προγράμματα mentoring, προσαρμοσμένα στην ελληνική κουλτούρα και να χαίρουν της αποδοχής των εκπαιδευτικών. Ας μην ξεχνάμε ότι η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια ταλανίζεται από μία σοβαρή οικονομική κρίση, που έχει κοινωνικές, αλλά και εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Αναζητούνται τα αίτια της κρίσης και οι τρόποι για να υπάρχει μια ομαλή πορεία προόδου στο μέλλον. Η εκπαίδευση, συνεπώς, έρχεται στο προσκήνιο, αφού η ουσιαστική και ποιοτική παιδεία των νέων ανθρώπων μπορεί να διασφαλίσει ένα καλύτερο αύριο.

## VII. Μεθοδολογία της έρευνας

Ακριβώς λόγω της σημασίας της έρευνας, κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί μεικτή μέθοδος για τη διερεύνησή του. Αρχικά, να σημειωθεί πως η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο σύνολο των έμπειρων εκπαιδευτικών του νομού Πιερίας. Ο πληθυσμός αυτός χωρίστηκε στους έμπειρους εκπαιδευτικούς που έχουν μόνο εκπαιδευτικά καθήκοντα και στους έμπειρους εκπαιδευτικούς που έχουν και δι-οικητικά καθήκοντα στο χώρο της εκπαίδευσης, δηλαδή τους διευθυντές. Αυτές οι κατηγορίες μελετήθηκαν χωριστά. Στη συνέχεια της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί της πρώτης κατηγορίας θα αναφέρονται ως έμπειροι εκπαιδευτικοί και της δεύτερης ως διευθυντές.

Διερευνήθηκε η στάση των έμπειρων εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό του Μέντορα και οι προϋποθέσεις που θεωρούν απαραίτητες, ώστε να γίνει η εφαρμογή του και να θελήσουν οι ίδιοι να αναλάβουν το ρόλο αυτό.

Τα θέματα αυτά διερευνήθηκαν, με διαφορετικό εργαλείο, από τη σκοπιά των διευθυντών. Ένα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό των διευθυντών είναι ότι συνδυάζουν δύο ρόλους: Ο ένας είναι ο ρόλος του έμπειρου εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι είναι απαραίτητο να έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας και συνεχίζουν να είναι ενεργοί διδακτικά, αφού μέρος των καθηκόντων τους είναι και κάποιες ώρες διδασκαλίας. Ο άλλος ρόλος είναι αυτός του στελέχους διοίκησης, καθώς βασική τους υποχρέωση είναι η διοίκηση της σχολικής μονάδας, η μέριμνα για την εύρυθμη λειτουργία της σε διδακτικό, παιδαγωγικό, συναδελφικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, ώστε να ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές που θέτει η διοίκηση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και, κατ' επέκταση, το Υπουργείο Παιδείας.

Εφαρμόστηκε τριγωνοποίηση μεθόδων, αφού συνδυάστηκαν ποσοτικές μέθοδοι (ερωτηματολόγιο) και ποιοτικές (συνέντευξη) για τη συλλογή πληροφοριών<sup>13</sup>. Μετά από την ανάλυση των αποτελεσμάτων από κάθε ένα ερευνητικό εργαλείο, θα εντοπιστεί κατά πόσο συγκλίνουν οι απόψεις των έμπειρων εκπαιδευτικών και των διευθυντών.

## IX. Χρήση 1<sup>ου</sup> εργαλείου

### i. Πληθυσμός-στόχος και Δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί) του νομού Πιερίας. Ο πληθυσμός αυτός αποτελείται από 657 εκπαιδευτικούς. Το δείγμα της έρευνας είναι 78 εκπαιδευτικοί, η επιλογή των οποίων έγινε με απλή τυχαία δειγματοληψία.

### ii. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο. Έγινε χρήση του ερωτηματολογίου των Barrera, A., Braley, R.T. και Slate, J.R., που το δημιούργησαν για να πραγματοποιήσουν επιστημονική έρευνα το

13 Συμεού, Α. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο 9<sup>ο</sup> Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου, 2-3 Ιουνίου 2016



2009, με θέμα: *Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs*. Έγινε μετάφραση του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα. Έπειτα, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε τέσσερις σχολικούς συμβούλους του νομού Πιερίας, ως ειδικούς σε εκπαιδευτικά ζητήματα, για να το διαβάσουν, να δουν αν είναι κατανοητό, να προτείνουν τροποποιήσεις στη μετάφραση, ώστε να είναι πιο εύληπτο από τον Έλληνα αναγνώστη. Στη συνέχεια, έγινε μία πιλοτική έρευνα: το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε πέντε έμπειρους εκπαιδευτικούς, ώστε να διαπιστωθεί ξανά αν οι ερωτήσεις είναι κατανοητές και το ερωτηματολόγιο ανταποκρίνεται στους στόχους δημιουργίας του.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από σταθμισμένες ερωτήσεις που εξυπηρετούν τους στόχους που τέθηκαν αρχικά, καθώς και από μία ερώτηση ανοιχτού τύπου: «Ποιες είναι, κατά τη γνώμη σας, οι μεγαλύτερες δυσκολίες / προκλήσεις που θα αντιμετωπίσετε, αν αναλάβετε εσείς το ρόλο του Μέντορα;».

### **iii. Μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων**

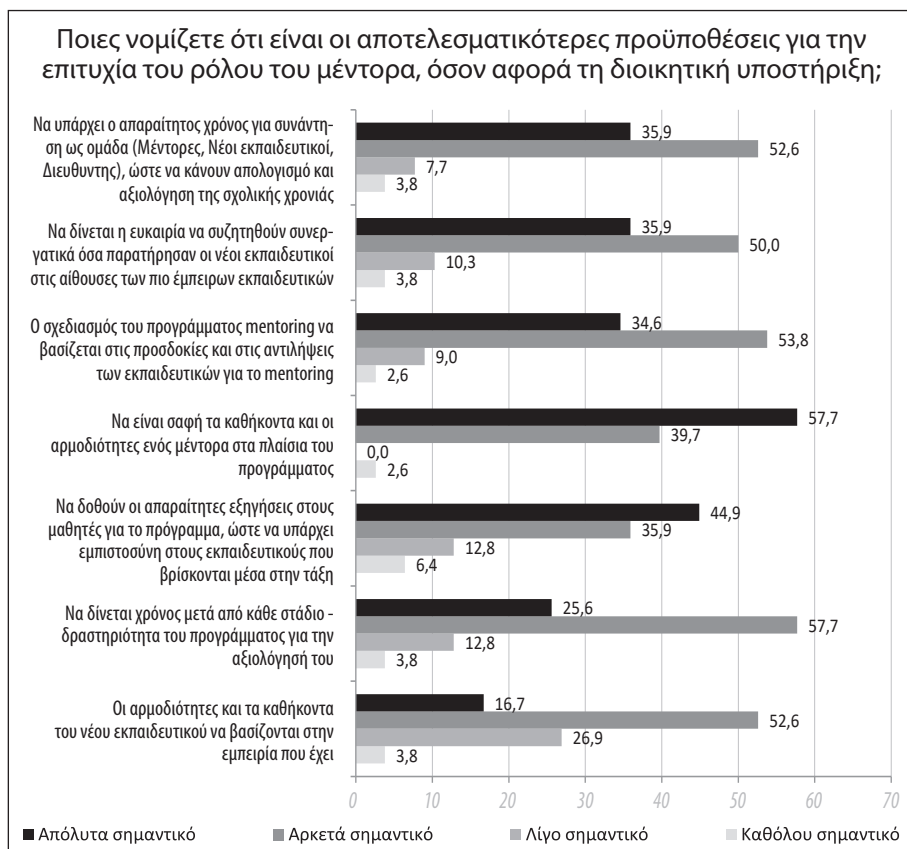
Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS.

### **iv. Ανάλυση αποτελεσμάτων**

Από το σύνολο των έμπειρων εκπαιδευτικών, οι 61 είναι γυναίκες (78,2%) και οι 11 είναι άντρες (21,8%). Επίσης, οι 67 έχουν ως ανώτερο τίτλο σπουδών το πτυχίο του Πανεπιστημίου (85,9%) και οι 11 κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (14,1%). Να σημειωθεί πως το μισό δείγμα των έμπειρων εκπαιδευτικών (50%) δήλωσε ότι δεν έχει καν ενημερωθεί για το θεσμό του Μέντορα. Από τους υπόλοιπους, το άλλο 50%, μόνο οι 4 (5,1%) ενημερώθηκαν από κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο που πραγματοποιήθηκε για το θέμα του Μέντορα. Οι άλλοι ενημερώθηκαν μέσω άλλων πηγών.

Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο σημαντικές είναι κάποιες προϋποθέσεις σχετικά με τη σχέση μεταξύ συναδέλφων, ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά ο ρόλος του Μέντορα. Απόλυτα σημαντικό, σε ποσοστό 74,4%, θεωρείται να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα, που να ενθαρρύνει τους νέους εκπαιδευτικούς να αναζητούν βοήθεια από τους συναδέλφους, όποτε τη χρειαστούν. Δεύτερη σε σειρά προϋπόθεση που θεωρείται απόλυτα σημαντική, με ποσοστό 66,7%, είναι να υπάρχουν σαφώς ορισμένοι και διατυπωμένοι στόχοι στο πρόγραμμα mentoring.

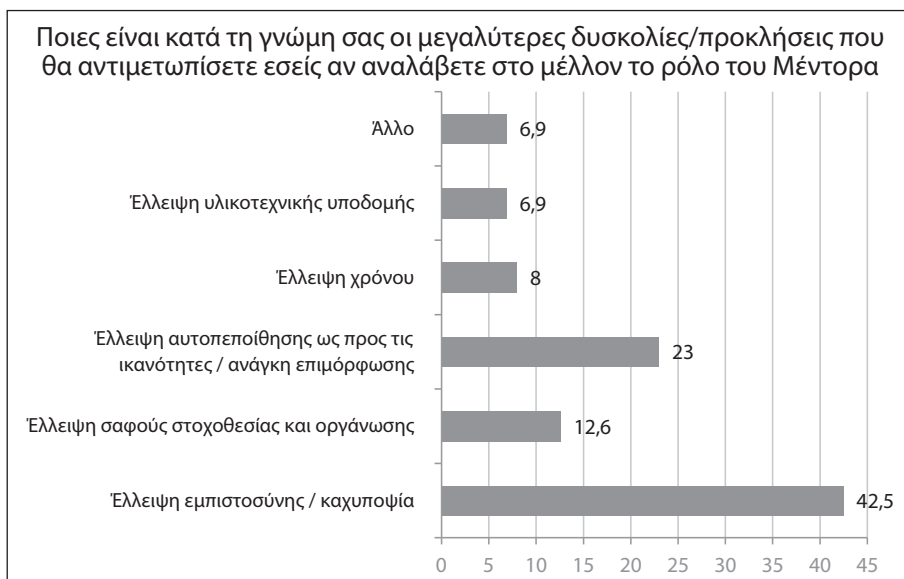
Στη συνέχεια, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κρίνουν τη σημασία κάποιων προϋποθέσεων σχετικά με την επιμόρφωση των εν δυνάμει Μεντόρων, για να λειτουργήσει με αποτελεσματικό τρόπο και θετικά αποτελέσματα ο θεσμός του Μέντορα. Οι 77 από τους 78 έμπειρους εκπαιδευτικούς θεωρούν αρκετά σημαντικό (39,7%) έως απόλυτα σημαντικό (59%) να γίνει επιμόρφωση σχετικά με τις κατάλληλες στρατηγικές που επηρεάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα. Σχεδόν ο ίδιος αριθμός απαντήσεων συγκεντρώνεται για την ποιοτική επιμόρφωση σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές (αρκετά σημαντικό 43,6%, απόλυτα σημαντικό 53,8%).



Στο διάγραμμα που προηγείται, φαίνεται η ανάλυση των απαντήσεων των έμπειρων εκπαιδευτικών, σχετικά με τις προϋποθέσεις που είναι σημαντικές ως προς τη διοικητική υποστήριξη, για να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα. Σε αυτή την κατηγορία, σχεδόν όλες οι προϋποθέσεις φαίνεται να είναι πολύ σημαντικές.

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις που απαιτούνται σε επίπεδο πιστοποίησης προσόντων και υλικοτεχνικής υποστήριξης, το 94,9% των έμπειρων εκπαιδευτικών θεωρεί αρκετά έως απόλυτα σημαντικό το σχολείο να παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες και οδηγίες για το πρόγραμμα mentoring (αρκετά σημαντικό: 37,2%, απόλυτα σημαντικό: 57,7%). Το ίδιο ποσοστό, στο σύνολό του, πιστεύει ότι χρειάζεται να παρέχονται όλα τα τεχνολογικά μέσα που χρειάζονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας, όπως η τηλεόραση, το βίντεο, ο διαδραστικός πίνακας, ο υπολογιστής κ.τ.λ. (αρκετά σημαντικό: 21,8%, απόλυτα σημαντικό: 73,1%). Εξίσου σημαντική προϋπόθεση, όπως υποστηρίζει το ίδιο, στο σύνολό του, ποσοστό έμπειρων εκπαιδευτικών είναι να παρέχει το σχολείο όλες τις απαραίτητες πληροφορίες και οδηγίες για το πρόγραμμα mentoring (αρκετά σημαντικό: 37,2%, απόλυτα σημαντικό: 57,7%).





Παρατηρούμε ότι η μεγαλύτερη δυσκολία που υπάρχει, σύμφωνα με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης (42,5%). Μπορούμε να δώσουμε κάποια παραπάνω στοιχεία, δεδομένου ότι αυτή ήταν η μοναδική ερώτηση ανοιχτού τύπου στο ερωτηματολόγιο. Σχεδόν όλοι όσοι μιλούν για το θέμα της εμπιστοσύνης, αναφέρουν ότι θα προκληθεί καχυποψία στον εκπαιδευτικό κλάδο, επειδή μπορεί να γίνει σύνδεση του Μέντορα με την Αξιολόγηση. Οπότε θα είναι αδύνατο να δημιουργηθεί σχέση εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας, αφού ο νέος εκπαιδευτικός θα φοβάται για το επαγγελματικό του μέλλον. Σε πολλές από τις απαντήσεις που εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή, φαίνεται ο θυμός, αλλά και ο φόβος των εκπαιδευτικών για τις επικείμενες αλλαγές στην εκπαίδευση. Υπάρχουν αυτοί που αναφέρονται στο θεσμό του Μέντορα ως μία μορφή «κεκαλυμμένης αξιολόγησης», ως έναν τρόπο που βρίσκει το Υπουργείο Παιδείας, για να μειώσει το έργο των εκπαιδευτικών και να απομακρύνει αρκετούς από αυτούς. Αυτό πιθανώς εξηγεί και ένα αποτέλεσμα της έρευνας που προέκυψε στην προηγούμενη ερώτηση, όπου δε θεωρήθηκε από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς βασική προϋπόθεση η τακτική επικοινωνία και η επίδειξη μέρους της δουλειά τους με τον νέο εκπαιδευτικό. Υπάρχει το άγχος ότι θα κριθούν τόσο αυτοί, όσο και οι νέοι εκπαιδευτικοί, με σκοπό την απομάκρυνσή τους.

Η δεύτερη μεγαλύτερη πρόκληση/ δυσκολία που διατυπώνεται από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στις εκπαιδευτικές τους ικανότητες (23%). Όπως δηλώνουν όσοι περιλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία, δεν αισθάνονται ότι έχουν τα απαραίτητα εχέγγυα για να αναλάβουν έναν τέτοιο ρόλο. Πιστεύουν ότι χρειάζεται να γίνουν επιμορφωτικά σεμινάρια, ώστε να εμπλουτίσουν τις στρατηγικές τους και να μπορούν να είναι χρήσιμοι για έναν νέο εκπαιδευτικό.

## **X. Χρήση 2<sup>ου</sup> εργαλείου**

### **i. Πληθυσμός-στόχος και Δείγμα**

Ο πληθυσμός της έρευνας αυτής είναι οι 97 διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Πιερίας. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δέκα διευθυντές. Ως προς τα χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών, αποτελούνται από επτά (7) άντρες και τρεις (3) γυναίκες. Οι οχτώ από αυτούς (7 άντρες, 1 γυναίκα) είναι διευθυντές δημοτικών σχολείων και οι δύο γυναίκες είναι διευθύντριες/προϊστάμενες σε νηπιαγωγείο. Επτά (7) από αυτούς είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή δεύτερου πτυχίου και εννιά (9) από τους δέκα δήλωσαν ότι παρακολουθούν τις παιδαγωγικές/εκπαιδευτικές εξελίξεις συμμετέχοντας τακτικά σε επιμορφωτικά σεμινάρια και μελετώντας νέα άρθρα σχετικά με την εκπαίδευση.

### **ii. Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι η εντοπισμένη συνέντευξη. Συντάχθηκε, δηλαδή, ένας «οδηγός συνέντευξης», που περιείχε ένα πλαίσιο ερωτήσεων και τις πληροφορίες που έπρεπε να ληφθούν από τη συνέντευξη. Υπήρχε, όμως, ελευθερία στη σύνταξη και στη σειρά των ερωτήσεων<sup>14</sup>.

Να σημειωθεί ότι η συνέντευξη ηχογραφήθηκε, μετά από έγκριση του κάθε ενός από τους διευθυντές, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα επαναληπτικής ακρόασης της συνομιλίας, για την καλύτερη και βαθύτερη ανάλυσή της.

### **iii. Μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων**

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία των δεδομένων είναι η ανάλυση περιεχομένου, με μονάδα ανάλυσης το θέμα.

### **iv. Ανάλυση αποτελεσμάτων**

Προτού ξεκινήσει η ανάλυση είναι σημαντικό να γίνει μία διευκρίνιση. Λόγω της φύσης του εργαλείου της εντοπισμένης συνέντευξης, η οποία παρέχει μία ελευθερία στην έκφραση του συνεντευξιαζόμενου, αντήθησαν από τους διευθυντές κάποιες παραπάνω πληροφορίες σχετικά με το θεσμό του Μέντορα, οι οποίες είναι αρκετά ενδιαφέρουσες και κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθούν στην ανάλυση των δεδομένων. Οι πληροφορίες αυτές σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά ενός Μέντορα και τον τρόπο επιλογής του.

Ξεκινώντας με το θέμα της ενημέρωσης που έχει γίνει στα σχολεία για το θεσμό του Μέντορα, από τη στιγμή που ψηφίστηκε ως νόμος (2010), εννιά από τους δέκα (9/10) δηλώνουν ότι δεν έγινε καμία ενημέρωση στα σχολεία. Γενικότερα υπάρχει ένα κλίμα δυσπιστίας και επιφυλακτικότητας ως προς το θεσμό του Μέντορα. Είναι χαρακτηριστικό ότι, ενώ σχεδόν όλοι (9/10) θεωρούν ότι η ύπαρξη ενός Μέντορα μπορεί να είναι χρήσιμη και αποτελεσματική για το ξεκίνημα των νέων εκπαιδευτικών (το ένα άτομο από τα δέκα πιστεύει ότι είναι χρήσιμος ο ρόλος, αλλά μπορεί να συμπεριληφθεί στα καθήκοντα του διευθυντή), οι 7 από αυτούς δηλώνουν επιφύλαξη ή και άρνηση απέναντι στο νόμο που έχει ψηφιστεί.

14 Φίλιας, Β. (2000). Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 134 - 135

Τρεις (3) διευθυντές αναφέρουν ότι είναι νωπές ακόμα οι μνήμες από τους επιθεωρητές της εκπαίδευσης, που υπήρχαν παλαιότερα, οι οποίοι παρακολουθούσαν «από την κλειδαρότρυπα», όπως τονίζει ένας από αυτούς. Όπως υπογραμμίζουν και οι δέκα (10) διευθυντές, χρειάζεται το κράτος να κάνει σαφές σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα ότι ο θεσμός του Μέντορα δεν σχετίζεται, ούτε πρόκειται να συσχετιστεί με το θεσμό της Αξιολόγησης. Μόνο έτσι θα αρθεί η καχυποψία και θα μπορέσουν να σχηματιστούν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ παλαιών και νέων εκπαιδευτικών. Συνεπώς, μόνο έτσι μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ο θεσμός του Μέντορα, αφού προϋποθέτει μια σχέση εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας. Χαρακτηριστικά, έξι (6) διευθυντές τονίζουν ότι ο ρόλος του Μέντορα θα πρέπει να είναι «βοηθητικός – συμβουλευτικός», μακριά από αξιολόγηση και κριτική. Πάντως και οι δέκα αναφέρουν ότι το mentoring είναι μία διαδικασία που γίνεται ως ένα βαθμό άτυπα στα σχολεία, σε ανεπίσημο και φιλικό επίπεδο.

Οχτώ (8) από τους δέκα, δηλώνουν ότι θα χρειαστεί να γίνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς – εν δυνάμει Μέντορες, ώστε να ενημερωθούν κατάλληλα για το πλαίσιο και τους στόχους ενός τέτοιου εγχειρήματος και να επιμορφωθούν πάνω στις νέες εκπαιδευτικές εξελίξεις, ώστε να μπορούν να αναλάβουν αυτόν το ρόλο.

Σχετικά με το θέμα των χαρακτηριστικών που θα πρέπει να έχει ένας Μέντορας, τα αποτελέσματα έχουν αρκετές ομοιότητες με αυτά της έρευνας που έγινε στη Νέα Ζηλανδία από τους Lyn MacDonald και Annaline Flint (2011) και έχει αναλυθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας. Επτά στους δέκα (7/10) αναφέρουν ότι είναι χρήσιμο έως απαραίτητο ένας Μέντορας να έχει τίτλο σπουδών πέραν του πτυχίου (εξειδίκευση σε έναν εκπαιδευτικό τομέα), τακτική συμμετοχή σε σεμινάρια, δημοσιεύσεις και γενικότερα να μπορεί να πιστοποιήσει ότι παρακολουθεί τις νέες εξελίξεις στο κλάδο και γνωρίζει να χειρίζεται τις νέες τεχνολογίες για να εμπλουτίσει τη διδασκαλία των μαθητών. Αξιοσημείωτο είναι ότι επτά (7) διευθυντές τονίζουν πως σημαντικότερο από τις σπουδές είναι ο Μέντορας να είναι μάχιμος εκπαιδευτικός σε τάξη, δηλαδή να έχει πολυετή εμπειρία σε τάξη, για να γνωρίζει τις πρακτικές δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά και γενικότερα στη σχολική μονάδα (σχέση με συναδέλφους, με γονείς, με τον διευθυντή...).

*«...Ο Μέντορας πρώτα από όλα πρέπει να έχει εμπειρία από τη διδακτική πρακτική. Δηλαδή δεν μπορεί να είναι Μέντορας ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει δύο ή πέντε χρόνια υπηρεσίας και έχει δύο μεταπτυχιακά, ένα διδακτορικό και ένα μετά-διδακτορικό, αλλά στην ουσία δεν έχει την ικανότητα ή τη μεταδοτικότητα ή την εμπειρία να συνθέσει τα διαφορετικά πρίσματα θεώρησης που έχουν όλοι αυτοί οι άνθρωποι που αποτελούν το εκπαιδευτικό προσωπικό μιας σχολικής μονάδας...»*

***Διευθυντής δημοτικού σχολείου ν. Πιερίας***

Όπως αναφέρουν τρεις (3) διευθυντές σχολιάζοντας το θέμα των ικανοτήτων ενός Μέντορα, οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά καλά κατατοπισμένοι σε θεω-

ρητικά ζητήματα και γνώσεις, δεδομένου ότι οι περισσότεροι πρόσφατα αποφοίτησαν από το Πανεπιστήμιο. Αυτό που κυρίως χρειάζονται από έναν Μέντορα είναι πρακτικές συμβουλές και οδηγίες για θέματα που ανακύπτουν μέσα στην τάξη, παιδαγωγικές στρατηγικές, συμβουλές για τη διαχείριση των γονέων, για τη διαχείριση του πλήθους των υποχρεώσεων που έχει ένας εκπαιδευτικός. Περισσότερο, δηλαδή, χρειάζονται συμβουλές και καθοδήγηση στην εφαρμογή των γνώσεων που ήδη έχουν αποκομίσει από το Πανεπιστήμιο.

Πέρα, όμως από το θέμα των σπουδών και τις εμπειρίας, εννιά από τους δέκα (9/10) συμφωνούν ότι ένας Μέντορας χρειάζεται να έχει και άλλες ικανότητες, στάσεις, δεξιότητες, ώστε να μπορέσει να δημιουργήσει μία σχέση εμπιστοσύνης με έναν ή και περισσότερους νέους εκπαιδευτικούς. Αυτά τα χαρακτηριστικά συνδέονται με τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά του. Καταρχάς, ο Μέντορας χρειάζεται να είναι ένας άνθρωπος με όρεξη να βοηθήσει, να συνεισφέρει στην επαγγελματική εξέλιξη ενός συναδέλφου και τη βελτίωση της εκπαίδευσης γενικότερα. Κάποια από τα χαρακτηριστικά ενός καλού Μέντορα που αναδεικνύονται είναι: «αίσθημα ευθύνης», «ανθρωπιά», «συνείδηση», «υποστηρικτικός», «συμβουλευτικός», «καθοδηγητικός», «έμπνευση εμπιστοσύνης», «φιλικός», «συνεργάσιμος».

Κλίμα καχυποψίας και επιφυλακτικότητας υπάρχει και στο ζήτημα του τρόπου πιστοποίησης των προσόντων ενός Μέντορα. Όλοι οι διευθυντές ήταν διστακτικοί, όταν χρειάστηκε να σχολιάσουν αυτό, διότι δεν εμπιστεύονται ότι υπάρχει κάποιος αντικειμενικός και αξιοκρατικός τρόπος αξιολόγησης. Αυτό δείχνει, προφανώς, την έλλειψη εμπιστοσύνης στις κρατικές διαδικασίες και υποδηλώνει ότι θα υπάρχει πιθανώς μειωμένη εμπιστοσύνη στα άτομα που τελικά θα επιλεγούν ως Μέντορες. Οι περισσότεροι (7/10) υποστηρίζουν ότι πρέπει να βρεθεί γενικά ένας αντικειμενικός τρόπος αξιολόγησης. Ένας διευθυντής πρότεινε το συνδυασμό μεθόδων: εξετάσεις για έλεγχο γνώσεων και συστατικές επιστολές από συναδέλφους και διευθυντές για έλεγχο της προσωπικότητας. Άλλος πρότεινε ο Μέντορας, πέρα από την πιστοποίηση τυπικών προσόντων, να πιστοποιηθεί και μέσα από τη δράση του στο συνδικαλισμό, ώστε να φανεί η αγωνιστικότητα και η διάθεση να βοηθήσει τον κλάδο. Άλλος πρότεινε ένας Μέντορας να κρίνεται από τα συνέδρια στα οποία συμμετείχε και τις δημοσιεύσεις που έχει κάνει σε επιστημονικά περιοδικά, γιατί αυτό δείχνει ότι συνεχίζει να μελετά, έχει όρεξη και παρακολουθεί τις παιδαγωγικές εξελίξεις. Τρεις (3) από τους συνεντευξιζόμενους απαξίωσαν τη διαδικασία της συνέντευξης ως μεροληπτική και αναξιόπιστη. Γενικότερα, ήταν ίσως το μόνο θέμα συζήτησης στο οποίο προκλήθηκε σύγχυση, αβεβαιότητα, γι' αυτό και προέκυψαν τόσες διαφορετικές ιδέες.

Παρατηρείται για άλλη μια φορά, όπως έγινε και στο θέμα του νόμου για το θεσμό του Μέντορα, ότι υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης στις κρατικές δομές και διαδικασίες. Υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στο κράτος – Υπουργείο Παιδείας και στον κλάδο των εκπαιδευτικών, που δημιουργεί καχυποψία και προστριβές.

Οι εννιά από τους δέκα (9/10) διευθυντές συμφωνούν ότι είναι απαραίτητο να δοθούν κίνητρα στους έμπειρους εκπαιδευτικούς, ώστε να δεχτούν να αναλάβουν

έναν τόσο απαιτητικό και υπεύθυνο ρόλο, όπως αυτόν του Μέντορα. Οι πέντε (5) από αυτούς αναφέρουν τη διευκόλυνση – μείωση στο ωράριο, ενώ αναδεικνύονται και ιδέες όπως η οικονομική ενίσχυση και η εκπαιδευτική άδεια για περαιτέρω επιμόρφωση.

Όσον αφορά στο ρόλο του Διευθυντή και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συνεισφέρουν στο θεσμό του Μέντορα, οι εννιά (9) διευθυντές δηλώνουν ότι ανεπίσημα έχουν και αυτό το ρόλο. Ο Διευθυντής, δηλαδή, χρειάζεται να έχει μεντορικές ικανότητες, για να βοηθά, να εμπνέει, να καθοδηγεί όποιον συνάδελφο της σχολικής μονάδας το έχει ανάγκη. Επτά διευθυντές υποστηρίζουν ότι θα τους ενδιέφερε να αναλάβουν και επίσημα το ρόλο του Μέντορα, αλλά δεν τους το επιτρέπει ο υπερβολικός όγκος εργασίας και οι υποχρεώσεις που έχουν ως διευθυντές. Επειδή στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν υπάρχει, προς το παρόν, γραμματειακή υποστήριξη, οι διευθυντές έχουν πολλές γραφειοκρατικές υποχρεώσεις και, σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα καθήκοντα του διευθυντή, δεν τους περισσεύει καθόλου χρόνος, όπως αναφέρουν. Δύο διευθυντές δηλώνουν ότι δεν θα αναλάμβαναν το ρόλο του Μέντορα γιατί, πέραν του φόρτου εργασίας που έχουν ως διευθυντές, δε γνωρίζουν αν έχουν τα εχέγγυα και την παιδαγωγική κατάρτιση για κάτι τέτοιο, δεδομένου ότι η επιλογή των διευθυντών γίνεται με διαφορετικά κριτήρια, με έμφαση στις διοικητικές ικανότητες.

Αναφορικά με την επάρκεια του υλικοτεχνικού εξοπλισμού των σχολείων, οι απόψεις διίστανται. Πέντε (5) διευθυντές υποστηρίζουν ότι υπάρχουν όλα τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα που εμπλουτίζουν το μάθημα και μπορούν να βοηθήσουν το έργο του Μέντορα. Συγκεκριμένα, δύο από τους πέντε τονίζουν ότι, ενώ ο εξοπλισμός υπάρχει, οι εκπαιδευτικοί δεν τον αξιοποιούν, κυρίως επειδή δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους ότι μπορούν να χειριστούν σωστά ένα τεχνολογικό εργαλείο. Τέσσερις από τους 10 (4/10) διευθυντές θεωρούν απαραίτητο να δοθεί οικονομική ενίσχυση από το κράτος, για να εξοπλιστούν τα σχολεία με τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα.

## **XI. Τριγωνοποίηση αποτελεσμάτων – Συζήτηση**

Το θέμα του Μέντορα, λοιπόν, προσεγγίστηκε από διαφορετικές οπτικές γωνίες και με διαφορετικά εργαλεία, ώστε να υπάρχει πλουραλισμός πληροφοριών και να διαμορφωθεί μία, όσο το δυνατό σφαιρικότερη, εικόνα της πραγματικότητας.

Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από τη μελέτη των έμπειρων εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε τάξη, αλλά και των διευθυντών, συγκλίνουν πολύ. Το πρώτο και βασικό στοιχείο που αναδεικνύεται είναι η δυσπιστία, η ανασφάλεια. Υπάρχει καχυποψία για τους σκοπούς του Υπουργείου Παιδείας, οπότε και ο θεσμός του Μέντορα αντιμετωπίζεται με την ίδια καχυποψία. Πόσο μάλλον σε μία χρονική περίοδο, κατά την οποία το ζήτημα της Αξιολόγησης στα σχολεία έχει πυροδοτήσει πολλές εντάσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό κλάδο και στην κυβέρνηση. Αυτή η σύγχυση ανάμεσα στο θεσμό του Μέντορα και της Αξιολόγησης πιθανώς προκύπτει από τη διατύπωση του νόμου, ένα βασικό σημείο του οποίου παρατίθεται στη συνέχεια (νόμος 3848/2010, άρθρο 4):

6. Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων.

7. Το περιεχόμενο και η διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα ειδικότερα προσόντα των μεντόρων, ο τρόπος επιλογής τους, τα ειδικότερα καθήκοντά τους, καθώς και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

8. Στο τέλος του δεύτερου έτους ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός αξιολογείται ώστε να κριθεί αν είναι κατάλληλος να μονιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικός. Τα όργανα, η διαδικασία και τα ειδικότερα κριτήρια μονιμοποίησης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, καθώς και τυχόν αναγκαίες λεπτομέρειες καθορίζονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Αν εφαρμοστεί τελικά ο θεσμός του Μέντορα, δεν είναι σαφές αν κατά την αξιολόγηση του νέου εκπαιδευτικού θα λαμβάνεται υπόψη και η αναφορά του Μέντορα για την πρόοδό του. Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι διευθυντές συμφωνούν ότι ο θεσμός του Μέντορα πρέπει να λειτουργήσει χωρίς στοιχεία επίσημης αξιολόγησης, για να μην υπάρχει ο φόβος της κρίσης, η έλλειψη εμπιστοσύνης. Ο Μέντορας να λειτουργεί ως βοηθός, σύμβουλος, συνεργάτης του νέου εκπαιδευτικού, ώστε να δημιουργείται μία ειλικρινής και ουσιαστική σχέση και να αποφέρει θετικά αποτελέσματα στο μαθησιακό έργο. Τόσο από την ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, όσο και από τις συνεντεύξεις, προκύπτει ότι βασικό στοιχείο για την επιτυχία του θεσμού είναι η σχέση εμπιστοσύνης.

Η καχυποψία, βέβαια, που προαναφέρθηκε, πηγάζει και από το γεγονός της άγνοιας περί του θεσμού αυτού και του τρόπου εφαρμογής του στην Ελλάδα. Η πλειοψηφία των έμπειρων εκπαιδευτικών, αλλά και των διευθυντών υποστηρίζουν ότι δεν έχει υπάρξει επίσημη και αναλυτική ενημέρωση, οπότε οι μόνες γνώσεις τους για το θέμα προέρχονται από άλλες πηγές, όπως το διαδίκτυο, από όπου ενημερώνονται για τη λειτουργία του θεσμού στο εξωτερικό. Πριν εφαρμοστεί, συνεπώς, ο θεσμός του Μέντορα, χρειάζεται να γίνει σαφής και οργανωμένη ενημέρωση σε όλους τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους του προγράμματος, τις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις ενός Μέντορα, τον ακριβή τρόπο και τις συνθήκες εφαρμογής.



Υπάρχει, επίσης, αρκετά μεγάλη σύγκλιση απόψεων σχετικά με το θέμα της επιμόρφωσης των εν δυνάμει Μεντόρων. Πέραν από την πιστοποίηση των γνώσεων και των ικανοτήτων τους, χρειάζεται να γίνουν σεμινάρια επιμορφωτικά.

Σε ό,τι αφορά άλλες απαραίτητες προϋποθέσεις για να λειτουργήσει σωστά ο θεσμός του Μέντορα, τονίστηκε η συναδελφικότητα σε επίπεδο προσωπικών σχέσεων, η διάθεση του απαραίτητου χρόνου και κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θέλουν να διασφαλιστεί πως οι απόψεις τους εισακούγονται και ότι ο τρόπος που θα λειτουργήσει ο θεσμός του Μέντορα, θα βασιστεί στον τρόπο που τον αντιλαμβάνεται και τον χρειάζεται ο εκπαιδευτικός κλάδος.

## **XII. Αναμενόμενα οφέλη από την έρευνα**

Αυτή η έρευνα αντικατοπτρίζει τη στάση των εκπαιδευτικών του νομού Πιερίας απέναντι στη θέσπιση νόμου για την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα. Για να μπορέσει να τεθεί σε λειτουργία αυτός ο θεσμός και να είναι αποτελεσματικός, θα χρειαστεί να προσεγγίσει τις αντιλήψεις και τις ανάγκες των ενδιαφερομένων, ώστε να έχει την αποδοχή τους. Συνεπώς, η παρούσα εργασία μπορεί να χρησιμεύσει ως συμπληρωματικό εργαλείο - οδηγός για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου προγράμματος προετοιμασίας έμπειρων εκπαιδευτικών, για να αναλάβουν το ρόλο του Μέντορα. Ένα πρόγραμμα που να δραστηριοποιείται σε τρεις άξονες: στην αναλυτική ενημέρωση για τους στόχους και τον τρόπο εφαρμογής του θεσμού, στην εκπαιδευτική επιμόρφωση πάνω σε διδακτικές πρακτικές, καθώς και στην επιμόρφωση σε θέματα ψυχολογίας, ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται, για να αναπτυχθεί μία σχέση ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης με τον νέο εκπαιδευτικό.

## **XIII. Περιορισμοί της έρευνας**

Οι έρευνα πραγματοποιήθηκε σε έναν μόνο από τους νομούς της Ελλάδας (νομός Πιερίας), που σημαίνει ότι τα αποτελέσματα μπορεί να μην είναι γενικεύσιμα σε όλο τον εκπαιδευτικό κλάδο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας.

## **XIV. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Θα ήταν ενδιαφέρον αυτή η έρευνα να επαναληφθεί, αλλά σε πανελλήνιο επίπεδο. Να διερευνηθούν, δηλαδή, οι απόψεις έμπειρων εκπαιδευτικών και διευθυντών από όλη την Ελλάδα σχετικά με το θεσμό του Μέντορα και τις προϋποθέσεις εφαρμογής του.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Βιβλία

- Allen, T.D., Eby, L.T. (2007). *The Blackwell Handbook of Mentoring A Multiple Perspectives Approach*. United Kingdom, Blackwell Publishing
- Boreen, J., Johnson, K.M., Niday, D., & Potts, J. (2000). *Mentoring Beginning Teachers: Guiding Reflecting Coaching*. New York: Stenhouse Publishers
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (6<sup>th</sup> ed)*. New York: Taylor & Francis e-Library
- Jonson, K. (2008). *Being an Effective Mentor*. California: A SAGE Company
- Leeuw, E., Hox, J., Dillman, D. (2008). *International Handbook of Survey Methodology*. New York: European Association of Methodology
- Portner, H. (2005) *Teacher Mentoring and Induction*. California: A SAGE Company
- Φίλιας, Β. (2000). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

### Άρθρα

- Buchanan, J., Prescott, A., Schuk, S., Aubusson, P., & Burke, P. (2013). Teacher Retention and Attrition: Views of Early Career Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (3), 112 -129
- Cain T. (2009). Mentoring trainee teachers: how can mentors use research?. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17 (1), 53 – 66
- Gay, B. (1994). What is mentoring? *Education & Training*, 36(5), 1 – 7
- Hudson P. (2012). How can Schools Support Beginning Teachers? A call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (7), 71 – 84
- Jones, R., Brown, D. (2011). The Mentoring Relationship as a Complex Adaptive System: Finding a Model for Our Experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19 (4), 401 – 418
- LoCasale – Crouch J., Davis E., Wiens P., & Pianta R. (2012). The role of the Mentor in Supporting New Teachers: Associations with Self – Efficacy, Reflection, and Quality. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (3), 303 – 323
- MacDonald L. – Flint A. (2011). Effective Educative Mentoring Skills: A Collaborative Effort. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8 (1), 33 – 46
- Murray S., MitchellJ., Dobbins R. (1998). An Australian mentoring program for beginning teachersQ Benefits for mentors. *Australian Journal of Teacher Education*, 23 (1), 22 - 28
- Patrick, F., K. (2011). Professional Development of Early Career Teachers: A Pedagogical Focus on Cooperative Learning. *Issues in Educational Research*. 21, (2), 109 – 128
- Storey, V., J. (2000). The First Five Years: A Follow up Study of a ruler Teacher Cohort. *Journal of Research in Rural Education*. 16, (1), 40 – 50, σελ. 40



**Άλλες πηγές:**

- Συμεού, Λ. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο 9<sup>ο</sup> Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου, 2-3 Ιουνίου 2016
- Φασούλης, Κ. (2016). Η επαγγελματική ανάπτυξη των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Αναρτήθηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2017 από <http://www.indepanalysis.gr>



## **Πρόληψη φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο, μέσω της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων με τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων**

Χριστίνα Βαλσαμάκη

*Σχολική Σύμβουλος 18ης Περιφρ. Ροδόπης, ΜΑ ΕΑΠ,  
Υπ. Διδάκτορας ΠΤΔΕ ΔΠΘ*

Το ζήτημα της συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ιδιαίτερα, τα τελευταία χρόνια οι κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις φαίνεται να επηρέασαν αρνητικά τους μαθητές, οι οποίοι εκδηλώνουν στο σχολείο, ολοένα και πιο συχνά, συμπεριφορές που αναστατώνουν τη σχολική ζωή. Αυτός, προφανώς, είναι και ο λόγος θεσμοθέτησης προγραμμάτων αντιμετώπισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού από το ΙΕΠ και το ΥΠ.Π.Ε.Θ.. Τα περισσότερα προγράμματα, όμως, μιλούν για αντιμετώπιση του φαινομένου και ελάχιστα για πρόληψη (Υ.ΠΑΙ.Π.Θ., 2015). Το ίδιο ενδιαφέρον για το φαινόμενο, φαίνεται να εκφράζεται και εκ μέρους των γονέων. Κάποιοι μάλιστα από αυτούς προκαλούν εντάσεις με τις υπερβολικές αντιδράσεις τους, υποστηρίζοντας ότι το παιδί τους γίνεται «θύμα bullying» από άλλα παιδιά που εκδηλώνουν «επιθετικές συμπεριφορές».

Από την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των νηπιαγωγών της Περιφέρειας Ροδόπης προέκυψε το θέμα «Πρόληψη φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο μέσω της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων». Συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό, σε συχνότητα προτίμησης, για επιμόρφωση. Οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι χρειάζονται βοήθεια, αφενός για να αντιμετωπίσουν την ανησυχία των γονέων, ώστε να μη διαταραχτεί η σχέση συνεργασίας, την οποία θεωρούν απαραίτητη για την αποτελεσματική λειτουργία του νηπιαγωγείου, αφετέρου για να βοηθήσουν τα παιδιά, με κατάλληλες πρακτικές, να αποκτήσουν κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά. Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν η Πρόληψη φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο, μέσω της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων του αυτοελέγχου, της αυτορρύθμισης και της ενσυναίσθησης των νηπίων, με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Η φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο σηματοδοτεί την ένταξή του σε νέα κοινωνικά περιβάλλοντα, διαφορετικά από αυτά της οικογένειάς του. Έτσι, λοι-

πόν, ενώ το κάθε παιδί γνωρίζει τα είδη συμπεριφοράς που αναμένονται από αυτό σύμφωνα με τις αξίες, τις αρχές και τις προσδοκίες της οικογένειάς του (Cole & Cole, 2001), δυσκολεύεται να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του νηπιαγωγείου που αφορούν στα όρια, κανόνες, συνεργασία με συνομηλίκους, μαθησιακή διαδικασία κ.ά. Ως εκ τούτου, βίαιες και εκρηκτικές εκδηλώσεις, λεκτική επιθετικότητα, πείσματα, κλάματα κ.ά. αποτελούν καθημερινές συμπεριφορές από ολοένα και περισσότερα παιδιά. Ωστόσο, η επιθετικότητα που εκδηλώνουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, είναι συνήθως είτε συντελεστική, είτε επιθετικότητα σχέσεων και σπανίως εχθρική (Υ.ΠΑΙ.Π.Θ., 2015).

Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως αναφέρει ο Goleman (στο Gottman, 2011) στη μακρά ιστορική πορεία της ανθρωπότητας τα παιδιά πάντοτε μάθαιναν τις βασικές συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες από τους γονείς, τους συγγενείς, τους γείτονες και κυρίως από το παιχνίδι με τα άλλα παιδιά στη γειτονιά. Οι σημερινές κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες όμως, φαίνεται να είναι απαγορευτικές για κάτι τέτοιο. Από τη μια η νέα οικονομική πραγματικότητα που υποχρεώνει τους γονείς να εργάζονται περισσότερο από ό, τι οι προηγούμενες γενιές, για να συντηρήσουν τις οικογένειές τους. Από την άλλη το γεγονός ότι όλο και περισσότερες οικογένειες ζουν μακριά από συγγενείς τους, σε γειτονιές όπου ένας γονέας θα φοβόταν να αφήσει τα μικρά παιδιά του να παίξουν στους δρόμους ή να επισκεφτούν μόνα τους κάποιο γείτονα.

Ως εκ τούτου, το νηπιαγωγείο καλείται να επαναπροσδιορίσει το ρόλο και το περιεχόμενό του, δίνοντας πρωτίστως έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και δευτερευόντως στις απλές γνώσεις τις οποίες τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών, μπροστά στην οθόνη των οποίων βρίσκονται ολοένα και περισσότερες ώρες, όταν βρίσκονται στο σπίτι. Η απόκτηση των δεξιοτήτων αυτών δεν είναι ατομική υπόθεση του κάθε παιδιού, δεδομένου ότι αυτές αναπτύσσονται μέσα σε κοινωνικά πλαίσια. Για να γίνουν, λοιπόν, τα παιδιά αποδεκτά ως μέλη της κοινωνικής τους ομάδας, είναι απαραίτητο να μάθουν να ελέγχουν το θυμό τους, όταν οι στόχοι τους ματαιώνονται και να υποτάσσουν τις προσωπικές τους επιθυμίες στο καλό της ομάδας, όταν το απαιτούν οι περιστάσεις (Goleman, 1998).

Κατά την προσχολική ηλικία παρατηρείται μια ραγδαία ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου των παιδιών (Mitchell, 2005), γεγονός που σημαίνει ότι κοινωνικές δεξιότητες όπως ο αυτοέλεγχος, η αυτορρύθμιση και η ενσυναίσθηση, βρίσκονται ήδη σε διαδικασία ανάπτυξης. Οι νηπιαγωγοί, σε συνεργασία με τους γονείς, οφείλουν να υποστηρίξουν την προσπάθεια αυτή των παιδιών, ενισχύοντάς την με κατάλληλες πρακτικές εντός και εκτός του σχολείου.

### **Αυτοέλεγχος**

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, τα παιδιά του νηπιαγωγείου γνωρίζουν ήδη από το σπίτι τους τα είδη συμπεριφοράς που αναμένουν οι ενήλικες από αυτά και πιθανόν να εσωτερίκευσαν και τα πρότυπα της κοινωνίας τους. Παρόλα αυτά δυσκολεύονται να συμπεριφερθούν με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο (Cole & Cole,

2001). Σύμφωνα με τον Kopp (1987) τα παιδιά δεν αρκεί, μόνον να γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν, αλλά και να αποκτήσουν την ικανότητα να ενεργούν σύμφωνα με τις προσδοκίες αυτών που τα διαπαιδαγωγούν, ακόμα κι όταν δεν θέλουν ή δεν παρακολουθούνται. Αυτό το είδος συμμόρφωσης λέγεται αυτοέλεγχος. Προσπαθώντας να δώσουμε έναν πιο γενικευμένο ορισμό, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτοέλεγχος είναι η ικανότητα ενός ατόμου να ενεργεί συνειδητά σύμφωνα με τους κανόνες και τις αξίες που διέπουν την ομαλή λειτουργία του φυσικού και κοινωνικού του περιβάλλοντος.

Η ανάπτυξη, όμως, οποιασδήποτε μορφής αυτοελέγχου επιτυγχάνεται αποκλειστικά μέσω της ικανότητας αναστολής των παρορμήσεών μας. Να μπορεί, δηλαδή, το άτομο να σταματά και να σκέφτεται, πριν ενεργήσει. Σύμφωνα με την Maccoby (1980) τα παιδιά είναι απαραίτητο να κατακτήσουν τέσσερα είδη αναστολής. Αυτά είναι:

1. Η αναστολή της κίνησης, η έλλειψη της οποίας αποτελεί και την αιτία, τις περισσότερες φορές, των ατυχημάτων, των ζημιών, των συγκρούσεων (κυριολεκτικά και μεταφορικά) μεταξύ των παιδιών κ. ά.
2. Η αναστολή των συναισθημάτων βοηθά τα παιδιά στη διαχείριση και στην έκφραση των συναισθημάτων τους ανάλογα με την κατάσταση, ώστε να αναπτύξουν μια κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά.
3. Η αναστολή των συμπερασμάτων βοηθά τα παιδιά να σκεφτούν πριν απαντήσουν, ώστε να μην κάνουν λάθη, βελτιώνοντας έτσι την επίδοσή τους στο σχολείο (Messer, 1976).
4. Η αναστολή της επιλογής με την οποία τα παιδιά μπορούν «να περιμένουν για το καλύτερο» και αποκτούν στοχοπροσήλωση.

Μελέτες δείχνουν ότι η ανάπτυξη της δεξιότητας του αυτοελέγχου συνδέεται με την ανάπτυξη της γνωστικής δεξιότητας των παιδιών που αφορά στην ικανότητα προγραμματισμού και συστηματικών συλλογισμών (Kochanska & Aksan, 1995).

## **Αυτορρύθμιση**

Η αυτορρύθμιση συνδέεται στενά με τον αυτοέλεγχο. Οι δεξιότητες αυτοελέγχου μας βοηθούν να αναπτύξουμε την ικανότητα αυτορρύθμισης, η οποία βοηθά με τη σειρά της το άτομο να ρυθμίζει από μόνο του τα συναισθήματά του και τη συμπεριφορά του σε περιπτώσεις ματαίωσης, στενοχώριας και απογοήτευσης. Βοηθά, ακόμα, στη ρύθμιση των ανώτερων νοητικών λειτουργιών (εκούσια προσήλωση, βούληση κ.ά) και του σώματος, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους του ( James, 2001, Lester & Russell 2008).

Στοιχεία δείχνουν ότι ολοένα και περισσότερα παιδιά στο νηπιαγωγείο παρουσιάζουν δυσκολίες κοινωνικο-συναισθηματικής και γνωστικής αυτορρύθμισης, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η φοίτησή τους. Αυτό, πιθανόν, συμβαίνει γιατί στην προσχολική ηλικία τα παιδιά βρίσκονται ακόμη στο στάδιο της ετερορρύθμισης. Δηλαδή, λόγω του ότι οι κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς, δέχονται μεγάλη βοήθεια από τους σημαντικούς ενήλικες ή τους ικανότερους συνομηλίκους τους σε γνωστικό και σε

κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο (Βαλσαμάκη, 2013).

Με την κατάκτηση του εσωτερικού λόγου τα παιδιά κάνουν συνειδητή χρήση του λόγου, για να επικοινωνήσουν με τους άλλους και μεταβαίνουν από το στάδιο της ετερορρύθμισης σε αυτό της αυτορρύθμισης (Díaz, 1986). Ο Vygotsky θεωρεί τον εσωτερικό λόγο βασικό για να μάθει κανείς πώς να σκέφτεται σχετικά με την πράξη στα προς εκτέλεση έργα και πώς να επωφελείται από τις συμβουλές των άλλων (Díaz, 1986). Στη συνέχεια, σύμφωνα με τον Vygotsky (1987) με τη διεργασία της εσωτερίκευσης η εξωτερική πολιτισμικά οργανωμένη εμπειρία, κυρίως μέσω του λόγου, αλλά και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων «μεταμορφώνεται» σε ένα εσωτερικό επίπεδο συνείδησης. Δηλαδή, όταν τα παιδιά εσωτερικεύσουν μέσω του διαλόγου, τους συγκεκριμένους ρόλους, τους κοινωνικούς κανόνες, τις πολιτισμικές πρακτικές και τις πεποιθήσεις του πολιτισμού τους, τότε εμφανίζεται η νέα όψη της προσωπικότητάς τους που είναι η συνείδηση (Μακρής, 2013).

### Ενσυναίσθηση

Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά το παιδί μέσα στο κοινωνικό σύνολο και να μπορεί να κατανοεί τους άλλους, είναι απαραίτητο να διαθέτει την ικανότητα να εκτιμά τα συναισθήματα των άλλων, καθώς και τη γνώση ότι η συμπεριφορά των άλλων κυριαρχείται από ποικίλα εσωτερικά κίνητρα. Η συνειδητοποίηση αυτή είναι απόδειξη ότι το παιδί διαθέτει μια *θεωρία του νου* που το βοηθά να ερμηνεύει τις παρατηρούμενες ανθρώπινες πράξεις με βάση τις πεποιθήσεις, επιθυμίες, αντιλήψεις του. Χρησιμοποιεί, δηλαδή, τη θεωρία του νου, για να κατανοήσει την κοινωνική συμπεριφορά. Θεωρείται δε, σημαντική κατάκτηση γιατί, επιπλέον, συνειδητοποιεί ότι πέρα από τον εαυτό του και οι άλλοι μπορούν να σκέφτονται και να αισθάνονται. Αυτό έχει ως συνέπεια να μπορεί να ερμηνεύει και να προβλέπει τη συμπεριφορά των άλλων, γεγονός που οδηγεί σε πιο πολύπλοκες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης. (Schaffer, 1996). Η απουσία της δεξιοτήτας αυτής συνδέεται με την έννοια του «εγωκεντρισμού» του Piaget. Από τα πιο πάνω γίνεται φανερό ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί τη βασική δεξιοότητα της θεωρίας του νου. Ως εκ τούτου συνδέεται άμεσα με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Ενσυναίσθηση, λοιπόν, είναι το μίγρμα των συγκινήσεων και των συναισθημάτων ενός ατόμου με κάποιο άλλο, ή αλλιώς, η συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία του άλλου. Αποτελεί το θεμέλιο της κοινωνικής συμπεριφοράς υπέρ του κοινωνικού πλαισίου (Hoffman, 1975).

Η θεωρία του Hoffman για την ενσυναίσθηση στηρίζεται στη θεωρία του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη. Προτείνει, λοιπόν, 4 στάδια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης. Στο 1<sup>ο</sup> στάδιο εμφανίζεται κατά το πρώτο έτος της ηλικίας και παρατηρείται το φαινόμενο της «μεταδοτικής συγκίνησης», το οποίο εκφράζεται με τα πρώιμα «κλάματα συμπαθείας» (Eisenberg, 1992). Στο 2<sup>ο</sup> στάδιο, κατά το 2<sup>ο</sup> έτος η ανταπόκριση στα αισθήματα των άλλων αλλάζει. Το παιδί καταλαβαίνει ότι ο άλλος είναι αναστατωμένος, ενώ αυτό όχι και προσπαθεί να τον παρηγορήσει (το παιδί δίνει το μεταβατικό του αντικείμενο στον μπαμπά που δείχνει αναστατωμένος). Στο 3<sup>ο</sup> στάδιο κατά τη νηπιακή ηλικία, το παιδί, μέσω της γλώσσας, νιώθει

ενσυναίσθηση για άτομα που εκφράζουν τα συναισθήματά τους πιο διακριτικά, αλλά και για ανθρώπους που δεν είναι παρόντες. Οι πληροφορίες που αποκτά έμμεσα από ιστορίες, φωτογραφίες, ταινίες κ.ά. του δίνουν τη δυνατότητα να νιώσει ενσυναίσθηση και για άτομα που δεν συνάντησε ποτέ. Τέλος, στο 4<sup>ο</sup> στάδιο το οποίο εμφανίζεται γύρω στα 6 με 9 έτη το παιδί όχι μόνον αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, αλλά και ότι αυτά δημιουργούνται στο πλαίσιο ευρύτερων εμπειριών. Έτσι, αρχίζει και ενδιαφέρεται όχι μόνον για τα στιγμιαία συναισθήματα, αλλά και για τις γενικότερες συνθήκες των άλλων, όπως η φτώχεια, η αρρώστια, η καταπίεση, ή η αδυναμία κ.ά. Όπως, όμως, πολύ εύστοχα επισημαίνει η Dunn (1988) θα πρέπει να εστιάζουμε στο «*πώς συναισθάνονται*» τα παιδιά, γιατί διαφορετικά υπάρχει η παγίδα να καταλάβουν τέλεια γιατί ένα άλλο παιδί είναι στενοχωρημένο και για το λόγο αυτό να χαίρονται. Η ανάπτυξη των πιο πάνω δεξιοτήτων συμβαίνει ταυτόχρονα επηρεάζοντας η μία την άλλη, μέσω των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους συνομηλικούς τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και της καθημερινής επαφής με τους σημαντικούς ενήλικες (γονείς, εκπαιδευτικούς, συγγενείς κ.ά.).

### Σκοπός και υποθέσεις

Σκοπός του προγράμματος παρέμβασης ήταν να διερευνηθεί το ενδεχόμενο Πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο, μέσω της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων του αυτοελέγχου, της αυτορρύθμισης και της ενσυναίσθησης των νηπίων, με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Σύμφωνα με το πιο πάνω θεωρητικό πλαίσιο τέθηκαν οι εξής υποθέσεις:

1. Αναμένεται ότι η ευαισθητοποίηση των νηπιαγωγών και των γονέων μέσω του προγράμματος παρέμβασης θα επηρεάσει θετικά ή μη στην Πρόληψη φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο
2. Αναμένεται ότι με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του αυτοελέγχου, της αυτορρύθμισης και της ενσυναίσθησης των νηπίων, θα εκλείψουν τα φαινόμενα ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο.

### Μεθοδολογία

Το ερευνητικό πρόγραμμα παρέμβασης ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2015 και ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο 2016. Συμμετείχαν 100 γονείς και 50 νηπιαγωγοί των νηπιαγωγείων των Δήμων Σαπών, Κομοτηνής και Ιάσμου. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε 5 ομάδες των 30 περίπου ατόμων, για να μπορεί να εφαρμοστεί η μέθοδος της βιωματικής-συνεργατικής εξάσκησης (work shops). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν σε όλες τις επιμορφωτικές συναντήσεις ήταν σύντομες εισηγήσεις, συζητήσεις, μελέτες περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων και προσομοίωση. Σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν πέντε απογευματινές επιμορφωτικές συναντήσεις (1 κάθε μήνα) για την κάθε ομάδα, διάρκειας 5 ωρών η κάθε μία.

Στο χρονικό διάστημα από τη μία συνάντηση στην επόμενη οι νηπιαγωγοί εφαρμόζαν στην τάξη τις πρακτικές που μάθαιναν στην επιμορφωτική συνάντηση, όπως: παιχνίδια, εκπαιδευτικά προγράμματα, τεχνικές διαχείρισης του θυ-

μού και των συναισθημάτων των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό υποστήριζαν την προσπάθεια των παιδιών να αποδεχτούν αβίαστα τα όρια και τους κανόνες του σχολείου. Να είναι ικανά να συμμετέχουν σε ομάδες και να συνεργάζονται μεταξύ τους προκειμένου να ολοκληρώσουν ένα έργο. Να μοιράζονται τα υλικά και τα παιχνίδια της τάξης με τους συμμαθητές τους. Το ίδιο συνέβαινε και με τους γονείς στο σπίτι. Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, αλλά και μέχρι το τέλος του σχολικού έτους νηπιαγωγοί-γονείς και ερευνήτρια συνεργάζονταν μεταξύ τους και ενίσχυε η μία την άλλη/τον άλλον, ανταλλάσσοντας εμπειρίες στους τρόπους εφαρμογής των τεχνικών και πρακτικών. Η ερευνήτρια ενθάρρυνε και βοηθούσε, όπου της το ζητούσαν, στην εφαρμογή τεχνικών ή στο σχεδιασμό προγραμμάτων στο σχολείο.

Στην 1<sup>η</sup> συνάντηση αποσαφηνίστηκε τι είναι και τι δεν είναι σχολική βία και εκφοβισμός. Συζητήθηκαν τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθούμε στις επόμενες συναντήσεις και αφού έγιναν αποδεκτά από την ολομέλεια ορίσαμε τις επόμενες τρεις συναντήσεις, στις οποίες ασχοληθήκαμε με τις δεξιότητες του αυτοελέγχου, της αυτορρύθμισης και της ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα, τι σημαίνουν αυτές οι δεξιότητες, γιατί είναι απαραίτητο να τις έχει αναπτύξει ένα άτομο και με ποιους τρόπους μπορούμε να υποστηρίξουμε και να ενισχύσουμε τα παιδιά να τις αναπτύξουν. Στην 5<sup>η</sup> και τελευταία συνάντηση έγινε συζήτηση κατά την οποία οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε επιτεύγματα ή σε συμπεριφορές των παιδιών, αλλά και των ίδιων πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα παρέμβασης. Η ερευνήτρια κατέγραφε τις προφορικές αναφορές των συμμετεχόντων σε περιστατικά. Στο τέλος δόθηκε στους συμμετέχοντες ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε ανοικτές ερωτήσεις, κλειστές ερωτήσεις με 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert από 1 «καθόλου» έως 5 «πάρα πολύ» και μεικτές, δηλαδή δήλωση μέσω της κλίμακας με αιτιολόγηση της επιλογής. Το εργαλείο αξιολόγησης σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια, για τις ανάγκες αξιολόγησης του προγράμματος.

### **Αποτελέσματα**

Από την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες για τις ανάγκες αξιολόγησης του προγράμματος, φάνηκε ότι στο ερώτημα «Πόσο βοήθησε στην αλλαγή αντίληψης σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού σας/ μαθητών σας;», το 80% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα βοήθησε «πάρα πολύ» (f 120), ενώ το 20% δήλωσε «αρκετά» (f 10) έως «πολύ» (f 20). Στο ερώτημα «Πόσο βοήθησε στην καθημερινή σας σχέση με το παιδί σας/ μαθητές σας;» το 70% δήλωσε «πάρα πολύ» (f 105), 20% «πολύ» (f 30) και το 10% «αρκετά» (f 15). Στο ερώτημα «πόσο βελτίωσε τις σχέσεις σας με τη νηπιαγωγό/ με τους γονείς;» το 90% δήλωσε «πολύ» (f 135) ενώ το 10% «καθόλου» (f 15). Στην αιτιολόγηση της δήλωσής τους ανέφεραν ότι στο πρόγραμμα δεν συμμετείχε κανένας γονιός από το νηπιαγωγείο τους. Στα ερωτήματα που σχετίζονταν με τη θεματολογία, το θεωρητικό, το πρακτικό μέρος και την οργάνωση του προγράμματος στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες δήλωσαν «πολύ» έως «πάρα πολύ» ικανοποιημέ-



νοι. Από την αιτιολόγηση των δηλώσεών τους φάνηκε ότι η θετικές τους απόψεις οφείλονται α) στη συμμετοχή τους στον αρχικό σχεδιασμό και την οργάνωση του προγράμματος παρέμβασης β) στο ότι έννοιες και όροι της ψυχολογίας που θεωρούσαν «δύσκολους», συνδέονταν με την καθημερινότητά τους και γινόταν κατανοητοί από τους ίδιους και γ) οι βιωματικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν και τους ενέπλεξαν ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δηλαδή, δεν ήταν παθητικοί ακροατές, αλλά ενεργοί συμμετέχοντες. Στο ερώτημα «άλλες προτάσεις- σχόλια» η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι το πρόγραμμα θα πρέπει να συνεχιστεί και στις επόμενες σχολικές χρονιές. Από τις απόψεις που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες στην τελευταία επιμορφωτική συνάντηση φάνηκε ότι δεν άλλαξε μόνον η συμπεριφορά των παιδιών, αλλά και των ίδιων. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δήλωσε ότι δεν βελτιώθηκαν μόνον επαγγελματικά αλλά και προσωπικά.

### Συζήτηση

Σκοπός του προγράμματος παρέμβασης ήταν να διερευνηθεί το ενδεχόμενο Πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο, μέσω της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων του αυτοελέγχου, της αυτορρύθμισης και της ενσυναίσθησης των νηπίων, με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι οι υποθέσεις που τέθηκαν επαληθεύτηκαν. Αναδεικνύεται έτσι ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του αυτοελέγχου, της αυτορρύθμισης και της ενσυναίσθησης των νηπίων, μέσω κατάλληλων πρακτικών (παιχνίδια, τεχνικές, εκπαιδευτικά προγράμματα, καθημερινές ρουτίνες κ.ά.) αποτελεί τον αποτελεσματικότερο τρόπο πρόληψης φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο. Σημαντική έδειξε ότι είναι η ευαισθητοποίηση των γονέων και των εκπαιδευτικών μέσω βιωματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, που επηρεάζει θετικά στην Πρόληψη φαινομένων ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο. Την επαλήθευση των υποθέσεων ενισχύει η στατιστικά σημαντική ικανοποίηση των συμμετεχόντων από το επιμορφωτικό πρόγραμμα, η οποία μετρήθηκε στο τέλος προγράμματος. Μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος παρέμβασης η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δήλωσε ότι η συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα βελτίωσε την επαγγελματική και την προσωπική τους ανάπτυξη.

### Περιορισμοί, εφαρμογές

Η έρευνα παρουσιάζει περιορισμούς που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη. Πρόκειται για μεμονωμένη μελέτη, σε ένα μόνο αντιπροσωπευτικό δείγμα, σε μια περιορισμένη γεωγραφική περιοχή της ελληνικής επικράτειας. Τα ευρήματα όμως είναι σημαντικά, γιατί αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της ένταξης προγραμμάτων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων (life skills) στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και προγραμμάτων παρέμβασης στο χώρο του σχολείου, ώστε τα παιδιά να μην είναι μόνον «καλοί μαθητές», αλλά πρωτίστως «καλοί και ευτυχημένοι άνθρωποι».

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cole, M., Cole, S. (2001) «*η ανάπτυξη των παιδιών*» (Ζ. Μπαμπλέκου επιμ. και Μ. Σόλμαν μετ.) ΑΘΗΝΑ: τυπωθήτω
- Diaz, R.M., (1986) “The union of thought and language in children’s private speech”, *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* 8 (3): 90-7.
- Dunn, J. (1988) “*The beginnings of social understanding*” Cambridge, MA: Harvard University Press
- Eisenberg, N. (1992) “*The caring child*” Cambridge, MA: Harvard University Press
- Goleman, D., (1998) «*Η συναισθηματική νοημοσύνη*» Αθήνα, *Ελληνικά Γράμματα*
- Gottman, J. (2011) «*Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ*», (σ.19) Αθήνα: Πεδίο
- Hoffman, M. L., (1975) “*Altruistic behavior and the parent-child relationship*”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 937-943
- James, A. (2001) «*Παίζοντας και μαθαίνοντας.*» Στο Το Παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις (Αυγητίδου, Σ. (επιμ.). (σελ. 55-111)). Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Kochanska, G., & Aksan, N., (1995) Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. “*Child Development*”, 66, 236-254
- Lester, S. and Russell, W. (2008) *Play for a Change: Play, Policy and Practice – A review of contemporary perspectives*, London: National Children’s Bureau.
- Maccoby, E. E. (1980) “*Social development: Psychological growth and the parent child relationship*”, New York, Harcourt Brace Jovanovich
- Messer, S. B. (1976) “*Reflection-impulsivity: A review Psychological Bulletin*”, 83, 1026-1052
- Mitchell, P. (2005) «*Η κατανόηση του νου στην παιδική ηλικία*», (Π. Μισαηλίδη επιμ. και Π. Μισαηλίδη & Α. Μουτσοπούλου μετ.) ΑΘΗΝΑ, τυπωθήτω
- Schaffer, R. H., (1996) “*Social Development*”, Oxford, Blackwell.
- Vygotsky, L.S. (1987) *Thinking and speech* (N. Minick, επιμ. και μετ.). New York: Plenum (translation of Vygotsky, 1982b).
- Βαλσαμάκη, Χ. (2013) «*Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT «ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΜΑΘΗΣΗΣ» ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Μία προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας-μάθησης υπό το πρίσμα του Κοινωνικού Δομισμού*» Σέρρες, αυτοέκδοση
- Μακρής, Ν., (2013) «*ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΕΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΝΕΥΡΟΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ*» Αθήνα, GUTENBERG
- Υ.ΠΑΙ.Π.Θ., (2015) «*Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού*» Αθήνα, Έργο «Εκπόνηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμόρφωσης» που εντάσσεται στις Πράξεις «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού», των Αξόνων Προτεραιότητας 1,2,& 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», το οποίο συγχρηματοδοτείται από το ΕΚΤ.

## **Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών και η «διαμάχη». Δεδομένα και ζητούμενα, σχόλια και προτάσεις**

Αχιλλέας Γιαννέλος  
*Δάσκαλος, Κοινωνιολόγος, MSc Συμβουλευτικής,  
Δρ. Παιδαγωγικών Πανεπιστημίου Αθηνών*

Γεώργιος Νάστος  
*Δάσκαλος, MSc Βιώσιμης Ανάπτυξης, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο*

### **Περίληψη**

Το μάθημα των Θρησκευτικών στα σχολεία, ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας είναι ένα επιστημονικό ζήτημα. Ωστόσο, στη «διένεξη» γύρω από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών, αναπτύχθηκε μια «πολωμένη» και ιδεολογικά φορτισμένη αντιπαράθεση. Τα κομματικά, «απλοϊκά», αποσπασματικά, και κάποιες φορές «συντεχνιακά» επιχειρήματα που καταγράφηκαν διαστρεβλώνουν και υποβαθμίζουν την ουσία του ζητήματος. Για την κατανόηση της πολυπλοκότητάς του, τη διατύπωση προτάσεων και ενδεχομένως τη λήψη ρεαλιστικών και ωφέλιμων αποφάσεων απαιτείται μελέτη και κατανόηση: α) Όλων των πτυχών του ζητήματος (νομικών, παιδαγωγικών, ελληνικής και ευρωπαϊκής κοινωνικής πραγματικότητας). β) Της φιλοσοφίας και των στόχων του ίδιου του Νέου Προγράμματος και των διαφορών του σε σχέση με το προηγούμενο, καθώς και των αδιεξόδων και αντιφάσεων γ) Των επιστημονικά και παιδαγωγικά θετικών του στοιχείων και της ανάδειξής τους, καθώς και της αναδιάρθρωσης των αντίστοιχων αρνητικών του.

*Λέξεις κλειδιά: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Θρησκευτικά, διένεξη, προτάσεις*

### **Summary**

Religious Education as a subject in schools is a scientific issue regarding its form, content and method of teaching. However, the 'controversy' surrounding the New Curriculum on Religious Education has developed a 'polarized' and ideologically charged debate. The political-oriented, 'simplistic', fragmentary, and sometimes 'corporatism-related' arguments which have been recorded distort and degrade the essence of the issue. To realize the complexity of the subject matter, to formulate proposals and to possibly make realistic and useful decisions

what is required is studying and understanding: a) all aspects of the issue (legal, educational, Greek and European social reality), b) the philosophy and the objectives of the New Curriculum itself, as well as the differences in relation to the previous Curriculum, and its impasses and contradictions, c) its scientific and pedagogical positive features and their promotion as well as the modification of the relevant negative ones.

**Keywords:** *New Curriculum, Religious Education, controversy, proposals*

## Εισαγωγή

Τον Σεπτέμβριο του 2016, κι ενώ άρχιζε το διδακτικό έτος, όλη η ελληνική, εκπαιδευτική και μη, κοινωρία παρακολουθούσε από τα ΜΜΕ μια (ακόμη) «διαμάχη» σχετική με το μάθημα των Θρησκευτικών στα σχολεία. Μέχρι τότε, μόνο οι πιο άμεσα ενδιαφερόμενοι (εκπαιδευτικοί, θεολογικοί και εκκλησιαστικοί φορείς) παρακολουθούσαν τις εξελίξεις και εξέφραζαν τις τοποθετήσεις και απόψεις τους στον έντυπο και ηλεκτρονικό (κυρίως) τύπο, χωρίς όμως ιδιαίτερη ένταση. Η καθολική ενασχόληση με το ζήτημα παρατηρήθηκε, όταν δημοσιοποιήθηκε το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Ν.Π.Σ.) για τα Θρησκευτικά. Παρά την πληθώρα ατόμων, ομάδων, φορέων, κομμάτων κ.λπ. που ασχολήθηκαν, σχολίασαν και εξέφρασαν άποψη για αυτό, ελάχιστοι ήταν σε θέση να πείσουν ότι έχουν μελετήσει σοβαρά και έχουν κατανοήσει τα δεδομένα του πολύπλοκου αυτού ζητήματος. Η «διαμάχη» πολώθηκε γύρω από δύο απόψεις: Αν το μάθημα των Θρησκευτικών έπρεπε να είναι «θρησκευολογία» (γνώση των θρησκειών) ή αν το μάθημα έπρεπε να είναι «ομολογιακό» (κατήχηση για συγκεκριμένη θρησκεία). Η παραπάνω πόλωση σίγουρα δεν αντιπροσωπεύει την ουσία και την πολυπλοκότητα του ζητήματος.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να συμβάλει κατά το δυνατόν στην παράθεση και «τακτοποίηση» των δεδομένων του ζητήματος, στην «αποδελτίωση» των επιχειρημάτων της διαμάχης και στην επισήμανση των αντιφάσεων και των αδιεξόδων της, ώστε να κάνει τις πτυχές του ζητήματος όσο γίνεται πιο σαφείς. Είναι αυτονόητο ότι δεν στοχεύει στο να «λύσει» το ζήτημα, ούτε να αναδείξει την πλευρά που έχει περισσότερο ή λιγότερο δίκιο. Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι της εργασίας είναι να γίνουν σαφή: α) το «πλαίσιο» του ζητήματος β) τα δεδομένα της πραγματικότητας γ) οι κύριες (θετικές και αρνητικές) απόψεις επί του θέματος με τις πιθανές προεκτάσεις τους δ) τα ουσιώδη στοιχεία του Ν.Π.Σ. Θρησκευτικών και των σχέσεών τους με το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ./ΔΕΠΠΣ) που εφαρμόζόταν ως τώρα ε) να αναπτυχθούν περαιτέρω σχόλια, προτάσεις και (ενδεχομένως χρήσιμοι) προβληματισμοί. Κατά την επεξεργασία αυτή είναι εύλογο ότι δεν θα χρησιμοποιηθούν «θεολογικά» κριτήρια και ότι θα εστιάσουμε στον Α΄ και Β΄ κύκλο του Ν.Π.Σ., δηλαδή στο Δημοτικό Σχολείο.

Η εργασία διαρθρώνεται ως εξής: α) παρατίθενται κάποια ουσιαστικά δεδομένα και καταγραφές τα οποία σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το ζήτημα, καθώς και με την επιχειρηματολογία της «διαμάχης» β) γίνεται μια αδρομερής περιγραφή νέων ουσιωδών στοιχείων του Ν.Π.Σ του Α΄ και Β΄ κύκλου και συσχετίζονται με στοιχεία του προηγούμενου ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ γ) παρουσιάζονται συνοπτικά και ομα-

δοποιημένα τα επιχειρήματα που αφορούν τα θετικά και αρνητικά του Ν.Π.Σ., τα οποία διατυπώθηκαν από διάφορες πλευρές δ) σχολιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παραπάνω επεξεργασία και διατυπώνονται «προτάσεις» και προβληματισμοί για τη διαχείριση του ζητήματος.

### **Δεδομένα και στοιχεία του «πλαισίου» του ζητήματος**

Πριν αρχίσουμε οποιαδήποτε «ρητορική» είναι απολύτως απαραίτητο να παραθέσουμε κάποια δεδομένα, που ίσως διαφεύγουν της αντίληψης των σχολιαστών του θέματος, τα οποία όμως έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με την εξέλιξή του. Τα δεδομένα αυτά αφορούν σε νομικά ζητήματα, σε διοικητικές ενέργειες και αποφάσεις, καθώς και σε ζητήματα κοινωνικής (ελληνικής και ευρωπαϊκής) πραγματικότητας. Πιάνοντας την αρχή του νήματος από αρκετά πίσω και αρχίζοντας από νομικών διαστάσεων και διοικητικών αποφάσεων δεδομένα παραθέτουμε τα εξής: α) Το άρθρο 16 παράγραφος 2 του Συντάγματος αναφέρει ότι η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική... την ανάπτυξη εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης. β) Το άρθρο 3 παράγραφος 1 του Συντάγματος χαρακτηρίζει την Ορθοδοξία ως «επικρατούσα θρησκεία». γ) Το άρθρο 13 παράγραφος 1 του Συντάγματος αναφέρει ότι «η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης είναι απαραβίαστη». δ) Ο Νόμος 1566/85 άρθρο 1, παράγραφος 1α αναφέρει ότι το σχολείο έχει ως αποστολή τη δημιουργία υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών οι οποίοι θα διακατέχονται από πίστη στην πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της Ορθόδοξης Χριστιανικής παράδοσης. ε) Το 2005 αναπτύχθηκε μια μεγάλη «συζήτηση» (στοιχεία της οποίας χρησιμοποιούνται ακόμα), με αφορμή τη «σύσταση» (recommendation) 1720/2005 του Συμβουλίου της Ευρώπης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές «ανακαλύπτουν τις θρησκείες γνωρίζοντας τη δική τους» και «η καλή γενική γνώση των θρησκειών είναι ουσιώδης για την καλλιέργεια κοινωνικής ανοχής και τον δημοκρατικό τρόπο ζωής». Οι «συζητητές», οι οποίοι επικαλούνται αυτές τις προτάσεις δεν είναι γνωστό αν είχαν καταλάβει ότι αναφέρονταν στο «Συμβούλιο της Ευρώπης», το οποίο διατυπώνει συστάσεις (προαιρετικές) και όχι στο «Συμβούλιο (Υπουργών) της Ευρωπαϊκής Ένωσης», το οποίο εκδίδει «οδηγίες» (directives) υποχρεωτικού χαρακτήρα. στ) Με τα Προεδρικά Διατάγματα 104/1979 (ΦΕΚ 23Α/7-2-79) και 294/1979 (ΦΕΚ 87Α/28-4-79) αναγνωρίζονται από το Ελληνικό κράτος οι αργίες του Καθολικού δόγματος, του Εβραϊκού και Μουσουλμανικού θρησκευμάτων των μαθητών της Ελλάδας και για την ίση μεταχείρισή τους, το σχολείο δεν καταχωρεί απουσίες τις ημέρες του Μνηστήρος Ιωσήφ, της Αγίας Δωρεάς και την προτεραία και επομένη του Λατινικού Πάσχα, την προτεραία και 1η του Εβραϊκού Έτους, την ημέρα της Εξέλιξης, την προτεραία και την ημέρα του Εβραϊκού Πάσχα, την προτεραία και εκάστη των εορτών Σεκέρ Μπαϊράμ και Κουρμπάν Μπαϊράμ, αντίστοιχα. ζ) Το Υπουργείο Παιδείας διορίζει στο δημόσιο σχολείο εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν είναι απαραίτητα Χριστιανοί, δηλαδή δεν υπάρχει η προϋπόθεση του θρησκευματος. η) Η Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού χαρακτήρα αποφαινεται το 2002 με την 77Α/25-6-2002 απόφαση, την οποία αποτυπώνει στο 11434/25-6-2002 έγ-

γραφο (Αρχή Προστασίας, 2002), ότι οι μαθητές πρέπει να απαλλάσσονται από τα Θρησκευτικά με απλή επίκληση των πεποιθήσεών τους ή των γονιών τους, αν οι μαθητές είναι ανήλικοι. θ) Ο Συνήγορος του Πολίτη το 2008 με το δελτίο τύπου 31-7-2008 και όπως αναφέρει και ο Γιαγκάζογλου (2013, 447), με το πόρισμα 19905.04.2.1/15-11-2004 του Συνηγόρου, προτείνει ότι το δικαίωμα απαλλαγής από τα Θρησκευτικά δεν αφορά μόνο ετερόθρησκους μαθητές, αλλά και όσους Ορθόδοξους επιθυμούν να μην διδάσκονται Θρησκευτικά. Επίσης «ερμηνεύει!» το Σύνταγμα (βλ. παραπάνω) αναφέροντας ότι η Πολιτεία είναι υποχρεωμένη να παρέχει θρησκευτική εκπαίδευση, «οι πολίτες όμως δεν είναι υποχρεωμένοι να την δέχονται!» Βέβαια, όπως αναφέρεται στο [theologia.blogspot.gr](http://theologia.blogspot.gr) (2013), το Σ.τ.Ε. με την 1041/2004 απόφασή του δέχεται ότι «η άρνηση Διοικητικής Αρχής να συμμορφωθεί με πόρισμα του Συνηγόρου του Πολίτη δεν αποτελεί παράλειψη οφειλόμενης ενέργειας». ι) Το Υπουργείο Παιδείας το 2002 εκδίδει την εγκύκλιο 61723/Γ2/13-6-2002, σύμφωνα με την οποία τα σχολεία απαλλάσσουν μαθητές από τα Θρησκευτικά με μοναδική προϋπόθεση να δηλώσουν ότι δεν είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι (και όχι ποιο είναι το θρήσκευμα τους). ια) Το Υπουργείο Παιδείας το 2008 εκδίδει την εγκύκλιο 91109/Γ2/10-7-2008, με την οποία ο μαθητής που το επιθυμεί, απαλλάσσεται από τα Θρησκευτικά, χωρίς να απαιτείται καμιά αιτιολόγηση της επιθυμίας του. Η εγκύκλιος αυτή ήταν κομβική, καθώς φαίνεται να εκδόθηκε ως ανάγκη απάντησης σε ερωτήματα που υποβάλλονταν επί του θέματος από τα σχολεία. Από τη διατύπωσή της πρόεκυπτε αβιάστα το συμπέρασμα ότι το μάθημα των Θρησκευτικών ήταν καθαρά προαιρετικό για όποιον μαθητή το επιθυμούσε. ιβ) Πολύ σύντομα (ούτε ένα μήνα μετά) το Υπουργείο Παιδείας εκδίδει την εγκύκλιο 104071/Γ2/4-8-2008, σύμφωνα με την οποία για να πάρει απαλλαγή από τα Θρησκευτικά ένας μαθητής έπρεπε να κάνει επίκληση «λόγων συνειδήσεως». Προφανώς θεωρήθηκε ότι με την έκδοση της εγκυκλίου αυτής θα λυνόταν η παρεξήγηση της προηγούμενης, από την οποία προέκυπτε ότι το μάθημα ήταν προαιρετικό. Το σκεπτικό της ήταν ότι ένας Ορθόδοξος μαθητής δεν μπορεί να επικαλεστεί «λόγους συνειδήσεως» για να πάρει απαλλαγή, καθώς κάτι τέτοιο θα ήταν αντιφατικό με το θρήσκευμα του. ιγ) Πολύ σύντομα (τον ίδιο μήνα) το Υπουργείο Παιδείας εκδίδει την εγκύκλιο Φ.12/977/109744/Γ1/26-8-2008 με την οποία διευκρινίζει ακριβώς αυτό, ότι δηλαδή «λόγους συνειδήσεως» μπορεί να επικαλεστεί μόνο ένας αλλόθρησκος ή ετερόδοξος μαθητής, ώστε να ζητήσει απαλλαγή από το μάθημα. Μάλιστα προέβλεπε ότι ο απαλλασσόμενος μαθητής θα παρακολουθούσε την ώρα εκείνη κάποιο άλλο διδακτικό αντικείμενο, απαντώντας έτσι και πάλι σε «τεχνικά» ζητήματα και ερωτήματα που υποβάλλονταν από τα σχολεία προς το Υπουργείο Παιδείας.

Συνεχίζοντας την παράθεση και καταγραφή δεδομένων και στοιχείων, τα οποία άμεσα ή έμμεσα σχετίζονται με το «πλαίσιο» του ζητήματος, εκτός από τα νομικά και διοικητικά δεδομένα είναι απαραίτητο να κάνουμε σαφές και ορατό το χρονικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο ξεκίνησε η ενασχόληση της Πολιτείας με το Ν.Π.Σ των Θρησκευτικών, καθώς για πολλούς υπάρχει η εντύπωση ότι είναι ένα ζήτημα που δημιουργήθηκε το 2016. Συγκεκριμένα, το Ν.Π.Σ των Θρησκευτικών



εκπονήθηκε το 2010-11, στο πλαίσιο του έργου «Νέο Σχολείο» του Υπουργείου Παιδείας. Το έργο αυτό προέβλεπε την εκπόνηση Νέων Προγραμμάτων Σπουδών και για άλλα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου. Ειδικότερα, το Φθινόπωρο του 2010 το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) δημιούργησε μητρώο υποψηφίων, οι οποίοι ενδιαφέρονταν να συγκροτήσουν ομάδα εκπόνησης Ν.Π.Σ. Θρησκευτικών. Η ομάδα εκπόνησε μέσα σε έναν χρόνο, το Φθινόπωρο του 2011, και παρέδωσε στο Ι.Ε.Π. τα δύο παραδοτέα που προβλέπονταν, δηλαδή το «Πρόγραμμα Σπουδών» και τον «Οδηγό Εκπαιδευτικού». Από την ίδια χρονιά το πρόγραμμα άρχισε να εφαρμόζεται πιλοτικά σε κάποια σχολεία. Είναι σημαντικό στοιχείο για το «πλαίσιο» του ζητήματος, το γεγονός ότι από τότε έως και σήμερα, δηλαδή το σχ. έτος 2016-17, δεν έχει εκπονηθεί και εκδοθεί εγχειρίδιο διδασκαλίας του μαθήματος.

Συνεχίζοντας την ταξινόμηση στοιχείων που θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε καλύτερα όλες τις πτυχές και διαστάσεις του πολύπλοκου αυτού ζητήματος, κρίνουμε σκόπιμο να παραθέσουμε μερικά ακόμα στοιχεία για προβληματισμό. Κάποια από αυτά αφορούν την ελληνική πραγματικότητα και κάποια άλλα την ευρύτερη ευρωπαϊκή. Έτσι, είναι γνωστό σε όλους ότι στην Ελλάδα το ζήτημα των σχέσεων κράτους – Εκκλησίας είναι ένα ζήτημα μόνιμο, διαρκές και εκκρεμές, το οποίο άλλοτε έρχεται στη δημοσιότητα με έντονο τρόπο και άλλοτε μένει στο παρασκήνιο. Σχετικά με το παραπάνω είναι ότι: Ο Αρχιεπίσκοπος της Ελλάδας είχε ζητήσει από το Υπουργείο Παιδείας το 2004 (Γιαγκάζογλου, κ. ά, 2013, 344) να θεωρούνται τα Θρησκευτικά «ειδικό» μάθημα, κάτι που δεν έγινε δεκτό, θεωρώντας ότι είναι ένα μάθημα όπως όλα τα άλλα. Το 2005 η επιτροπή παιδείας της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας της Ελλάδας συμφώνησε με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ώστε οι Ρωμαιοκαθολικοί μαθητές της Κέρκυρας και των Κυκλάδων να χρησιμοποιούν τα επίσημα βιβλία των Θρησκευτικών που έχει εκδώσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για όλους τους μαθητές των Ελληνικών σχολείων, και να μην χρησιμοποιούν ξεχωριστά/ειδικά εγχειρίδια, όπως παλιότερα (ό. π.). Επίσης, είναι γνωστό ότι (όπως και στην Κωνσταντινούπολη για τους Ορθόδοξους μαθητές), με την άδεια τους κρατών, στη Θράκη, λειτουργούν μειονοτικά σχολεία για Μουσουλμάνους μαθητές. Ακόμα, οι ιεροδιδάσκαλοι, οι οποίοι διορίζονται (Μάλφας, 2008) από το Υπουργείο Παιδείας ως δημόσιοι υπάλληλοι του Ελληνικού κράτους, πρέπει να έχουν «βεβαίωση επάρκειας» διδασκαλίας του Κορανίου από τον Μουφτή της περιοχής. Την πολυπλοκότητα του θέματος τονίζει ακόμη περισσότερο και το δεδομένο ότι η Εκκλησία είναι ένα Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου, και όχι Ιδιωτικού. Η ιδιαιτερότητα αυτή αποκτά περισσότερη σημασία, καθώς και η Μουφτεία Δυτικής Θράκης, αλλά και το Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο είναι και αυτά Δημοσίου Δικαίου. Άλλο, ευρύτερο, αλλά και αναμφισβήτητο δεδομένο είναι ότι μεταξύ Ελληνισμού και Ορθοδοξίας υπάρχουν καθοριστικοί ιστορικοί δεσμοί. Επίσης μεταξύ Χριστιανισμού (αλλά και Ορθοδοξίας) και ολόκληρης της Ευρώπης, η καθοριστικότητα των δεσμών δεν είναι απλώς μόνο ιστορική, αλλά και βαθιά πολιτισμική.

Σχετικά με το πώς διαχειρίζονται το ζήτημα σε άλλες χώρες είναι σκόπιμο να

αναφέρουμε ότι: Στις Η.Π.Α το μάθημα είναι προαιρετικό, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να μην πάρει απουσίες από άλλο μάθημα, από το οποίο απουσίασε, αν την ώρα εκείνη παρακολουθούσε Θρησκευτικά. Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες το μάθημα των Θρησκευτικών είναι υποχρεωτικό (Γαλλία, Αυστρία, Ελβετία, Βέλγιο, Αγγλία, Ολλανδία). Σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες, (Γερμανία, Γαλλία, Ελβετία) (Ιερόθεος, 2013) οι ενώσεις γονέων, οι θρησκευτικές ενώσεις και η Εκκλησία έχουν δυνατότητες πίεσης και παρέμβασης ακόμα και στη διδασκόμενη ύλη. Ως προς την «κατεύθυνση» του μαθήματος, στην Αγγλία είναι κυρίαρχες οι αρχές της Χριστιανικής θρησκείας, ενώ έχει ενδιαφέρον η περίπτωση της Νορβηγίας όπου αν και το μάθημα ήταν «ομολογιακό» μέχρι το 1999, προβλέποντας *απαλλαγή των μαθητών που δεν ήταν Λουθηρανοί*, στη συνέχεια μετατράπηκε σε «θρησκευιολογικό» με επιβολή όμως «ρήτρας» Χριστιανικού προσανατολισμού της διδασκαλίας, την οποία πρέπει να τηρεί ο εκπαιδευτικός (Πρωτοβουλία Πανεπιστημιακών, 2009). Το παράδειγμα αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς υποδηλώνει ότι το ζήτημα είναι ευρωπαϊκό και όχι στενά ελληνικό. Επίσης υποδηλώνει τις δυνατότητες των ξεχωριστών κρατών της Ε.Ε. να προσαρμόζονται/συμμορφώνονται με Ευρωπαϊκές οδηγίες, κρατώντας τη δυνατότητα αυτονομίας, εθνικής νομοθεσίας και κυριαρχίας. Από τα νομικής φύσεως ζητήματα που έχουν προκύψει σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και τις συγκρούσεις μεταξύ ευρωπαϊκών και εθνικών νομοθεσιών, αναγκών και εθνικής κυριαρχίας, έχει πολύ ενδιαφέρον και πάλι η περίπτωση νομικής διένεξης της Νορβηγίας. Το 2007 (ό.π.) το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, στη διένεξη σχετικά με το αν είναι απαραίτητη η δικαιολόγηση του αιτήματος απαλλαγής του μαθητή από τα Θρησκευτικά, αποφάνθηκε (με οριακή πλειοψηφία, 9-8!), ότι δεν είναι απαραίτητη, γιατί αν συνέβαινε αυτό, θα παραβιάζονταν η Ευρωπαϊκή σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Η οριακή πλειοψηφία δείχνει, κατά τη γνώμη μας, το «αδύναμο» της απόφασης και αναδεικνύει την πολυπλοκότητα τέτοιων ζητημάτων. Βέβαια, το ίδιο δικαστήριο (Καλαϊτζίδης, 2013, 377) είχε δεχτεί ότι οι γονείς δεν έχουν δικαίωμα να απαιτούν να ταυτίζεται το περιεχόμενο των μαθημάτων του σχολείου με τις δικές τους (προσωπικές) αντιλήψεις, κάτι που, αν συνέβαινε, είναι προφανές ότι θα οδηγούσε σε *απαξίωση της έννοιας και του θεσμού του σχολείου*.

Κλείνουμε την παρούσα ενότητα με την παράθεση ορισμένων «χαρακτηριστικών» του πνεύματος και της φιλοσοφίας του Ν.Π.Σ., όπως τα εντοπίζουν και τα αναδεικνύουν στις τοποθετήσεις τους οι δημιουργοί του, καθώς και με την παράθεση των τοποθετήσεων διαφόρων φορέων (άμεσα εμπλεκόμενων) για το Ν.Π.Σ. Επισημαίνεται λοιπόν, από τους δημιουργούς του, ότι το Ν.Π.Σ. δεν είναι «*διδακτικό εγχειρίδιο*», ούτε «*κατάλογος εννοιών*», ούτε «*κλίστα περιεχομένων διδακτέας ύλης*». Ως προς την κατηγορία που τους προσάπτουν οι διαφωνούντες, ότι δηλαδή το μάθημα μετατρέπεται σε «*θρησκευιολογικό*», ότι αιφνιδίασε με τη γενική εισαγωγή του στα σχολεία και ότι δεν αξιολογήθηκε πιλοτικά, απαντούν ότι στην πραγματικότητα δεν είναι θρησκευιολογικό, αλλά δίνει έμφαση στον «*θρησκευτικό γραμματισμό*» (religious literacy) (Επιτροπή Εμπειρογνομόνων



(a), 2013), όπως επίσης και ότι και το προηγούμενο ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ είχε αναφορές σε άλλες θρησκείες (ό. π.). Επίσης, απαντούν, ότι δεν αιφνιδίασε με τη γενική εισαγωγή του στα σχολεία, αφού εφαρμόστηκε πιλοτικά (και άρα αξιολογήθηκε) και μάλιστα στην προκήρυξη ανάδειξης «καλών πρακτικών» που είχε κάνει το Υπουργείο το 2012, βραβεύτηκαν 3 διδακτικά σενάρια Θρησκευτικών με βάση το Ν.Π.Σ (του 2<sup>ου</sup> Πειραματικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης και του Μουσικού Γυμνασίου Κομοτηνής). Οι δημιουργοί του επισημαίνουν ακόμα ότι το Ν.Π.Σ δεν μοιάζει με τα έως τώρα κλασικά Α.Π.Σ, καθώς το Ν.Π.Σ. είναι πρόγραμμα «διαδικασίας», ενώ το προηγούμενο Α.Π.Σ. ήταν «πρόγραμμα περιεχομένων». Επίσης τονίζουν ότι το Ν.Π.Σ. δίνει μεγάλο «εύρος και ρόλο στον εκπαιδευτικό», αλλά και ότι δεν διαφέρει ουσιαστικά από τους ειδικούς σκοπούς του υπάρχοντος ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ, σκοπούς τους οποίους το Ν.Π.Σ. τους εμπλουτίζει μέσα από ένα πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης (Επιτροπή Εμπειρογνομόνων (b), 2013).

Για τις θέσεις των επίσημων φορέων επί του Ν.Π.Σ. (και γενικά για τα Θρησκευτικά) με αφορμή τη διαμάχη αυτή, όταν οι φορείς αυτοί κλήθηκαν από το Ι.Ε.Π. να τις καταθέσουν, όπως φαίνεται από το πόρισμα και τα πρακτικά του Ι.Ε.Π. που δημοσιεύτηκαν στις 3-10-2016 (Πόρισμα Ι.Ε.Π., 2016), προκύπτει ότι: α) Η ΟΛΜΕ προτείνει τη μετατροπή του μαθήματος σε θρησκευσιολογία. β) Οι Θεολογικές Σχολές και τα τμήματά τους, μέσω των κοσμητόρων και των προέδρων τους, θεωρούν πως βρίσκεται στη σωστή κατεύθυνση, γ) Η Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων θεώρησε τον διάλογο προσχηματικό, ζήτησε να ξεκινήσει από μηδενική βάση και θεωρεί ότι το Ν.Π.Σ μετατρέπει το μάθημα σε «κοκτέιλ θρησκειών», καθαρή κατήχηση και προσηλυτισμό σε πολυθεία και πανθρησκεία. δ) Η Ιερά Σύνοδος δηλώνει ότι από τη στιγμή που δεν έχει αξιολογηθεί το προηγούμενο Πρόγραμμα Σπουδών ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ, η υποτιθέμενη αναβάθμιση δημιουργεί πιο πολλά προβλήματα από όσα λύνει. Επίσης ότι το επιχείρημα του Ν.Π.Σ ότι λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι ασαφές και ατεκμηρίωτο. Τέλος ότι δεν επιτυγχάνει τον θρησκευτικό γραμματισμό και ότι μέσω της πολυπολιτισμικότητας, με τον τρόπο που αυτή προβάλλεται, αποδομείται η Ορθόδοξη Παράδοση. ε) Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Θεολόγων εξέφρασαν θετική άποψη και ότι είναι έτοιμοι να υποστηρίξουν παιδαγωγικά την εφαρμογή του (Πόρισμα Ι.Ε.Π., 2016).

### **Αδρομερής περιγραφή «κρίσιμων» χαρακτηριστικών του Ν.Π.Σ (σε σχέση και με το ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ)**

Σε αυτή την ενότητα θα περιγράψουμε ορισμένα ουσιαστικά (και σε σχέση και σε σύγκριση με το προηγούμενο Πρόγραμμα Σπουδών) χαρακτηριστικά και στοιχεία του Ν.Π.Σ., εστιάζοντας, όπως προαναφέρθηκε, στο Δημοτικό Σχολείο, δηλαδή στον Α' και Β' κύκλο, ο οποίος έχει γενικό τίτλο «Ο κόσμος της θρησκείας». Το Ν.Π.Σ Θρησκευτικών στην πραγματικότητα αποτυπώνεται σε 2 «έντυπα» (τα οποία δίνουν και οδηγίες για περαιτέρω επεκτάσεις, συνδέσμους κ.λπ.), τα οποία είναι: α) «Πρόγραμμα Σπουδών για τα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου», 104 σελίδων και β) «Οδηγός Εκπαιδευτικού για τα Θρησκευτικά Δημοτικού και

Γυμνασίου», 277 σελίδων. Και τα δύο απαιτούν αρκετή μελέτη και εξάσκηση από τον εκπαιδευτικό, ώστε να υπηρετήσουν στην πράξη την φιλοσοφία, τους σκοπούς και στόχους του Ν.Π.Σ. Όπως προαναφέρθηκε δεν έχει εκπονηθεί/δημοσιευτεί «εγχειρίδιο» (σχολικό βιβλίο) για το μάθημα, και αυτό κάνει αρκετά διαφορετικές και καινοτόμες τις «απαιτήσεις» του Ν.Π.Σ από τον εκπαιδευτικό που θα το εφαρμόσει, καθώς αυτός θα πρέπει στην πραγματικότητα να δημιουργήσει «φάκελο μαθήματος» και με τη γενική έννοια, αλλά και για την κάθε ενότητα που θα διδάξει.

Στο Ν.Π.Σ δηλώνεται με έμφαση ότι αυτό δεν είναι ούτε διδακτικό εγχειρίδιο ούτε κατάλογος περιεχομένων, αλλά «πλαίσιο εκπαιδευτικών αρχών» και «διδακτικών προτάσεων» και «βιωματικής διδασκαλίας». Επισημαίνει ότι κατά την εκπόνησή του έχει ληφθεί υπόψη το Πλαίσιο προγράμματος Σπουδών του «Νέου Σχολείου», το οποίο αφορά όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου (Επιτροπή Εμπειρογνομόνων (b), 2013, 126) και ότι αποσκοπεί σε αναγνώριση, αποδοχή, επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση, μέσα από ελκυστικό περιβάλλον μάθησης, εμπειρίες μάθησης, διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα (Ν.Π.Σ., σελ.6).

Το Ν.Π.Σ. χωρίζει την «ύλη»/«στόχους» του γνωστικού αντικειμένου των Θρησκευτικών σε 3 κύκλους (Α', Β', Γ'). Ο Α' κύκλος αφορά την Γ' και Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Έχει τίτλο: «Ανακαλύπτουμε εικόνες, πρόσωπα, ιστορίες». Το ίδιο το Ν.Π.Σ αναφέρει ότι ο κύκλος αυτός έχει ως επίκεντρο την Ελληνορθόδοξη Παράδοση και ότι σκοπός του είναι κάθε μαθητής, ανεξάρτητα της θρησκευτικής του ιδιοπροσωπείας, να γνωρίζει τη θρησκευτική παράδοση του τόπου ως πίστη, λατρεία, ζωή, τέχνη, πολιτισμό, κάτι που το θεωρεί απαραίτητο και πολύτιμο. (Είναι προφανές ότι εννοεί όλες τις θρησκευτικές παραδόσεις του τόπου και όχι αποκλειστικά την Ορθόδοξη). Αυτός ο Α' κύκλος απαρτίζεται από 15 Θεματικές Ενότητες (Θ.Ε.), 8 για την Γ' τάξη και 7 για τη Δ' τάξη για τις οποίες προβλέπονται 58 διδακτικές ώρες συνολικά. Κάθε Θ.Ε. έχει τον δικό της συγκεκριμένο τίτλο (π.χ: 1. Ζούμε μαζί, 2. Κυριακή, μια σημαντική μέρα της εβδομάδας, κ.ο.κ.). Ο Β' κύκλος του Ν.Π.Σ αφορά τις Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και έχει τίτλο: «Ανακαλύπτουμε κείμενα, μνημεία, τόπους και γεγονότα». Σύμφωνα με το Ν.Π.Σ., αυτός ο κύκλος επικεντρώνεται στις μεγάλες χριστιανικές παραδόσεις της Ευρώπης και του κόσμου και εκτός της Ορθοδοξίας (Ρωμαιοκαθολικισμός και Προτεσταντισμός) και απαρτίζεται από 14 Θ.Ε., 7 για την Ε' τάξη και 7 για τη Στ' τάξη για τις οποίες προβλέπονται 58 διδακτικές ώρες συνολικά. Κάθε Θ.Ε. έχει τον δικό της συγκεκριμένο τίτλο (π.χ: 1. Μαθητές και δάσκαλοι, 2. Για να ζούμε καλύτερα μαζί, κ.ο.κ.). Όλες οι Θ.Ε. του Α' και Β' κύκλου, δηλαδή οι 29 του Δημοτικού, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν/ομαδοποιηθούν ως προς τα περιεχόμενά τους (ανεξάρτητα της τάξης για την οποία προορίζονται) στις παρακάτω 10 χαρακτηριστικές κατηγορίες: 1. Δόγματα και πιστεύω, 2. Λατρεία και οργάνωση, 3. Γιορτές, Ιεροί χρόνοι, 4. Πρόσωπα, 5. Ιερές γραφές, 6. Θέματα ζωής, 7. Από την ιστορία του χριστιανισμού, 8. Ορθόδοξη παράδοση, 9. Χριστιανισμός - Ελληνισμός, 10. Χριστιανισμός και θρησκείες στο σύγχρονο κόσμο.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ορισμένα «τεχνικά» χαρακτηριστικά του Ν.Π.Σ. τα οποία είναι απαραίτητα, ώστε ο εκπαιδευτικός να «σχεδιάσει» και να εκπονήσει το σενάριο διδασκαλίας που θα επιλέξει να εφαρμόσει. Το Ν.Π.Σ έχει γενικούς σκοπούς και φιλοσοφία, η οποία εξειδικεύεται σε «προσανατολισμούς» και – προσοχή - στη συνέχεια σε «επιδιώξεις/προτεραιότητες». Καθώς δεν υπάρχει σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο ως γνωστόν στην πραγματικότητα παρέχει ένα πολύ συγκεκριμένο και «ασφαλές» πλαίσιο του τι, με ποια σειρά κ.λπ. διδάσκει ο εκπαιδευτικός μέσα στη διδακτική ώρα, είναι σημαντικό, για να μην υπάρχουν παρανοήσεις, να διευκρινιστεί ότι το περιεχόμενο της κάθε Θ.Ε. δεν είναι η «ύλη», η «σειρά», οι απόλυτοι και πεπερασμένοι «στόχοι», το περιχαρακωμένο «υλικό» κ.λπ. της διδακτικής ώρας που θα διδάξει ο εκπαιδευτικός με την έως τώρα έννοια μέσα σε αυτή την διδακτική ώρα. Αντίθετα, η κάθε Θ.Ε είναι ένα «βασικό θέμα μελέτης». Αυτό το θέμα μελέτης ο εκπαιδευτικός θα το επεξεργαστεί, θα το προσαρμόσει ανάλογα με τις στενότερες και ευρύτερες ανάγκες (τάξης, περιβάλλοντος) και από την επεξεργασία αυτή θα σχεδιάσει ένα «σενάριο διδασκαλίας». Είναι προφανές ότι για την ίδια Θ.Ε. είναι δυνατό να προκύψουν διαφορετικά σενάρια διδασκαλίας, ανάλογα με το σχεδιασμό/επιλογές του κάθε εκπαιδευτικού, μέσα από εναλλακτικές προτάσεις που παρέχει η κάθε Θ.Ε του Ν.Π.Σ.

Για να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός στον παραπάνω σχεδιασμό, έχει εκπονηθεί ένας πολύ χρηστικός πίνακας 3 στηλών. Σε κάθε Θ.Ε. (η οποία αποτελεί ένα «βασικό θέμα μελέτης» όπως προαναφέρθηκε), αντιστοιχεί ένας αντιπροσωπευτικός τίτλος, αναφέρεται πόσα διδακτικά (προσοχή) «2ωρα» απαιτούνται για να «διερευνηθεί» (όχι «διδασχτεί») η ενότητα αυτή και τέλος αντιστοιχούν σε αυτή 3 στήλες με τους εξής τίτλους: 1. «Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα». 2. «Βασικά θέματα» (με πιθανά υποθέματα για κάθε θέμα). 3. «Ενδεικτικές δραστηριότητες», για τις οποίες προτείνεται Εκπαιδευτικό Υλικό (διδακτικό και υποστηρικτικό). Με βάση τα παραπάνω, για να σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός ένα «διδακτικό σενάριο», για τη διερεύνηση μια συγκεκριμένης Θ.Ε. ακολουθεί την εξής «επεξεργασία»: Εντοπίζει και επιλέγει με ποια από τα «βασικά θέματα» της συγκεκριμένης Θ.Ε θα ασχοληθεί. Ανατρέχει στις «ενδεικτικές δραστηριότητες» και αποφασίζει/επιλέγει ποιες από αυτές ανταποκρίνονται στο σχεδιασμό του. Σημειώνει ποια «μαθησιακά αποτελέσματα» προσδοκά να επιτευχθούν με βάση το σχεδιασμό που έχει στο μυαλό του. Στην πράξη, λειτουργώντας αντίστροφα, και με βάση τον πίνακα των 3 στηλών που αφορούν την κάθε Θ.Ε, επιλέγει 1-2 «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα» (από τα α, β, γ... ) της 1<sup>ης</sup> στήλης. Με βάση αυτά εντοπίζει ποια «βασικά θέματα» (από τα I, II, III... ) ή και υποθέματα (από τα i, ii, iii... ) της 2<sup>ης</sup> στήλης ενδείκνυται να διερευνηθούν, ώστε να επιτευχθούν τα «μαθησιακά αποτελέσματα» που επέλεξε. Στη συνέχεια επιλέγει «ενδεικτικές δραστηριότητες» από την 3<sup>η</sup> στήλη, οι οποίες συνάδουν με τις προηγούμενες δύο επιλογές που έγιναν από την 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> στήλη. Τέλος εντοπίζει διδακτικό και υποστηρικτικό υλικό από το Ι.Ε.Π., το οποίο θα χρησιμοποιήσει για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων που επέλεξε. Ο τρόπος υλοποίησης των παραπάνω επιλεγμένων δραστηριοτήτων θα γίνει σύμφωνα με τον «Οδηγό Εκπαιδευτικού» (το 2<sup>ο</sup>

αναπόσπαστο μέρος του Ν.Π.Σ, όπως έχουμε αναφέρει). Με βάση τις προτάσεις του «Οδηγού», ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει και τον τρόπο αξιολόγησης. Ειδικότερα για το ζήτημα της αξιολόγησης, το Ν.Π.Σ. τονίζει ότι αυτή θα βασίζεται στο «τετράδιο» του μαθητή ή στον «φάκελο» του μαθητή, όπου ο μαθητής θα σημειώνει/καταχωρεί ό,τι νομίζει ότι τον βοηθά, ώστε να θυμάται την πορεία του μαθήματος. Στο τετράδιο αυτό, καθώς και στις ατομικές και ομαδικές εργασίες του μαθητή θα στηρίζεται η αξιολόγησή του. Ειδικότερα, ο «Οδηγός Εκπαιδευτικού» παρέχει ενδιαφέρουσες προτάσεις αξιολόγησης. Από την παραπάνω περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών του Ν.Π.Σ. είναι προφανές ότι η φιλοσοφία του στηρίζεται σε μια «εσωτερική συνέχεια» από κύκλο σε κύκλο και από τάξη σε τάξη. Ο γενικός σκοπός κάθε κύκλου εξειδικεύεται ακόμα περισσότερο ανάλογα με την τάξη, ως γενικοί στόχοι τάξης, οι οποίοι σχετίζονται με τις «επάρκειες» που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές (για κάθε κύκλο στο δημοτικό και για κάθε τάξη στο γυμνάσιο), ενώ τέλος, οι επάρκειες αυτές κλιμακώνονται ακόμα περισσότερο μέσω των «προσδοκώμενων αποτελεσμάτων» που αντιστοιχούν σε κάθε Θ.Ε. Έτσι δεν θα ήταν υπερβολή να πούμε πως κάθε επόμενο στάδιο/κύκλος προϋποθέτει ότι έχει διδαχτεί το προηγούμενο στάδιο/κύκλος. Αυτό όμως, όπως θα δούμε και σε επόμενη ενότητα αυτής της εργασίας, σχετίζεται με το «τεχνικό μειονέκτημα» της απαίτησης εισόδου και εφαρμογής του Ν.Π.Σ ταυτόχρονα για όλες τις τάξεις/κύκλους. Τέλος είναι αξιοσημείωτη η πληθώρα και η ποικιλία των «ενδεικτικών δραστηριοτήτων» από τις οποίες θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός, δραστηριότητες οι οποίες για το δημοτικό ομαδοποιούνται σε: Βιωματικές (όπως παιχνίδι ρόλων), ομαδικές και διερευνητικές (όπως έρευνα, μελέτη περίπτωσης, TPS (think, pair, share), Artful thinking (Μοτίβο έντεχνου συλλογισμού/διδάσκω μέσω τέχνης), δημιουργικής έκφρασης (όπως σχέδια, φωτογραφίες, κατασκευές, ζωγραφική), επισκέψεις και εκδηλώσεις και δράσεις, παιχνίδια, ασκήσεις από λογισμικό. Στον ιστότοπο του Ι.Ε.Π., για τα Θρησκευτικά, εκτός από το «Πρόγραμμα Σπουδών» και τον «Οδηγό Εκπαιδευτικού», υπάρχει ο σύνδεσμος «Διδακτικό Υλικό» (με κείμενα και μουσική για κάθε τάξη του μαθήματος των Θρησκευτικών) και ο σύνδεσμος «Υποστηρικτικό Υλικό» (με μουσική και βίντεο για κάθε τάξη του μαθήματος των Θρησκευτικών), ενώ ο σύνδεσμος «Διδακτικές Προτάσεις» ήταν ανενεργός.

Ως ένα «κρίσιμο» χαρακτηριστικό του Ν.Π.Σ. θεωρούμε και αυτό γύρω από το οποίο εστιάστηκε μεγάλο μέρος της κριτικής και είναι αναγκαίο να το περιγράψουμε. Εννοούμε τις αναφορές του και τους τρόπους αναφοράς του και σε άλλες θρησκείες, σε σχέση και με το προηγούμενο ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ.

Το προηγούμενο πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ) είχε μόνο στην Στ' τάξη (Θρησκευτικά Στ' τάξης, σελ 97-110) ένα σαφές και ξεχωριστό κεφάλαιο με σαφή τίτλο: «Ετερόδοξοι και Αλλόθρησκοι» και με στόχους (Α.Π.Σ., σελ.196): «Να επισημάνουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Ρωμαιοκαθολικισμού, του Προτεσταντισμού, της Ισραηλιτικής πίστης και λατρείας στη Συναγωγή, της Μουσουλμανικής θρησκείας και λατρείας, μέσα από θεματικές ενότητες με σαφείς τίτλους όπως: «Μια πρώτη γνωριμία με τους Ρωμαιοκαθολικούς», «Τι είναι οι Προτεστά-

ντες Χριστιανοί», «Η θρησκεία των Εβραίων», «Η θρησκεία των Μουσουλμάνων», όπου γινόταν γνωριμία α) με τους Ρωμαιοκαθολικούς και Ευαγγελικούς, β) με τη λατρεία των Εβραίων στη Συναγωγή του Σαββάτου, γ) με την προσευχή των Μουσουλμάνων στο Τζαμί της Παρασκευής (ΔΕΠΠΣ, σελ. 172). Το ίδιο το ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ αναφέρει (σελ. 169) ότι «Παρουσιάζονται πληροφορίες για άλλες ομολογίες, καθώς και για τον Ιουδαϊσμό και το Ισλάμ (στην Στ΄ τάξη) με την προοπτική να ασχοληθούν με αυτά οι μαθητές εκτενέστερα στο Λύκειο».

Αντίθετα, το Ν.Π.Σ κάνει αναφορά σε άλλες θρησκείες από την Γ΄ τάξη. Οι Θ.Ε. του Α΄ κύκλου (Γ΄ και Δ΄ τάξη) έχουν επιλεγεί ώστε «η ανακάλυψη εικόνων, προσώπων και ιστοριών σε μια σταδιακά διευρυνόμενη επαλληλία (από την Ορθόδοξη Παράδοση στην ευρύτερη Χριστιανική, τις δύο μονοθεϊστικές Αβρααμικές παραδόσεις, τον Ιουδαϊσμό και το Ισλάμ, καθώς και σε άλλες θρησκείες) αποκτά προσωπικό νόημα» (Οδηγός Εκπαιδευτικού, σελ. 69). Έτσι, για παράδειγμα, (Ν.Π.Σ., σελ 16) παρατηρείται στη Θ.Ε. 2: «Η χαρά της γιορτής, θρησκευτικές γιορτές, μέρες γεμάτες χαρά και σημασία» - (3 διδακτικά δίωρα) - στη στήλη «βασικά θέματα» και συγκεκριμένα στο θέμα II): «Γιορτές των θρησκειών του κόσμου», στο υπόθεμα (i): Ρος Ασανα: Η αρχή της χρονιάς για τους Εβραίους. Στο υπόθεμα (ii): Ιντ-αλφιτρ: Το τέλος του Ramadan των Μουσουλμάνων. Στο θέμα III): «Αναγνωρίζοντας σύμβολα του Θεού», στο υπόθεμα (ii): Από τις άλλες θρησκείες: Το άστρο του Δαβίδ, η ημισέληνος, αραβούργημα με το όνομα του Αλλάχ, η Ινδουιστική σβάστικα, το γιν και το γιανγκ, ο λωτός, ο τροχός. Στο θέμα IV): Το όνομα του Θεού των Μουσουλμάνων και των Εβραίων, στο υπόθεμα (i): 99 ονόματα για τον Αλλάχ, στο υπόθεμα (ii): Γιαχβέ, Αδωνάι, Ελοχίμ.

Παρόλο που το Ν.Π.Σ. αναφέρει ότι δεν είναι μακριά από τους σκοπούς του προηγούμενου ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ (Επιτροπή Εμπειρογνομόνων, 2013 (b)), αλλά τους σκοπούς αυτούς τους εμπλουτίζει και τους αναπτύσσει περισσότερο, και ενώ το προηγούμενο ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ (σελ 169) πραγματικά, μεταξύ άλλων, αναφέρει ως σχετικούς ειδικούς σκοπούς, την κριτική επεξεργασία, την διερεύνηση του ρόλου του Χριστιανισμού στον πολιτισμό και την Ιστορία της Ελλάδας και της Ευρώπης, την επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων θρησκευτικότητας, την ανάγκη διαθρησκευτικής επικοινωνίας και αλληλογνωριμίας, ότι το χριστιανικό μήνυμα είναι υπερφυλετικό και οικουμενικό, την κατανόηση της διαθρησκευτικής δομής των σύγχρονων κοινωνιών, είναι προφανές ότι υπάρχει μια ουσιαστική διαφορά μεταξύ τους. Το Ν.Π.Σ. δεν διαφοροποιείται/καινοτομεί μόνο ως προς τις διδακτικές πρακτικές, τις οποίες προτείνει, όπως επίσης και στη διάταξη της ύλης, αλλά διαφοροποιείται σαφέστερα και ως προς το «περιεχόμενο» της ύλης και κατά συνέπεια ως προς τους σκοπούς και στόχους, τουλάχιστον ανά τάξη.

Επίσης η διάταξη της ύλης στο προηγούμενο ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ακολουθούσε την «ιστορική προσέγγιση», δηλαδή μια θεματική συνέχεια στην παράθεση των Θ.Ε. δηλαδή Παλαιά Διαθήκη, Καινή Διαθήκη, Δογματική και Λατρεία, Θρησκευσιολογία και Ηθική (Καλαϊτζίδης, 2013), ενώ στο Ν.Π.Σ όλες οι Θ.Ε εντάσσονται σε κάποια από τις 10 κατηγορίες που έχουν αναφερθεί παραπάνω σε αυτή την εργασία. Από τα παραπάνω ζητήμα-



τα, τα οποία προκύπτουν εξαιτίας της διαφοράς ανάμεσα στον προηγούμενο ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ και στο Ν.Π.Σ., εκείνο που προκάλεσε τις περισσότερες αντιπαραθέσεις ήταν το πρώτο. Δηλαδή οι αναφορές του Ν.Π.Σ. σε άλλες θρησκείες και δόγματα όχι σε ξεχωριστό κεφάλαιο της ΣΤ΄ τάξης και με «θρησκευολογικό» πνεύμα, όπως το προηγούμενο ΑΠΣ, αλλά από την Γ΄ τάξη ήδη, και μάλιστα παράλληλα με την Ορθοδοξία, και όχι «θρησκευολογικά». Αυτή η «ανάμειξη» ήταν προφανώς και ο λόγος να μιλήσει η Εκκλησία της Ελλάδας για «κοκτέιλ» θρησκειών στο Ν.Π.Σ.

### **Θετικά και αρνητικά σημεία που διατυπώθηκαν για το Ν.Π.Σ.**

Για το Ν.Π.Σ. έχουν διατυπωθεί από φορείς και άτομα που σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με το ζήτημα, θετικά και αρνητικά σημεία. Η θετική κριτική μπορούμε να πούμε ότι συμπυκνώνεται στα εξής: (Παπασωτηρόπουλος, 2013): α) Αξιοποιεί πορίσματα σύγχρονων εκπαιδευτικών ερευνών, βιβλιογραφίας, διεθνούς εμπειρίας, εκπαίδευσης και παιδαγωγικής, β) Αξιοποιεί τα θετικά του προηγούμενου ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ και μάλιστα υπερβαίνει τις αγκυλώσεις του, γ) Λαμβάνει υπόψη τον προβληματισμό των τελευταίων χρόνων σχετικά με τη θρησκευτική εκπαίδευση στην Ελλάδα, δ) Λαμβάνει υπόψη και σέβεται στις συστάσεις και προτάσεις των Ανεξάρτητων Ελληνικών και Ευρωπαϊκών Αρχών, (Μόσχος, 2013) ε) Προστατεύει το μάθημα από τον κίνδυνο μετατροπής του σε μια υποβαθμισμένη ελεύθερη διδακτική ώρα που θα διακωμωδεί την πίστη και θα απαξιώνει τον εκπαιδευτικό, στ) Ικανοποιεί τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ζ) Αξιολογεί την μαθησιακή επάρκεια και όχι την πίστη κάθε μαθητή, η) Δεν δίνει το δικαίωμα σε διάφορες «θρησκευτικές κοινότητες» να απαιτήσουν την παρέμβαση και τη δική τους εισαγωγή στα σχολεία και στο πρόγραμμα. Αντιθέτως, με το Ν.Π.Σ, η θρησκευτική εκπαίδευση παρέχεται με διαφανή και δημοκρατικό έλεγχο από την ίδια την Πολιτεία, διασφαλίζοντας το δημόσιο χαρακτήρα του Σχολείου. Επίσης το Ν.Π.Σ. δε συμβάλλει στο επιχείρημα απαλλαγής μαθητών από το μάθημα για λόγους συνείδησης. Έτσι προστατεύεται το μάθημα από το να γίνει προαιρετικό, θ) Δεν μπορεί να κατηγορηθεί το σχολείο για κατήχηση, κάτι που δεν είναι δουλειά της Εκπαίδευσης και της Πολιτείας, ι) Χρησιμοποιεί καινοτόμες μεθόδους και βιωματικές προσεγγίσεις, ια) Λαμβάνει υπόψη κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα, χαρακτηρίζεται από θεολογική ισορροπία (Στριλιγκάς, 2013) και δεν μετατρέπεται ούτε σε ομολογιακό, ούτε σε θρησκευολογικό αντικείμενο.

Αντίστοιχα, η αρνητική κριτική που διατυπώθηκε για το Ν.Π.Σ. συμπυκνώνεται και αποδελτιώνεται (Επιτροπή Εμπειρογνομόνων, 2013 (α)) στα εξής: α) Μετατρέπει το μάθημα σε θρησκευολογικό, αφού μιλάει ταυτόχρονα και συνδυαστικά μεταξύ τους για πολλές διαφορετικές θρησκείες και μάλιστα ήδη από την Γ΄ δημοτικού, β) Διαφαίνεται να ευνοεί μια γενική θεώρηση των θρησκειών, παρά τη χριστιανική πίστη των παιδιών, «πολτοποιώντας» έτσι τις θρησκείες, γ) Ειδικότερα οι αναφορές του στην Ορθόδοξη Παράδοση είναι επιφανειακές, δ) Δεν υπάρχουν αναφορές στη λατρευτική και μυστηριακή ζωή της Εκκλησίας και στον Χριστό ως Θεάνθρωπο, Σωτήρα και Λυτρωτή, ε) Καλλιεργεί τη γνωστικοκρατική και λογοκριτική θρησκευτικότητα και όχι την πίστη, στ) Βασίζεται στη

σχολή του «θρησκευτικού γραμματισμού» (προϊόν την νεομαρξιστικής σχολής της Φρανκφούρτης) που οδηγεί σε σύγχυση και σχετικισμό και για τη θρησκεία του κάθε μαθητή, αλλά και για κάθε άλλη θρησκευτικότητα. Έτσι δεν σέβεται και υπονομεύει τη (χριστιανική) θρησκευτική ιδιαιτερότητα της συντριπτικής πλειοψηφίας των μαθητών, αλλά και τη θρησκευτικότητα των μειονοτήτων των μαθητών, ζ) Η σύγχυση των μαθητών εντείνεται εξαιτίας του ότι το περιεχόμενο και το λεξιλόγιο είναι αναντίστοιχα με το επίπεδο αντιληπτικότητας των μαθητών και εξαιτίας του ότι διδάσκονται στους μαθητές και άλλες θρησκείες χωρίς να έχει πρώτα διδαχτεί βιωματικά και εμπειρικά η δική τους θρησκεία. Το επιχείρημα των υποστηρικτών του Ν.Π.Σ. περί παρόμοιας εφαρμογής και σε άλλες χώρες θεωρείται έωλο, καθώς η Ελλάδα έχει ιδιαίτερες σχέσεις ως έθνος- κράτος με τη Χριστιανική θρησκευτική Παράδοση.

Ως προς τα «τεχνικά» χαρακτηριστικά του Ν.Π.Σ. (Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «ΚΑΙΡΟΣ», 2013), η αρνητική κριτική συμπυκνώνεται στο ότι: α) Είναι δομημένο σε ένα «συνεχές» (τάξεις /κύκλοι) και έτσι δεν μπορεί να εφαρμοστεί ταυτόχρονα από την ίδια χρονιά σε όλες στις τάξεις, καθώς για κάθε μία τάξη, αποτελεί προϋπόθεση η εφαρμογή του σε προηγούμενη τάξη, την προηγούμενη χρονιά, β) Αφού δεν υπάρχει σχολικό «εγχειρίδιο», αλλά ένα «τεχνικό κείμενο» και αφήνεται στον εκπαιδευτικό να ορίσει το εύρος της εφαρμογής του, υπάρχει κίνδυνος ο εκπαιδευτικός (σκόπιμα ή μη) να επιφέρει κατά το σχεδιασμό του διδακτικού του σεναρίου σοβαρές αλλοιώσεις στη φιλοσοφία του, γ) Ο «Οδηγός Εκπαιδευτικού» είναι πολύ εκτεταμένος και με υπερβολική θεωρία περί διδακτικής και προσεγγίσεων. Αντίθετα, έχει ελάχιστα παραδείγματα εφαρμογών και καλών πρακτικών, δ) Τέλος αν και ισχυρίζεται ότι λύνει το θέμα της απαλλαγής από το μάθημα, μπορεί να οδηγήσει και στο αντίθετο αποτέλεσμα, δηλαδή την επιθυμία απαλλαγής των Ορθόδοξων μαθητών, ακριβώς εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο θα προσεγγίζει το μάθημα ο κάθε εκπαιδευτικός και εξαιτίας του τρόπου αναφοράς των άλλων θρησκειών ήδη από την Γ΄ τάξη.

Ένα άλλο πεδίο κριτικής, με πιο πλατιά και γενική θεώρηση, εστιάζεται στα εξής: α) Η απαίτηση του Ι.Ε.Π. το διδακτικό 2ωρο των Θρησκευτικών να εναλλάσσεται κάθε 15νήμερο με τη διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Ι.Ε.Π., 19-9-2016), σημειολογικά θα μπορούσε να ερμηνευτεί ότι τα δύο μαθήματα έχουν παρόμοιους (ή υποκατάστατους;) στόχους. Αυτό ίσως σχετίζεται και με τη συντεχνιακή απαίτηση των Θεολόγων να διδάσκουν και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, σε συνδυασμό και με τις συνεχείς επικλήσεις τους για την αδυναμία ή την επιστημονική ανεπάρκεια των δασκάλων να διδάξουν Θρησκευτικά στο Δημοτικό (Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «ΚΑΙΡΟΣ», 2013 · Θεολογική Σχολή ΕΚΠΑ, 2013, 433 · Δεληκωσταντής, 2013, 412) και κατά συνέπεια στην (κατά την άποψή τους) αναγκαιότητα να διδάσκουν τα Θρησκευτικά οι θεολόγοι. β) Η πολυπλοκότητα και η υπερβολική θεωρία (κάτι σαν εγχειρίδιο παιδαγωγικής και διδακτικής) του «Οδηγού Εκπαιδευτικού» ίσως είναι (αρνητικό) αποτέλεσμα της έλλειψης i) αντίστοιχου εγχειριδίου του μαθητή ii) βιβλίου του δασκάλου για το μάθημα iii) Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το μάθη-

μα. Ως γνωστόν, το σχολικό εγχειρίδιο μετουσιώνει την «ύλη» σε σχολική γνώση και επιτελεί παιδαγωγικές, διδακτικές, κοινωνικοποιητικές και άλλες λειτουργίες. γ) Στις αναφορές του Ν.Π.Σ ως προς τους στόχους, παρατηρείται «εξομοίωση» στόχων των Θρησκευτικών με αρκετούς στόχους της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Ιστορίας (ίσως κάτω από τον «μανδύα» της διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας των γνωστικών αντικειμένων). δ) Οι ασαφείς, στην περίπτωση του Ν.Π.Σ., όροι «τεχνικό κείμενο» και «εκπαιδευτικό εργαλείο», χωρίς να σημαίνει ότι είναι κακοί ή μη χρήσιμοι, δεν είναι σίγουρο ότι συμβάλλουν στην καθιέρωση και στην υποστήριξη του Ν.Π.Σ. ε) Το επιχείρημα ότι από την μαθητική ηλικία του Α΄ κύκλου οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι (Μόσχος, 2013, 269) με όρους όπως «γιν», «γιαγκ», «αβατάρα», «κάρμα», «κισμέτ» κ.λπ. και άρα μπορούν να διδάσκονται ταυτόχρονα στοιχεία πολλών θρησκευτικών είναι άστοχο. Οι μαθητές αντιμετωπίζουν αυτούς τους όρους σαν παιχνίδι (μέσα από ηλεκτρονικά παιχνίδια, καρτούν κ.λπ.), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παίζοντας, αντιλαμβάνονται τις έννοιές τους και τα νοήματά τους. στ) Το ίδιο αποσπασματικά, απλοϊκά και διαστρεβλωμένα ως προς την επιστημονική τους ουσία (τα οποία χρησιμοποιούνται επιλεκτικά για να υποστηρίξουν ακόμα και αντιφατικές θέσεις) είναι κατά την άποψή μας και τα επιχειρήματα, που επικαλούνται τις θεωρίες του Πιαζέ και του Βιγκότσκι (Επιτροπή Εμπειρογνομώνων, 2013 (α), Επιτροπή Εμπειρογνομώνων, 2013 (β)), προκειμένου να ανασκευάσουν το επιχείρημα για την αδυναμία αντίληψης των μαθητών.

### **Συμπεράσματα - Συζήτηση - «Προτάσεις»**

Από την έως τώρα περιγραφή αποδεικνύεται ότι το ζήτημα είναι πολυσύνθετο και σίγουρα όχι μονοσήμαντο. Σε αυτή την ενότητα θα σχολιάσουμε και θα επεκτείνουμε τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη θεωρητική «τακτοποίηση» και αποσαφήνιση των βασικών πτυχών του ζητήματος και της διαμάχης για αυτό. Επίσης θα αναφέρουμε «χρήσιμες» ίσως προτάσεις που έχουν καταγραφεί. Το πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει αβίαστα είναι ότι έχουμε μια αρκετά «ιδιόμορφη» περίπτωση. Εκπονήθηκε ένα ενδεχομένως αξιόλογο και με αρκετά θετικά στοιχεία (όχι μόνο σε θέματα μεθοδολογίας και διδακτικών προσεγγίσεων) Ν.Π.Σ ως «τεχνικό κείμενο», για το οποίο η εφαρμογή στην τάξη (δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η εφαρμογή στην τάξη είναι μια εντελώς διαφορετική, πολύπλοκη και επιστημονική διαδικασία από την εκπόνηση), ζητείται να γίνει χωρίς να έχουν επιμορφωθεί οι εκπαιδευτικοί (έως το τέλος Νοεμβρίου 2016 δεν είχε αρχίσει καμία επιμόρφωση, ενώ το πρόγραμμα εφαρμοζόταν κανονικά), χωρίς να έχει αποκτήσει μορφή Α.Π.Σ. και χωρίς να έχει εκπονηθεί/δημοσιευτεί «εγχειρίδιο» του μαθητή. Τα παραπάνω κρίνονται απαραίτητα κατά την άποψή μας.

Το δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι η διαμάχη πολώθηκε σε δύο «οχυρά», χωρίς ουσιαστικές συμβιβαστικές προτάσεις. Οι δύο πόλοι είχαν τη δική τους επιχειρηματολογία. Από τη μία η νέα κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα της Ελλάδας, η ελευθερία θρησκευτικής συνείδησης, ο κίνδυνος να γίνει το μάθημα προαιρετικό λόγω απαλλαγών, ο συνακόλουθος κίνδυνος ανεργίας των καθηγητών Θεολόγων,



κ.λπ. Από την άλλη πλευρά η ιδιαίτερη σχέση Ελλάδας – Ορθοδοξίας, η θρησκεία της συντριπτικής πλειοψηφία των ημεδαπών κατοίκων του τόπου, αλλά και των αλλοδαπών (μεταναστών από Αλβανία και από τις δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης), η αναφορά του Συντάγματος για «επικρατούσα θρησκεία» κ.λπ. Κατά την άποψή μας είναι αναγκαίο να βγουν οι δύο πόλοι από την απόλυτη οχύρωση και να «εκμεταλλευτούν» τα θετικά της κάθε άποψης βελτιώνοντας τα «προβληματικά» της σημεία. Σαφέστατα θα πρέπει η Ορθοδοξία να είναι στο επίκεντρο και σαφέστατα θα πρέπει να μην διδάσκεται με μεθοδολογία κατήχησης. Βέβαια, ως μάθημα, να μην εκφυλιστεί ούτε σε «πολιτιστικό» μάθημα, ούτε σε «θρησκευτική εγκυκλοπαίδεια». Επίσης να είναι ευχάριστο για τον μαθητή και να του δίνει ελπίδα ζωής. Το μάθημα να είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές, με το σκεπτικό ότι και οι αλλόθρησκοι, οι οποίοι ζουν (και θα ζήσουν) σε έναν τόπο είναι αναγκαίο να μάθουν στοιχεία του πολιτισμού και της θρησκευτικής παράδοσης του τόπου αυτού (Ανθίμος, 2013) και σίγουρα μαζί με τη δική τους θρησκεία να γνωρίσουν και τη θρησκεία του τόπου που ζουν (στον οποίο τόπο, το πιο πιθανό είναι ότι θα ζήσουν εκεί για πάντα).

Το τρίτο συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι το μείζον ζήτημα δημιουργήθηκε από την παράλληλη (και όχι ξεχωριστή) αναφορά και διδασκαλία και άλλων θρησκειών ήδη από την Γ΄ δημοτικού, με μια αίσθηση ότι όλες οι θρησκείες είναι παρόμοιες και παράλληλες και δεν είναι σημαντική και σκόπιμη η διερεύνηση των ουσιαστικών διαφορών μεταξύ τους. Ίσως θα ήταν σκόπιμο στον Α΄ κύκλο του Ν.Π.Σ. (Γ΄, Δ΄ τάξη) να γίνονται αναφορές για την πίστη, ζωή, τέχνη, παράδοση μόνο για την επικρατούσα θρησκεία του τόπου (Χρυσόστομος, 2013, 182), στον Β΄ κύκλο (Ε΄, ΣΤ΄ τάξη), να γίνονται αναφορές σε άλλα Χριστιανικά δόγματα της Ελλάδας και στον Γ΄ κύκλο (Γυμνάσιο) να γίνονται αναφορές σε άλλες μεγάλες θρησκείες. Δηλαδή ο μαθητής θα γνωρίσει και άλλα δόγματα και θρησκείες, αφού πρώτα αποκτήσει γνώση της θρησκευτικής παράδοσης του τόπου στον οποίο ζει. Έτσι, ίσως αποφύγει και τη σύγχυση, αφού πια θα είναι σε θέση (στην Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού και στο Γυμνάσιο) να κατανοεί και τις διαφορές μεταξύ τους. Στο σημείο αυτό θα αναφέρουμε και πάλι, ότι κατά την άποψή μας, οι επιφανειακές, αποσπασματικές και απλοϊκά αντιμαχόμενες αναφορές στις σημαντικές θεωρίες μάθησης των Πιαζέ και Βιγκότσκι για την υποστήριξη της σκοπιμότητας των παράλληλων αναφορών και διδασκαλίας πολλών θρησκειών ταυτόχρονα από τον Α΄ κύκλο, δεν υπηρετούν τον στόχο της κάθε πλευράς. Δεν είναι δυνατόν να χωρίζονται (αυθαίρετα) οι δύο «αντιμαχόμενες» πλευρές σε «βιγκοτσκικούς» (οι υπερασπιστές του Ν.Π.Σ), κατηγορώντας για επιστημονική ανεπάρκεια (Επιτροπή Εμπειρογνομόνων, 2013 (α)) τους «πιαζετικούς» επικριτές του Ν.Π.Σ. Τέτοιου είδους «ποδοσφαιροποίηση» αυτών των δύο σημαντικών θεωριών, οι οποίες έχουν προσφέρει τόσα πολλά στις γνώσεις μας για την αναπτυξιακή ψυχολογία και την εφαρμογή τους στην παιδαγωγική και τη διδακτική είναι αδιανόητη. Δεν μπορεί να αντιμετωπίζονται οι δύο θεωρίες σαν αντίπαλες και απόλυτες «συνταγές»/ομαδες, οι οπαδοί των οποίων διεκδικούν τη νίκη. Ούτε η επίκληση της μιας θεωρίας, του Βιγκότσκι, υπηρετεί το επιχείρημα ότι πρέπει

να διδάσκονται και άλλες θρησκείες από τον Α΄ κύκλο, χωρίς να είναι απαραίτητη η βιωματική και εμπειρική ανάπτυξη της οικείας θρησκευτικής πίστης πρώτα, ούτε όμως προκύπτει ότι και αυτοί που υποστηρίζουν το αντίθετο το βασίζουν στον «ξεπερασμένο» (κατά τους υποστηρικτές του Ν.Π.Σ.) Πιαζέ.

Το τέταρτο συμπέρασμα είναι ότι η διαμάχη έχει πάρει δυστυχώς και «πολιτικό» χρώμα. Από τη μια πλευρά με κατηγορίες περί εθνικισμού, οπισθοδρόμησης, παραβιάσεις δημοκρατικών δικαιωμάτων κ.λπ., και από την άλλη με κατηγορίες περί προσπάθειας υπονόμευσης του έθνους. Πολλές σχετικές παρεξηγήσεις ξεκινούν από την αναφορά και μόνο, ενός θέματος, το οποίο από μια μερίδα της κοινωνίας θεωρείται ταμπού, παρόλο που είναι κάτι αναμφισβήτητο. Το θέμα αυτό είναι η σχέση της Ορθοδοξίας με την Ελληνική κοινωνία. Όσο και αν θεωρείται οπισθοδρομική η αναφορά σε αυτή τη σχέση, είναι γεγονός ότι η Ορθόδοξη πίστη και η Εκκλησία αποτελούν βασικές διαστάσεις της Εθνικής ταυτότητας σύμφωνα με τον Μουζέλη (όπως αναφέρεται στο Καλαϊτζίδης 2013, 383). Η κοινωνιολογική και ιστορική ερμηνεία της θέσης και της εξέλιξης του Ελληνικού λαού στηρίζεται σε βασικά στοιχεία της Ορθοδοξίας και της εξέλιξης της Εκκλησίας. Τώρα ως προς τον κίνδυνο παραβίασης της ανεξαρτησίας της συνείδησης και κατά συνέπεια της μη υποχρέωσης (για λόγους δημοκρατίας και σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων) των αλλόθρησκων ή άθρησκων Ελλήνων να διδάσκονται το μάθημα, ο Μουζέλης (ό.π.) θεωρεί ότι δεν στέκει κάτι τέτοιο. Το παράδειγμα που φέρνει είναι ότι με την ίδια λογική, το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής πρέπει να είναι προαιρετικό για τους αναρχικούς και τους οπαδούς των άκρων του πολιτικού τόξου. Δηλαδή η υποχρέωση κάποιων μαθητών να μελετήσουν και να διδαχτούν την εξέλιξη και συγκρότηση του Ελληνικού έθνους – κράτους θα έθιγε την ελευθερία της σκέψης τους; Άστοχη και μη λειτουργική είναι επίσης η άλλη εναλλακτική πρόταση για την κατ' επιλογή του καθενός ισότιμη διδασκαλία όλων των θρησκειών ως απαύγασμα ισονομίας, ισότητας και δημοκρατίας. Το προφανέστερο πρόβλημα αυτής της πρότασης είναι ότι, αν εφαρμοστεί, θα κάνει σίγουρη την εισαγωγή θρησκευτικού φονταμενταλισμού στον (δημόσιο) χώρο του σχολείου, όπως επίσης και το ότι θα τεθεί ζήτημα σχετικά με το ποιος θα εκπονεί στην περίπτωση αυτή τα Προγράμματα και θα καθορίζει την ύλη για κάτι τέτοιο. Δηλαδή με αυτή την πρόταση θα επανέλθουμε και πάλι στο ζήτημα εισαγωγής στο σχολείο και του καθοριστικού τους ρόλου σε αυτό, των «θρησκευτικών κοινοτήτων». Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό θα προκύψει και ένα τεχνικό/λειτουργικό πρόβλημα, καθώς θα πρέπει οι μαθητές να χωρίζονται εντός του σχολείου τους σε νέες «τάξεις», όταν θα είναι η ώρα του μαθήματος, ανάλογα με τη θρησκεία/δόγμα τους.

Τέλος στη βιβλιογραφία (Δεληκωσταντής, 2013, 409) υπάρχουν δύο ακόμα προτάσεις για την προσέγγιση του μαθήματος. Η πρώτη (του καθηγητή Ματσούκα) προτείνει να είναι το μάθημα «πολιτιστικό» ως μάθημα «Ορθόδοξου Πολιτισμού», όχι ομολογιακό, αλλά μάθημα περί πολιτισμού της Ορθόδοξης Ανατολής. Το σκεπτικό της είναι ότι, αφού η Ορθοδοξία συνδιαμόρφωσε την ταυτότητά μας, θα πρέπει να διδάσκεται σε όλους όσους ζουν στη σύγχρονη ελληνική πραγματι-

κότητα και άρα πρέπει να κοινωνικοποιηθούν μέσα σε αυτή. Η δεύτερη πρόταση (του Ζουμπουλάκη) προτείνει το μάθημα να είναι «βιβλικό», με αντικείμενο διδασκαλίας τη Βίβλο και όχι ζητήματα της Εκκλησίας και της Εκκλησιαστικής Ιστορίας και Παράδοσης. Έτσι το σχολείο θα αποδείξει ότι δεν είναι, δεν ταυτίζεται με την Εκκλησία.

## Επίλογος

Μετά την παράθεση των δεδομένων αναδείχθηκε το πολυσύνθετο και όχι το «απλοϊκό» του ζητήματος. Ως συνέπεια αναδεικνύεται και η ανάγκη για ενέργειες, παραδοχές και αποφάσεις νηφάλιες. Με επιχειρηματολογία που δεν θα βασίζεται στα «προσωπικά πιστεύω» και στις ένθεν και ένθεν ιδεοληψίες και στην ανάγκη ικανοποίησης τους. Στην προηγούμενη ενότητα, ως επέκταση των συμπερασμάτων, διατυπώθηκαν και «προτάσεις», οι οποίες λαμβάνουν υπόψη αυτά τα συμπεράσματα. Σε αυτό τον επίλογο παραθέτουμε μερικούς ακόμα προβληματισμούς και συμπυκνώνουμε μέσω κρίσιμων ερωτημάτων και τη δική μας άποψη, μια άποψη η οποία βέβαια έχει διαχυθεί και μέσω των σχολίων και επιχειρημάτων που αναπτύξαμε σε αυτή την εργασία. Έτσι αναρωτιόμαστε: Το σχολείο πρέπει να ακολουθεί και να προσαρμόζεται στις «τάσεις» ή να πρωτοπορεί και να δημιουργεί το ίδιο «τάσεις»; Για πόσο ακόμα στην Ελλάδα η επιστημονική συζήτηση και η επιστημονική επιχειρηματολογία για τα σοβαρά θέματα θα αρχίζει και θα τελειώνει με πολιτικοϊδεολογικές και συντεχνιακές βάσεις και απόψεις; Για παράδειγμα, παρατηρούμε την επίκληση Ελληνικών και Ευρωπαϊκών θεσμών και Αρχών επιλεκτικά, αποσπασματικά και ανάλογα με τα επιμέρους «συμφέροντα». Πόσο καλοπροαίρετα είναι τα «επιχειρήματα» ότι καταλληλότεροι επιμορφωτές για το Ν.Π.Σ. είναι οι υπεύθυνοι Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης; Ότι τα Θρησκευτικά απαιτείται να τα διδάσκουν και στα δημοτικά Θεολόγοι, καθώς οι ΠΕ 70 δεν είναι ικανοί να το διδάξουν; Επιπλέον, δεν δυσκολεύει την εφαρμογή του Ν.Π.Σ. και τη σύγχυση για αυτό, η επιλογή του Υπουργείου, το Ν.Π.Σ. να είναι ένα «τεχνικό κείμενο» χωρίς ΑΠΣ και εγχειρίδιο; Στέκουν «ακραίες», κατά την άποψη μας, επιχειρηματολογίες όπως ότι ο Χριστιανισμός επιβάλλει, ότι καταπιέζει την ελεύθερη βούληση, την αξιοπρέπεια, τη διαφορετικότητα, ότι εκτρέφει τη μισαλλοδοξία και καταπιέζει εξισώνοντάς τον (από κάποιους) με άλλες φονταμενταλιστικές θρησκείες; Με την ίδια λογική οι εθνικές σχολικές γιορτές, η γιορτή των Χριστουγέννων, η γιορτή του Πολυτεχνείου, προσβάλλουν και καταπιέζουν όποιον μαθητή έχει διαφορετική πολιτικοϊδεολογική τοποθέτηση και κοσμοθεωρία; Μπορεί να αμφισβητηθεί ότι ο Χριστιανισμός είναι βασικό στοιχείο της κουλτούρας του Δυτικοευρωπαϊκού (και από πολιτικής απόψεως) πολιτισμού; Ο θρησκευτικός γραμματισμός διαμορφώνει θρησκευτική συνείδηση; Ο στόχος του Ν.Π.Σ., δηλαδή η κριτική κατανόηση του θρησκευτικού φαινομένου, δεν είναι πολύ φιλόδοξος; Αυτό δεν είναι ένα επιστημονικό ζήτημα κυρίως της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνικής Ψυχολογίας και μάλιστα σε ανώτερο επίπεδο; Μπορεί να αμφισβητηθεί ότι το μάθημα των Θρησκευτικών χρειαζόταν αναμόρφωση, ώστε σε γλώσσα δόκιμη και σύγχρονη να παρέχει

στο μαθητή τις αναγκαίες γνώσεις, χωρίς θεολογικές κατασκευές (Πρωτοβουλία Πανεπιστημιακών Καθηγητών, 2009), «χωρίς μεταφυσικές ιδεολογικές προεκτάσεις, ερμηνευτικές προσεγγίσεις ή ακροβατισμούς» (Χρυσόστομος, 2013, 181), καθώς και όλα τα στοιχεία της Ορθόδοξης Χριστιανικής φυσιογνωμίας αλλά και των άλλων ομολογιών και θρησκειών με σεβασμό και νηφαλιότητα; Οτι το μάθημα πρέπει να είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές του Ελληνικού σχολείου, ώστε αυτοί να κατανοήσουν τα στοιχεία του πολιτικοθρησκευτικού περιβάλλοντος της χώρας στην οποία ζουν; Μιας χώρας της οποίας τον πολιτισμό (και ως ένα βαθμό και τον Ευρωπαϊκό), την ταυτότητα και φυσιογνωμία του αναδιαμορφώνει ο Χριστιανισμός (Καλαϊτζίδης, 2013, 386).

## ΠΗΓΕΣ

- Ανθimos, Μητροπολίτης Αλεξανδρουπόλεως (2013). Εισήγηση στη Διαρκή Ιερά Σύνοδο της Εκκλησίας της Ελλάδος σχετικά με το «Υπόμνημα για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου», στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο Διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.* (σ.158-164). Αθήνα: Αρμός.
- Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα. [www.dpa.gr/pls.portal/docs/page/apdpx/thematikesenotites/apofasi\\_77A-2002](http://www.dpa.gr/pls.portal/docs/page/apdpx/thematikesenotites/apofasi_77A-2002) (προσπελάστηκε: 15-10-2016)
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2013). Απαλλαγή από τα Θρησκευτικά. Παιδαγωγικό σχόλιο σε νομικά πορίσματα και Αποφάσεις», στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο Διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.* (σ.446-450). Αθήνα: Αρμός.
- Γιαγκάζογλου, Σ., Στάθης, Γ., Καλαϊτζίδης, Π. (2013). Υπόμνημα σχετικά με την εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ περί απαλλαγής από τα Θρησκευτικά στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο Διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.* (σ.339-350). Αθήνα: Αρμός.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ/ΑΠ.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.(2002). Τόμος Α΄. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θρησκευτικών. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών (σ.161-198)
- Δελικωσταντής, Κ. (2013). Το μάθημα των Θρησκευτικών: Ταυτότητα και προοπτικές. Ημερίδα Θεολογικής Σχολής ΕΚΠΑ με θέμα το μάθημα των Θρησκευτικών στην Εκπαίδευση, στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο Διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.* (σ.401-414). Αθήνα: Αρμός.
- Διδακτικό Υλικό για το Δημοτικό Σχολείο <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/menu-erga/menu-financed/519-thriskytika-didaktiko-yliko> (προσπελάστηκε: 15-10-2016)
- Επιτροπή Εμπειρογνομόνων για την εκπόνηση του Νέου Προγράμματος Σπουδών Θρησκευτικών Δημοτικού - Γυμνασίου (α) (2013). Ανασκευή των επικρίσεων εναντίον του Νέου Προγράμματος Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου, στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο Διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.* (σ.37-58). Αθήνα: Αρμός.
- Επιτροπή Εμπειρογνομόνων για την εκπόνηση του Νέου Προγράμματος Σπουδών Θρησκευτικών Δημοτικού - Γυμνασίου (β) (2013). Υπόμνημα για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου, στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο Διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.* (σ.119-154). Αθήνα: Αρμός.
- Θεολογική Σχολή ΕΚΠΑ (2013). Πορίσματα Ημερίδας της Θεολογικής Σχολής ΕΚΠΑ «Το μάθημα των Θρησκευτικών στην εκπαίδευση», στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο Διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.* (σ.429-

- 434). Αθήνα: Αρμός.
- Ι.Ε.Π. 19-9-2016: «Οδηγίες για τη δ διδασκαλία των θρησκευτικών στο δημοτικό σχολείο» [www.iep.edu/doc/19-9-2016](http://www.iep.edu/doc/19-9-2016). (προσπελάστηκε: 19-9-2016).
- Ιερόθεος, Μητροπολίτης Ναυπάκτου και Αγίου Βλασίου (2013). Το μάθημα των Θρησκευτικών στα Σχολεία, στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο Διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. (σ.315-318). Αθήνα: Αρμός.
- Καλαϊτζίδης, Π. (2013). Για τον διάλογο των θρησκευτικών και του πολιτισμού στο μάθημα των Θρησκευτικών. Σχόλια και προτάσεις για το χαρακτήρα και τη διδακτική πράξη του θρησκευτικού μαθήματος στην υπο διαμόρφωση πολυπολιτισμική κοινωνία, στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο Διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. (σ.367-390). Αθήνα: Αρμός.
- Μάλφας, Γ. (2008). Θρησκευτικά: Μεταξύ «Παράδοσης» και «Εκσυγχρονισμού». Άρθρα και σχόλια σχετικά με το μάθημα των Θρησκευτικών. [www.kairosnet.gr/educationclass-exemption](http://www.kairosnet.gr/educationclass-exemption) (προσπελάστηκε: 7-6-2016)
- Μόσχος, Δ. (2013). Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικών. Απαντήσεις σε καλοπροαίρετους, στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο Διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. (σ.263-274). Αθήνα: Αρμός.
- Ν. 1566/85. (1985) Δομή και λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ν.Π.Σ. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου. <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/menu-erga/menu-co-financed/554-thriskytika-neo-10> (προσπελάστηκε: 15-10-2016)
- Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού Γυμνασίου <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/menu-erga/menu-co-financed/554-thriskytika-neo-10> (προσπελάστηκε: 15-10-2016)
- Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «ΚΑΙΡΟΣ για την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης» (2013). Τοποθέτηση σχετικά με το νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα των θρησκευτικών Δημοτικού και Γυμνασίου. 24-2-2013. [http://www.e-theologia.blogspot.gr/2013/02/blog-spot\\_4192.html](http://www.e-theologia.blogspot.gr/2013/02/blog-spot_4192.html) (Προσπελάστηκε: 20-6-2016).
- Παπασωτηρόπουλος, Χ. (2013). Για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου. Μια προωθημένη πρόταση «στον καιρό του αλλόκοτου φόβου», στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο Διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. (σ.231-240). Αθήνα: Αρμός.
- Πόρισμα ΙΕΠ (2016): Τι πρότειναν στο ΙΕΠ για τα Θρησκευτικά: ΟΛΜΕ, Κοσμήτορες, Ενώσεις Θεολόγων, Σχολικοί Σύμβουλοι. <http://esos.gr/artheta/4656/ti-proteinan-sto-iep-giata-thriskytika> (προσπελάστηκε: 5-11-2016)
- Προεδρικό Διάταγμα 294/1979 ΦΕΚ 87<sup>Α</sup>/28-4-1979. [www.et.gr/index.php](http://www.et.gr/index.php). (προσπελάστηκε: 15-10-2016). Προεδρικό Διάταγμα 104/1979 ΦΕΚ 23<sup>Α</sup>/7-2-1979 [edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1617-pd-104-1979](http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1617-pd-104-1979) (προσπελάστηκε: 15-10-2016).
- Πρωτοβουλία Πανεπιστημιακών Μη Θεολόγων Καθηγητών (2009). 22-6-2009 <http://elearningtheology.wordpress.com/2009/06>. (προσπελάστηκε: 15-9-2016) και [www](http://www).

kairosnet.gr/discussion/reigion-class/93-2011-01-10-21-37-01 (επιστολή της 3-6-2009)  
(προσπελάστηκε: 11-9-2016)

Στριλιγκάς, Γ. (2013). Για την ανανέωση των Θρησκευτικών. Στο: Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο, στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο Διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. (σ.189-193). Αθήνα: Αρμός.

Συνήγορος του Πολίτη. Δελτίο τύπου 31-7-2008

Σύνταγμα της Ελλάδας

Theologia.Blogspot.gr (2013). gr\_theologia.blogspot.gr/10/blog\_post\_16 (προσπελάστηκε: 15-10-2016).

Υποστηρικτικό Υλικό <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/menu-erga/menu-co-financed/548-thriskevtika-υποστηρικτικο-υλικο> (προσπέλαση:15-10-2016)

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: Εγκύκλιοι

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2015) *Θρησκευτικά Γ' Δημοτικού. Ο Θεός στη ζωή μας*. ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2015) *Θρησκευτικά Δ' Δημοτικού. Η Πορεία μας στη ζωή*. ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2015) *Θρησκευτικά Ε' Δημοτικού. Οι Χριστιανοί στον Αγώνα της ζωής*. ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2015) *Θρησκευτικά Στ' Δημοτικού. Αναζητώντας την αλήθεια στη ζωή μας*. ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Χρυσόστομος, Μητροπολίτης Μεσσηνίας (2013). Εισήγηση για τα Θρησκευτικά στη Διαρκή Ιερά Σύνοδο της Εκκλησίας της Ελλάδος (5-11-2012), στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο Διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. (σ.175-182). Αθήνα: Αρμός.





**Από την παραδοσιακή Δημόσια Διοίκηση  
στο νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ  
σύμφωνα με τις αρχές της ολικής ποιότητας:  
Προοπτικές και Εμπόδια**

Ζαχαριάδου Ευθαλία

*Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ60, Δ/νση Α/θμιας Εκπ/σης Πέλλας*

Πέτση Χριστίνα

*Διοικητικός Υπάλληλος ΠΕ01, Δ/νση Α/θμιας Εκπ/σης Ημαθίας*

Γκόγκα Ελένη

*Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ11, Δ/νση Α/θμιας Εκπ/σης Ημαθίας*

### **Περίληψη**

Η μετακίνηση από μια παραδοσιακή κουλτούρα σε μια ολικής ποιότητας, απαιτεί σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά και τις πρακτικές του management. Η δέσμευση της ηγεσίας για την ανάγκη για συμμετοχή, κινητοποίηση και δέσμευση των ανθρώπινων πόρων και για αξιολόγηση και συνεχή βελτίωση, μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του προσωπικού, συνιστούν το πλαίσιο για την εφαρμογή της ΔΟΠ. Το νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ κάτω από τις αρχές της Ολικής Ποιότητας είναι ένας νέος τρόπος διοίκησης και οργάνωσης των δημόσιων υπηρεσιών, με έμφαση στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των διοικητικών δράσεων των παρεχόμενων υπηρεσιών στον πελάτη – πολίτη. Αυτός ο νέος τρόπος διοίκησης έχει ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα και αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες, στο πλαίσιο της προσπάθειας για απλοποίηση των διοικητικών μέτρων και διαδικασιών και της ελάττωσης της γραφειοκρατίας στο ελάχιστο αναγκαίο επίπεδο. Επιπλέον, έχει σαφείς στόχους και λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα αποφάσεων σε συνδυασμό με την καθολική συμμετοχή και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού και την ικανοποίηση και των πιο απαιτητικών πολιτών. Κύρια δε επιδίωξη του είναι η μακροπρόθεσμη βελτίωση των επιδόσεων οργάνωσης της Διοίκησης, στην οποία όλοι οι εργαζόμενοι συμμετέχουν ενεργά, συνεισφέροντας με τη γνώση, τη δημιουργικότητα και την εφευρετικότητά τους. Στη χώρα μας η μετάβαση στο νέο δημόσιο μάνατζμεντ και τη ΔΟΠ θα διανύσει ακόμη αρκετά στάδια μέχρι να εφαρμοστεί με επιτυχία, γεγονός που προϋποθέτει

τη βελτιστοποίηση της ενημέρωσης – εκπαίδευσης των εργαζομένων στις δημόσιες υπηρεσίες, μέσω της καλύτερης πρόσβασης στις πληροφορίες, με σκοπό να τεθεί σε νέα βάση η σχέση πολίτη – κράτους και να αναδομηθεί η εικόνα και το κύρος του δημόσιου τομέα, μέσω της εφαρμογής σύγχρονων μεθόδων ΔΟΠ. Στο παρόν άρθρο θα ασχοληθούμε με τις βασικές διαφορές μεταξύ κλασικού Μάνατζμεντ και Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας, τους βασικούς στόχους που επιδιώκονται με τη ΔΟΠ, τα πλεονεκτήματα από την υιοθέτηση της ΔΟΠ, τις αρχές της ΔΟΠ που εφαρμόζουν οι σύγχρονες δημόσιες διοικήσεις και στη συνέχεια θα αναλύσουμε τα εμπόδια που προκύπτουν κατά τη μετάβαση από το κλασικό μάνατζμεντ στο νέο δημόσιο μάνατζμεντ στη χώρα μας, υπό το πρίσμα της ΔΟΠ.

*Λέξεις – Κλειδιά: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Δημόσια Διοίκηση*

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

### 1.1. Ορισμός ΔΟΠ

Η ΔΟΠ αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα διοίκησης ποιότητας, η οποία υιοθετήθηκε από τους δημόσιους φορείς που επιθυμούσαν την ποιοτική βελτίωση των οργανισμών τους, στο πλαίσιο της φιλοσοφίας του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, για απλοποίηση των διοικητικών μέτρων και διαδικασιών, ελάττωση της γραφειοκρατίας στο ελάχιστο αναγκαίο επίπεδο, απομάκρυνση της διοικητικής εσωστρέφειας, βέλτιστη αξιοποίηση της τεχνολογίας, της πληροφορικής και των επικοινωνιών και επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στον πολίτη, ο οποίος κρίνει το δημόσιο τομέα το ίδιο απαιτητικά σαν να επρόκειτο για τον ιδιωτικό τομέα, στον στρατηγικό προσανατολισμό, την αποτελεσματική ηγεσία, τη διαρκή βελτίωση και την ομαδική εργασία.

Σύμφωνα με τον καθηγητή Β. Κέφη (2005), «η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί μια λειτουργική φιλοσοφία που δίνει έμφαση στην ικανοποίηση των πελατών και στη συνεχή βελτίωση».

Κατά τον καθηγητή Κ. Δερβιτσιώτη (2001), η ΔΟΠ είναι «ένας νέος τρόπος μάνατζμεντ, μια νέα προσέγγιση για την αποτελεσματική ανάπτυξη μιας επιχείρησης και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας».

Ο Dale (1999) υποστηρίζει ότι η ΔΟΠ είναι η αμοιβαία συνεργασία όλων σε έναν οργανισμό και συναφών επιχειρηματικών διαδικασιών για την παραγωγή προϊόντων και υπηρεσιών που ανταποκρίνονται και, ενδεχομένως, υπερβαίνουν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών.

Ο Δ. Μπουραντάς (2002) προσεγγίζει την έννοια της ΔΟΠ ως ένα συνονθύλευμα από στρατηγικές και πολιτικές ποιότητας σε σχέση με το όραμα, την αποστολή, τα συστήματα, τις μεθόδους και τους ειδικότερους στόχους, τις αρχές και τις αξίες που αφορούν τη διασφάλιση της ποιότητας και τις ικανότητες των εργαζομένων που επιδιώκουν την επίτευξή της.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφέρουμε ότι για την κατανόηση της ΔΟΠ είναι πολύ σημαντική η αποσαφήνιση της έννοιας της ποιότητας. Κατά τον Deming

(1982), ποιότητα για ένα είδος (προϊόν/υπηρεσία) είναι η προβλέψιμη ομοιομορφία και αξιοπιστία του σε χαμηλό κόστος και η καταλληλότητά του για την αγορά. Σύμφωνα με τον Crosby (1979), ποιότητα είναι η συμμόρφωση των χαρακτηριστικών του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη, ενώ ο Juran (1988) προέβαλε τη δημιουργία επίγνωσης της ανάγκης για βελτίωση ποιότητας, τη διαμόρφωση στόχων για διαρκή βελτίωση, την εκπαίδευση, την εκπόνηση προγραμμάτων για την επίλυση προβλημάτων, την ανατροφοδότηση, την αναγνώριση και τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων και την ενσωμάτωση των ετήσιων βελτιώσεων στα συστήματα του οργανισμού.

Ο καθηγητής David Garvin (1990) έχει κατατάξει πολλούς από τους διάφορους ορισμούς σε “πέντε προσεγγίσεις” της ποιότητας, με βάση: την υπεροχή, την κατασκευή, τον χρήστη, το προϊόν και την αξία. Έτσι, η ποιότητα κατηγοριοποιείται ως **υπερβατική** (Transcendent) και νοείται ως εγγενής αρτιότητα, **προϊοντική** (Product led) και ορίζεται ως το σύνολο των χαρακτηριστικών ποιότητας που περιγράφουν μία υπηρεσία ή ένα προϊόν, **διαδικαστική ή της παραγωγής** (Process or supply led) με έμφαση στη σημαντικότητα της διοίκησης και τον έλεγχο της ποιότητας που προσφέρεται περισσότερο στις εσωτερικές διαδικασίες, **πελατειακή** (Customer led) και μετράται με το βαθμό που τα προϊόντα και οι υπηρεσίες ενός οργανισμού ικανοποιούν τις απαιτήσεις των πελατών κατά τον πλέον βέλτιστο τρόπο και **αξίας (Value led)**, όταν εκφράζεται με τη σχέση που υπάρχει μεταξύ του κόστους που δημιουργεί μια υπηρεσία για τον παραγωγό και της τιμής που καλείται ο πελάτης να καταβάλει για τη χρήση τους (Slack, Chambers και Johnston, 2001).

Κλείνοντας, η ποιότητα σε τελική ανάλυση δεν είναι κάτι απόλυτο και η επίτευξη της βελτίωσής της επιτυγχάνεται, όταν βασίζεται στις επιθυμίες και στις ανάγκες του πελάτη και όχι σε εσωτερικές προοπτικές, όπως η απόδοση και η κερδοφορία και βασίζεται στη συμμετοχή και στη συμβολή όλων των εργαζομένων, δεδομένου ότι η ποιότητα δεν είναι μια τεχνική λειτουργία που αφορά αποκλειστικά ένα τμήμα της επιχείρησης, αντιθέτως είναι μια συστηματική διαδικασία που επεκτείνεται σε ολόκληρη την επιχείρηση (ολιστική θεώρηση).

## 1.2. Η ιστορική εξέλιξη της ΔΟΠ

Η αναζήτηση της βελτίωσης της ποιότητας συμπίπτει με την έναρξη της βιομηχανοποίησης των προϊόντων, όταν η μαζική παραγωγή αφαίρεσε τη δυνατότητα ελέγχου της ποιότητας, με αποτέλεσμα να αναζητηθεί ένας νέος τρόπος ελέγχου των προϊόντων.

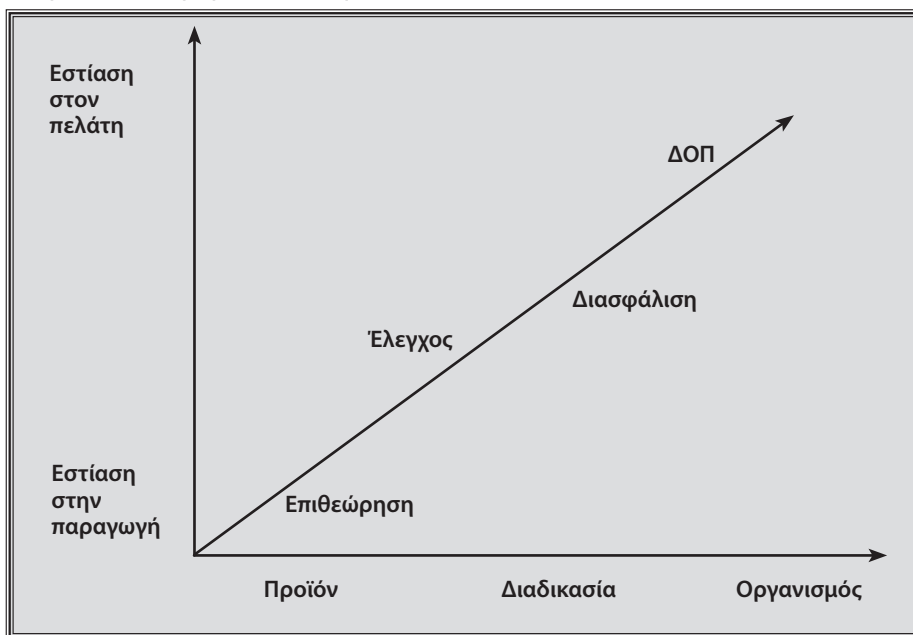
Οι ιδέες σχετικά με τη ΔΟΠ αναπτύχθηκαν στις ΗΠΑ στα τέλη της δεκαετίας του '20, όταν οι Ιάπωνες που δεν μπορούσαν να ανταγωνιστούν τα προϊόντα της Αμερικής και της Ευρώπης, και προκειμένου να ανακάμψουν οικονομικά, κάλεσαν τον Deming, ο οποίος με τις διαλέξεις του πάνω στο στατιστικό έλεγχο και την επεξεργασία των προϊόντων έγινε γρήγορα αποδεκτός από τους Ιάπωνες βιομηχάνους. Το εν λόγω εγχείρημα επιχειρήθηκε και στις ΗΠΑ στη δεκαετία του 1980, έχοντας ως στόχο να ανταγωνιστεί την πρόοδο των Ιαπώνων στον τομέα

της ποιότητας. Λίγο αργότερα η ΔΟΠ άρχισε να εφαρμόζεται και στην Ευρώπη, εμβαθύνοντας όχι μόνο στα στατιστικά εργαλεία ελέγχου αλλά και στο ενδιαφέρον για τα Συστήματα Διασφάλισης Ποιότητας και στο διάλογο για τη χρησιμότητά τους.

Η ΔΟΠ ως διοικητική φιλοσοφία για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της επιχείρησης στο σύνολό της είναι το τρίτο και τελευταίο στάδιο στην εξέλιξη της ποιότητας.

Στο πρώτο στάδιο των προσπαθειών χρησιμοποιείται ο ποιοτικός έλεγχος, ώστε η επιχείρηση να ορίσει, να μετρήσει και να εξετάσει τα χαρακτηριστικά ενός προϊόντος και να διαπιστώσει ή να προλάβει την παραγωγή ελαττωματικών με βάση τις προδιαγραφές. Το δεύτερο στάδιο είναι η Διασφάλιση της Ποιότητας, δηλαδή το σύνολο των προγραμματισμένων ενεργειών που απαιτούνται για να εξασφαλίσουν ότι ένα προϊόν ή μια υπηρεσία θα πληροί ορισμένες προδιαγραφές.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι ενώ αρχικά δινόταν έμφαση στην παραγωγική διαδικασία και το προϊόν, σταδιακά η έμφαση μετατοπίστηκε στον οργανισμό και στην ικανοποίηση του πελάτη.



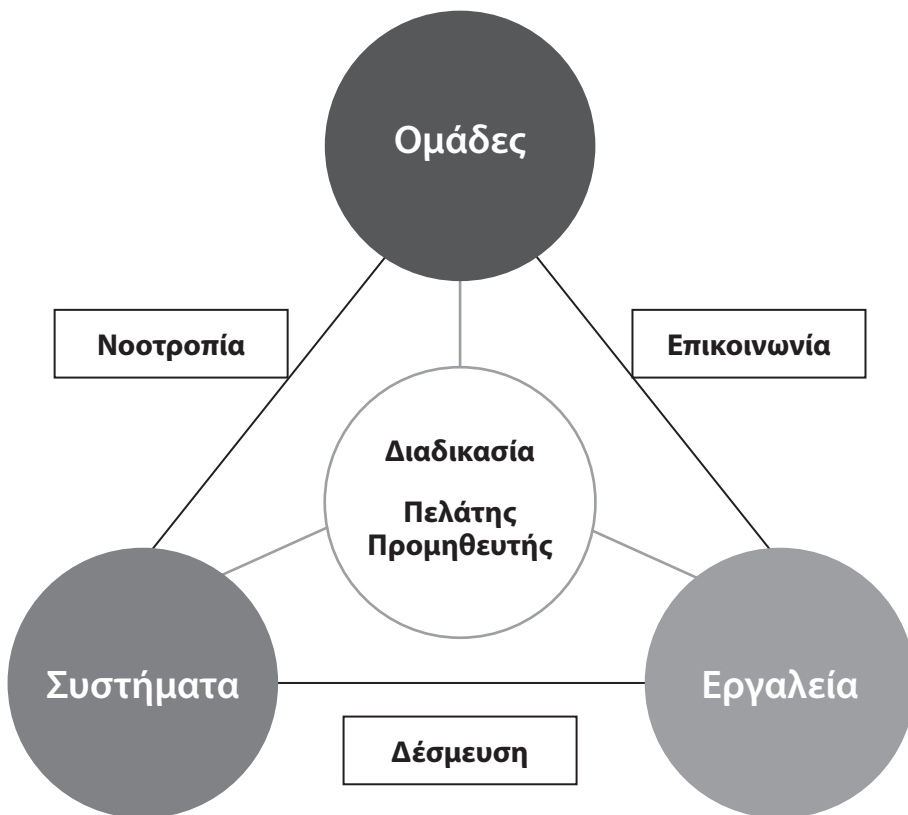
Σχήμα 1. Η εξέλιξη της ΔΟΠ (Thijs, 2004).

### 1.3. Χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη ΔΟΠ

Τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της ΔΟΠ είναι η **δέσμευση** των διοικητικών στελεχών για συνεχή υποστήριξη οποιασδήποτε προσπάθειας που οδηγεί στην εξασφάλιση της ποιότητας, η **γνώση** με την έννοια της συνεχούς επιμόρφωσης και εκπαίδευσης των εμπλεκόμενων στη διαδικασία της ποιοτικής ανεύρεσης,

ώστε να αποφεύγονται τα λάθη και οι παραλείψεις και η **συμμετοχή** όλων των εργαζόμενων στην ανεύρεση και στην ανάλυση των προβλημάτων με σκοπό την επίλυσή τους, μέσω της συνεργασίας στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (Oakland, 1994).

Με βάση τα ανωτέρω, διαπιστώνουμε ότι η ΔΟΠ είναι αποτελεσματική μόνο όταν έχει γίνει αποδεκτή από όλα τα μέλη του οργανισμού και όλοι οι εργαζόμενοι, ανεξάρτητα από το επίπεδο που βρίσκονται στην ιεραρχία, είναι εξίσου υπεύθυνοι για το κοινό αποτέλεσμα.



Σχήμα 2. Μοντέλο ΔΟΠ – βασικά χαρακτηριστικά (Oakland, 1994).

#### 1.4. Συνιστώσες και λόγοι υιοθέτησης της ΔΟΠ

Η ηγετική συμπεριφορά και τα πρότυπα ηγετικής δράσης αποτελούν σημαντικά σημεία σε έναν οργανισμό, με αποτέλεσμα να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στην προώθηση των αξιών της ΔΟΠ, δεδομένου ότι σε μια επιχείρηση – οργάνωση αποτελούν τον ιστό γύρω από τον οποίο αναπτύσσονται οι στρατηγικές της.

Η ΔΟΠ εμπεριέχει ως θεμελιώδες στοιχείο την ενδυνάμωση του κάθε μέλους της διοικητικής ιεραρχίας. Τα μέλη ενός οργανισμού αποκτούν με την ΔΟΠ ενεργ-

γό ρόλο, συμμετέχοντας ενεργά και ουσιαστικά στην παραγωγική διαδικασία, όντας ενεργητικοί αποδέκτες εκτέλεσης ιεραρχικών εντολών, μέσω συμπεριφορών αμοιβαίας προσαρμογής.

Οι γκουρού της ΔΟΠ, δηλαδή ο Deming, ο Juran και ο Crosby (Hoffman & Mehra, 1999), θεωρούν αναγκαίο να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν καλύτερη σχέση μεταξύ πελάτη και προμηθευτή, εξαιτίας του άκρατου ανταγωνισμού και της ανάγκης για συνεχή βελτίωση των διαδικασιών επιχειρηματικής δράσης, για την επίτευξη της οποίας απαιτείται αλληλεξάρτηση μεταξύ των οργανικών μονάδων του οργανισμού και η διασφάλιση της ποιότητας των εκροών μιας μονάδας, με σκοπό την καλύτερη ικανοποίηση των πελατών, που συνεπάγεται αλλαγές όχι μόνο στην οργανωτική δομή και στην κατανομή των πόρων, αλλά και στις θεμελιώδεις αξίες επί των οποίων βασίζεται η επιχειρηματική δράση.

Η ανάγκη για ανάπτυξη, βελτίωση και επιβίωση της οργάνωσης και διοίκησης ενός δημόσιου ή ιδιωτικού οργανισμού σε ένα έντονα ανταγωνιστικό περιβάλλον, σε συνδυασμό με την αδυναμία άλλων προσεγγίσεων και εργαλείων για τη διασφάλιση της ποιότητας, συνιστούν τους κύριους λόγους υιοθέτησης και εφαρμογής της ΔΟΠ και προϋποθέτουν την ύπαρξη οράματος στον οργανισμό ή την επιχείρηση, με σαφείς στόχους και το σχεδιασμό μιας στρατηγικής, η οποία θα προωθεί τη διαμόρφωση κουλτούρας ποιότητας και θα διασφαλίζει την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων (Λογοθέτης, 1993).

Επομένως, η εφαρμογή ενός προγράμματος ΔΟΠ συνεπάγεται αλλαγές, αφενός στην οργανωτική δομή, αφετέρου στην επικρατούσα διοικητική κουλτούρα που χαρακτηρίζει τον παραδοσιακό τρόπο διοίκησης.

### **1.5. Διαφορές μεταξύ του παραδοσιακού τρόπου διοίκησης και της ΔΟΠ**

Το παραδοσιακό σύστημα διοίκησης ήταν προσανατολισμένο στη μαζική παραγωγή. Η δομή του ήταν κάθετη, με τις εντολές να κατευθύνονται από την κορυφή της ιεραρχίας προς τη βάση (top-down) και τις αποφάσεις να στηρίζονται σε πάγιες πολιτικές διαδικασίες.

Με τη ΔΟΠ το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από την παραγωγή στις ανάγκες του πελάτη. Η επικοινωνία είναι πλέον από κάτω προς τα πάνω και έχει τη μορφή συμμετοχικής διαδικασίας. Οι εργαζόμενοι συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και εκπαιδεύονται σε διάφορους τομείς, με το αντικείμενο εργασίας τους να είναι πιο ευέλικτο. Η εκπαίδευση γίνεται αναγκαιότητα και για τα στελέχη, τα οποία αντί να δίνουν εντολές και να επιβλέπουν την υλοποίησή τους, καθοδηγούν τους υφισταμένους τους, επιτρέποντάς τους την αποδοχή και την κατανόηση νέων εννοιών και αντιλήψεων για την ποιότητα, με την αφοσίωση που απαιτείται να έχουν στις αξίες της και τους πληροφορούν τακτικά για την επίδοσή τους σε σχέση με την υλοποίηση ενός προγράμματος (Δερβιτσιώτης, 1993).

## 2. Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΔΟΠ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

### 2.1. Η ελληνική πραγματικότητα στο δημόσιο τομέα

Τα εθνικά σχέδια που υιοθετήθηκαν στο παρελθόν στην Ελλάδα και αφορούσαν τις αρχές που διέπουν τη ΔΟΠ, μαρτυρούν τις προσπάθειες της εκάστοτε ηγεσίας να απλουστεύσει τα διοικητικά μέτρα και διαδικασίες, επιδιώκοντας την προσέγγιση του κράτους προς τον πολίτη και την ανασύσταση της εμπιστοσύνης του προς τους πολιτειακούς θεσμούς και να περιορίσει τη γραφειοκρατική ακαμψία και αδράνεια, μέσω της απλούστευσης και του ανασχεδιασμού της διοικητικής διαδικασίας, εφαρμόζοντας μια σειρά από στοχευμένες παρεμβάσεις, που προωθούν τη διαφάνεια στη συναλλαγή του πολίτη με τη Δημόσια Διοίκηση (Παπαδημητρόπουλος, 2003).

Η πολιτική ηγεσία της χώρας με τους γενικότερους στόχους που έθεσε, ψηφίζοντας το νόμο 3230/2004 (ΦΕΚ 22/Α), καθιερώνει ένα σύστημα διοίκησης με στόχους που επιμερίζονται από «πάνω προς τα κάτω», από το ανώτατο πολιτικό επίπεδο στο οποίο ορίζονται οι στρατηγικοί σκοποί, στο επίπεδο των Γενικών Διευθυντών ή Διευθύνσεων, που ενημερώνουν ως προς τα ενδιάμεσα στάδια μέχρι την τελική υλοποίηση των στόχων και τις παραμέτρους – δείκτες που θα κρίνουν την υλοποίηση ή μη των στόχων αυτών (Ραμματά, 2011).

Ο Ν.3230/2004 (ΦΕΚ 22/Α) ορίζει ως παραμέτρους ή δείκτες το χρόνο ανταπόκρισης στα αιτήματα των πολιτών, το ποσοστό ικανοποίησης των παραπόνων που υποβάλλονται, την εφαρμογή των τεχνολογιών, το κόστος διαχείρισης, γενικά όλα τα μέτρα που ένας δημόσιος οργανισμός θα εφαρμόσει και που αντιστοιχούν με το είδος των παρεχόμενων κάθε φορά υπηρεσιών του (Ραμματά, 2011).

Με τα παραπάνω μέτρα επιδιώκεται η προσαρμογή της οργάνωσης των δημοσίων υπηρεσιών στις απαιτήσεις των μελών της κοινωνίας, βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής τους στο σκέλος που αφορά τις συναλλαγές τους με το δημόσιο τομέα, αξιοποιώντας στο βέλτιστο βαθμό τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας.

Στο δημόσιο τομέα, η ποιότητα, συνήθως, ορίζεται ως το σύνολο των ελάχιστων προδιαγραφών που πρέπει να πληροί η υπηρεσία, με σκοπό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που θέτει η Κυβέρνηση ή τα νομοθετικά κείμενα.

Ο Ron Hikel<sup>1</sup> σε άρθρο του καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι δημόσιοι οργανισμοί βρίσκονται αντιμέτωποι με το δίλημμα της παροχής των βέλτιστων, από άποψη ποιότητας, υπηρεσιών σε λιγότερους πολίτες ή της παροχής λιγότερο ποιοτικών υπηρεσιών σε περισσότερους πολίτες και υποστηρίζει ότι η εξίσωση των εννοιών του πολίτη και του πελάτη, δε λαμβάνει σοβαρά υπόψη τα διαδικαστικά δικαιώματα που πηγάζουν από το ρόλο του πολίτη, ούτε την υπευθυνότητα του ρόλου του δημοσίου τομέα και ότι μπορούμε να θεωρήσουμε τους χρήστες των δημοσίων υπηρεσιών ως πελάτες, μόνο στην περίπτωση που οι χρήστες έχουν επιλέξει να αλληλεπιδράσουν οι ίδιοι.

<sup>1</sup> Hikel Ron, "Real Customer Service In Government: Is It Possible?" KPMG Internet site, in. Robert Bacal, "TQM In The Public Eye".



Ο Robert Bacal<sup>22</sup> διαπιστώνει ότι την τελευταία δεκαετία ο δημόσιος τομέας έχει γίνει πολύ απαιτητικός, με αποτέλεσμα να προσανατολίζεται στην ικανοποίηση του χρήστη – πελάτη, για την επίτευξη της κοινωνικής ευημερίας και ευμάρειας.

Η Ελλάδα έως και σήμερα, βρίσκεται σε φάση σημαντικών αλλαγών στο πεδίο της διοικητικής μεταρρύθμισης. Μια σειρά από διαρθρωτικές αλλαγές έχουν ολοκληρωθεί και ορισμένες βρίσκονται σε φάση υλοποίησης και αφορούν την ενίσχυση της διαφάνειας, της αξιοκρατίας και της συμμετοχής, τη βελτίωση της οικονομικής διαχείρισης και της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού και τον εξορθολογισμό βασικών διοικητικών λειτουργιών, που, ωστόσο, δεν έχουν αποκτήσει ακόμη την ωριμότητα και στιβαρότητα που απαιτείται, για να μετασχηματίσουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της δημόσιας διοίκησης.

Εντούτοις, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι παρ' όλες τις προσπάθειες για αναδιοργάνωση των δομών και μείωση της πολυνομίας και κακονομίας, η γραφειοκρατία, δεδομένης της αρνητικής εικόνας που δημιουργεί, με την οργανωτική δυσκαμψία και δυσλειτουργία που τη χαρακτηρίζει, σε συνδυασμό με την απουσία της πολιτικής σταθερότητας, την κομματικοκρατία και την έλλειψη πολιτικής βούλησης στην εφαρμογή μεταρρυθμίσεων, που στοχεύουν σε ένα ολοκληρωμένο και οργανωμένο σχεδιασμό μακράς διάρκειας, συνεχίζει να περιγράφει την ελληνική δημόσια διοίκηση ως ένα συγκεντρωτικό και ανελαστικό σύστημα σε ό,τι αφορά τις δομές και τη λήψη αποφάσεων, το οποίο χρειάζεται ριζικές αλλαγές για να επιβιώσει στο σύγχρονο και απαιτητικό Ευρωπαϊκό περιβάλλον (Μιχαλόπουλος, 2007).

## 2.2. Η εφαρμογή των εργαλείων ΔΟΠ στην Ευρωπαϊκή

### Δημόσια Διοίκηση

Στα τέλη του 1990 συγκροτείται η ομάδα Καινοτόμων Δημοσίων Υπηρεσιών με σκοπό να οργανωθούν συνεργασίες στο πεδίο της παροχής υπηρεσιών στους πολίτες που είναι κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Μετά από διαβουλεύσεις που κράτησαν περίπου μια δεκαετία, η Ομάδα Καινοτόμων Δημοσίων Υπηρεσιών εκπόνησε το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ), ένα εύχρηστο και Οικονομικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης, το οποίο παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στο 1ο Ευρωπαϊκό Συνέδριο Ποιότητας, το οποίο πραγματοποιήθηκε στη Λισαβόνα το Μάιο του 2000 και μετέπειτα παρουσιάστηκε η τρίτη έκδοσή του στο Τάμπερε της Φιλανδίας το 2006, όπως ισχύει και σήμερα, αφού αναθεωρήθηκε το 2002 στην Κοπεγχάγη. Το ΚΠΑ που πολλές χώρες της Ε.Ε. υιοθέτησαν στα 10 χρόνια που ακολούθησαν, μετράει την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της δράσης ενός οργανισμού ως προς τις επιδόσεις του στην ηγεσία, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο οι επικεφαλής και τα διοικητικά στελέχη διαμορφώνουν την αποστολή ενός δημόσιου οργανισμού, τη στρατηγική και τον προγραμματισμό του (Staes & Bulaceanu, 2008)

Επιπρόσθετα, σκοπός του ΚΠΑ είναι να εισάγει τις αρχές της ΔΟΠ στη δημόσια διοίκηση και να προσφέρει σ' έναν οργανισμό τη δυνατότητα να κατανοεί

<sup>22</sup> Robert Bacal, Internet site: OCR technology, an article from our book entitled: "TQM In The Public Eye".



τα προβλήματά του, καταγράφοντας ενδελεχώς τόσο το εσωτερικό, όσο και το εξωτερικό περιβάλλον του και να σχεδιάζει δράσεις βελτίωσής του.

Στο πλαίσιο του προβληματισμού σχετικά με τα αποτελέσματα που είχε η εφαρμογή του ΚΠΑ στη διαδικασία ανατροφοδότησης του συστήματος λειτουργίας των οργανισμών, δημιουργήθηκε το CAF External Feedback Procedure, με σκοπό να μετρήσει την ωριμότητά τους σε σχέση με τις αρχές και τους κανόνες εφαρμογής της ΔΟΠ.

Προς την κατεύθυνση αυτή και δεδομένου ότι η διασφάλιση ενός προτύπου που είναι σχετικό με την παροχή υπηρεσιών ποιότητας σε όλους τους πολίτες της Ευρώπης αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού ανάμεσα στα διάφορα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Δημόσια Διοίκηση σχεδιάζει δράσεις και εφαρμόζει στρατηγικές που έχουν ως βασική προτεραιότητα τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών στην επικοινωνία κράτους-πολίτη, μέσω της απλούστευσης των διαδικασιών και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας, με τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και διαφάνειας, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της δημόσιας δράσης στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των αρχών της Ολικής Ποιότητας (Manning, 2001).

Την τελευταία δεκαετία ξεκίνησε στη Μεγάλη Βρετανία μια νέα στρατηγική, η στρατηγική της Αξίας (Best Value Strategy) με σκοπό να χτίσει ισχυρές σχέσεις στη συνεργασία ανάμεσα στους πολίτες και τη διοίκηση, ενώ ανάλογες προσπάθειες έγιναν και στην Ιταλία με τη μεταρρύθμιση Galli, που έδινε έμφαση στην ποιότητα, στην καινοτομία, την τεχνογνωσία και την άρτια εκπαίδευση όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία παροχής υπηρεσιών και είχε σημαντικά αποτελέσματα, αφού υπερπήδησε τα εμπόδια που αποτελούσαν φραγμό στη βελτίωση της δημόσιας διοίκησης (Κέφης, 2005).

Στα χνάρια αυτού που εφαρμόστηκε στη Μεγάλη Βρετανία, στην Ιταλία, αλλά και σε άλλες ανεπτυγμένες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ελληνική δημόσια διοίκηση προσπαθεί να διαμορφώσει ένα σύγχρονο στρατηγικό πρόγραμμα ανασχεδιασμού της δράσης, που προϋποθέτει την καθιέρωση προδιαγραφών ποιότητας, στο πλαίσιο της αδυναμίας για σχεδιασμό και εφαρμογή ολοκληρωμένων δημόσιων πολιτικών και της έλλειψης ενός μηχανισμού συντονισμού για την υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων, που δύνανται να θεωρηθούν σημαντικές «αδυναμίες» κατά την εφαρμογή σχεδίων οργάνωσης και λειτουργίας των παρεχόμενων υπηρεσιών του δημοσίου τομέα.

### **2.3. Η ΔΟΠ και τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της στον ελληνικό δημόσιο τομέα**

Η ΔΟΠ αποτελεί μια νέα μορφή διοίκησης, η οποία προσπαθεί να εισάγει ποιτικές μεταρρυθμίσεις στο δημόσιο τομέα, μέσω των αρχών της ανοικτής, ποιοτικής, αποτελεσματικής και αποδοτικής διοίκησης, που αναδεικνύουν το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργασία σε όλα τα επίπεδα της διοικητικής πυραμίδας, οριοθετώντας εφικτούς στόχους με ταυτόχρονη κατανόηση από τους εμπλεκόμενους στις διοικητικές διαδικασίες (Vinzant, 1996).

Σύμφωνα με τον Milakovich (1990), για να γίνει εφικτή η εφαρμογή της ΔΟΠ στο δημόσιο τομέα πρέπει να ξεπεραστεί ο περιορισμός της ελευθερίας λήψης αποφάσεων των εργαζομένων, εξαιτίας του ελέγχου από τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια και η επιβράβευση της απόδοσης του υπαλλήλου με λανθασμένο τρόπο, η οποία ενισχύει τον καταστροφικό ανταγωνισμό που παρεμποδίζει τη δημιουργικότητα των υπαλλήλων.

Η πολύπλοκη οργάνωση της διοίκησης, καθώς αποξενωμένα τμήματα ενώνονται με σχέσεις ευθύνης και δεσμούς εξουσίας, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται η ευθυγράμμιση με τους στόχους του οργανισμού, η μη κατανόηση από τους υπαλλήλους ότι το ατομικό έργο τους συνδέεται με τη συνολική παρεχόμενη υπηρεσία του οργανισμού προς τους πολίτες και γενικά η έλλειψη διοικητικής κουλτούρας στην Ελλάδα, καθιστούν την εισαγωγή των εργαλείων ποιότητας στην ελληνική δημόσια διοίκηση δύσκολο εγχείρημα.

Έχει αποδειχθεί ότι οι δημόσιοι υπάλληλοι ασχολούνται περισσότερο με τη διεκπεραίωση πράξεων που δεν κάνουν εποικοδομητική την εργασία τους, αλλά το ίδιο επαναλαμβανόμενη και εκτελεστική, όταν εφαρμόζονται πολύπλοκες διοικητικές πράξεις, γεγονός που καθιστά αναγκαία την απλούστευσή τους, η οποία επιτυγχάνεται με τη χρήση της Τεχνολογίας και οδηγεί την εκάστοτε δημόσια υπηρεσία σε υψηλότερα επίπεδα απόδοσης, δεδομένου ότι κάθε διοικητική απλοποίηση, που συνιστά πρόταση για μεταρρύθμιση της οργάνωσης των διαδικασιών λειτουργίας ενός φορέα ή οργανισμού, αλλάζει ουσιαστικά την κουλτούρα του (Ραμματά, 2006).

Μέσω της εφαρμογής καλών πρακτικών στη διοίκηση, που εναρμονίζουν τα υπάρχοντα νομοθετικά και διοικητικά μέτρα, με τις σύγχρονες τάσεις διάχυσης της πληροφόρησης και της δικτυακής διασύνδεσης των δημοσίων υπηρεσιών, η γραφειοκρατία υποχωρεί. Οι υπηρεσίες προσεγγίζονται ως ένα ενιαίο σύνολο και οι δημόσιοι υπάλληλοι υλοποιούν τις στοχοθετημένες δράσεις τους με ποιοτικότερο τρόπο, συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και εφαρμόζοντας τη διαλειτουργικότητα. Η πληροφόρηση παρέχεται σε ηλεκτρονική μορφή και η διαχείρισή της δεν απαιτεί τη φυσική παρουσία των πολιτών, με αποτέλεσμα να εξοικονομούνται πόροι και να απλοποιείται ακόμη περισσότερο η καθημερινή εργασία των δημοσίων υπαλλήλων (Καρκατσούλης, 2004).

Εν κατακλείδι, η αποτελεσματικότητα του δημοσίου τομέα στην Ελλάδα είναι θέμα πολιτικής βούλησης, κουλτούρας, παιδείας αλλά και εφαρμογής μεθόδων του σύγχρονου μάνατζμεντ, σε συνδυασμό με την υιοθέτηση των αρχών της ΔΟΠ και της πολιτικής που ακολουθείται στο χώρο των δημοσίων υπηρεσιών και οργανισμών και ενστερνίζεται την αλλαγή στον τρόπο σκέψης και δράσης των κρατικών λειτουργών, την ανάδειξη του ομαδικού πνεύματος και τη συνεργασία σε όλα τα επίπεδα της διοικητικής πυραμίδας, την αξιοποίηση όλων των ανθρώπινων πόρων για τη δημιουργία ικανοτήτων που μπορούν να οδηγήσουν τις δημόσιες υπηρεσίες σε μια στρατηγική ανταγωνιστικότητα, μέσω της οριοθέτησης εφικτών στόχων και της ταυτόχρονης κατανόησης τους από όλους τους εμπλεκόμενους στις διαδικασίες της διοίκησης.

### 3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη χώρα μας οι αλλαγές σε ό,τι αφορά στη λειτουργία του δημόσιου τομέα πραγματοποιούνται σταδιακά, δεδομένου ότι κάθε διοικητική μεταρρύθμιση συμπαρασύρει και σε μια αλλαγή κουλτούρας που απαιτεί την ανάδειξη του ομαδικού πνεύματος και της συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα της διοικητικής πυραμίδας και τη βελτιστοποίηση της ενημέρωσης των εργαζομένων στις δημόσιες υπηρεσίες, μέσω της καλύτερης πρόσβασής τους στις πληροφορίες.

Από όσα αναφέρθηκαν, γίνεται σαφές ότι το ανθρώπινο δυναμικό είναι ένας προσδιοριστικός παράγοντας στην προσπάθεια επίτευξης της ποιοτικής διοίκησης. Το σημερινό διοικητικό στέλεχος – ηγέτης δεσμεύεται για την ανάγκη αυστηρής στοχοθεσίας, αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας στα διοικητικά προϊόντα που παρέχονται και εστιάζεται στη δημιουργία ενός οράματος για την επιχείρηση ή τον οργανισμό και στην προσπάθεια παρακίνησης και ενθάρρυνσης του ανθρώπινου δυναμικού να συμμετέχει ενεργά στην πραγματοποίησή του.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, στα πλαίσια ενός σύγχρονου συστήματος ευρωπαϊκής διοίκησης, η ελληνική δημόσια διοίκηση σε όλα τα επίπεδα πρέπει να είναι διοίκηση με στόχους, που διασφαλίζει την αναγκαία και εξειδικευμένη τεχνογνωσία και στοχεύει αφενός στην επανάκτηση και προώθηση της εμπιστοσύνης των πολιτών στους πολιτειακούς θεσμούς, μέσω της διαφάνειας και της προσπάθειας για πάταξη της διαφθοράς, αφετέρου στη βελτίωση της διοικητικής της ικανότητας, μέσω της διαλειτουργικής ολοκλήρωσής της, με έμφαση στη δημιουργία ενός μόνιμου μηχανισμού κινητικότητας των υπαλλήλων, στον επαναπροσδιορισμό της επιλογής και του ρόλου των υψηλόβαθμων διοικητικών στελεχών και στην εφαρμογή ενός σύγχρονου συστήματος αξιολόγησης της απόδοσης.

## ΠΗΓΕΣ

### Βιβλιογραφία

- Crosby Philip B. Quality is free. The art of making quality certain. 1979.
- Deming W. Edwards. Quality, productivity and competitive position. 1982.
- Garvin, D. (1990). *Managing Quality: The Strategic and Competitive Edge*. New York: The Free Press.
- Juran Joseph. *Juran's quality control handbook* 4th ed. 1988.
- Oakland J. S. (1994). *Total Quality Management: The Route to Improving Performance* (2nd ed.). Butterworth Heinemann, Oxford.
- Slack, N., Chambers, S. and Johnston, R. (2010) *Διοίκηση Παραγωγής Προϊόντων και Υπηρεσιών*. Ε' Αγγλική Έκδοση. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Δερβιτσιώτης, Κ. *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, Αθήνα, 1993.
- Δερβιτσιώτης, Κ. (2001) *Ανταγωνιστικότητα με Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα: Interbooks.
- Δερβιτσιώτης, Κ. (2005) *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Β' Έκδοση. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη ΑΕΒΕ.
- Ζαβλάνος, Μ. (2006) *Η ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες και τα προϊόντα*, Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.
- Καρκατσούλης, Π. (2004) *Το κράτος σε μετάβαση: από τη διοικητική μεταρρύθμιση και το νέο δημόσιο μανάτζμεντ στη διακυβέρνηση*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Κέφης, Β. (2005) *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας: Θεωρία και Πρότυπα*. Β' Έκδοση. Αθήνα: Κριτική.
- Κέφης, Β. (2005) *Ολοκληρωμένο μανάτζμεντ*. Αθήνα: Κριτική.
- Λογοθέτης, Ν. (1993) *Μανάτζμεντ Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα: Interbooks.
- Μιχαλόπουλος, Ν. (2007) *Η δημόσια διοίκηση στην εποχή των αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μπουραντάς, Δ. (2002) *Μανάτζμεντ – Θεωρητικό Υπόβαθρο – Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Γ. Μπένου.
- Ραμματά, Μ. (2011) *Σύγχρονη Ελληνική Δημόσια Διοίκηση. Ανάμεσα στη Γραφειοκρατία και το Μανάτζμεντ*. Αθήνα: Κριτική.

### Αρθρογραφία

- Hikel Ron, "Real Customer Service In Government: Is It Possible?" KPMG Internet site, in: Robert Bacal, "TQM In The Public Eye".
- Hoffman J. & Mehra S. (1999). Management Leadership and Productivity Improvement Programs. *International Journal of Applied Quality Management*, 2, 221 – 23 2.
- Manning, N. (2001) *The legacy of the New Public Management in developing countries*. *International Review of Administrative Sciences*. 67 (2). pp. 297-312.
- Milakovich M. E. (1990). Total quality management in the public sector. *National Productivity Review*, 10 (2), 195-215.
- Robert Bacal, Internet site: OCR technology, an article from our book entitled: "TQM In The

- Public Eye”.
- Staes P. & Bulaceanu S. (2008). CAF for Starters. CAF Centre 5QC. Paris, 20-22, October 2008.
- Vinzant, J. and Vinzant D. (1996) *Strategic Management and Total Quality Management: Challenges and Choices. Public Administration Quarterly*. 20 (2). pp. 201-219.
- Thijs, N. and Staes P (2005) *Quality Management of the European Agenda*. Eipascope. 1. pp. 33-41.
- Καρκατσούλης, Π. (2001) *Νέο δημόσιο μάνατζμεντ: Αρχές, εξελίξεις, προοπτικές*. Διοικητική Ενημέρωση. Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης. τ. 20.
- Παπαδημητρόπουλος, Δ. (2003) *Η απλούστευση των διοικητικών διαδικασιών. Θεωρία και Πράξη*. Διοικητική Ενημέρωση. Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης. τ. 25. σσ. 5-24.
- Ραμματά, Μ. (2006) *Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η Στοχοθεσία και η Μέτρηση της Απόδοσης στην Ελληνική Δημόσια Διοίκηση στο Πλαίσιο του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ*. Διοικητική Ενημέρωση. Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης. τ. 39. σσ. 5-15.

### **Νομοθετικό πλαίσιο**

1. Ν.3230/2004 «Καθιέρωση συστήματος διοίκησης με στόχους, μέτρηση της αποδοτικότητας και άλλες διατάξεις», (ΦΕΚ 22/Α).



## **Βασικά σημεία των θεωριών για την ηγεσία που εμφανίζονται διαχρονικά σε έρευνες: Κριτική ανάλυση και σύνδεση με τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης**

Ευαγγέλου Φίλιππος

*Δάσκαλος, Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

### **Περίληψη**

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μέσα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση να κωδικοποιηθούν τα βασικά σημεία των θεωριών για την ηγεσία, έτσι ώστε να συνδεθούν με τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης. Περιγράφονται τα βασικά σημεία βασικών θεωριών για την ηγεσία, όπως είναι θεωρία των χαρακτηριστικών, η θεωρία της συμπεριφοράς, οι ενδεχομενικές θεωρίες και η συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία. Στη συνέχεια, γίνεται κριτική ανάλυση αυτών των θεωριών. Τέλος, στην παρούσα εργασία διαπιστώνεται ότι για να κατανοηθεί η ηγεσία σε επίπεδο διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση, δεν πρέπει να ακολουθηθεί μια συγκεκριμένη θεωρία, αλλά να συνδυαστούν χρήσιμα στοιχεία από όλες.

**Λέξεις κλειδιά:** *Θεωρίες, ηγεσία, διευθυντικά στελέχη, εκπαίδευση*

### **Abstract**

This paper attempts through a literature review to consolidate the main points of theories about leadership so as to connect with the management of education. Describe the key points of basic theories on leadership, such as the theory of characteristics, the theory of behavior, contingent theories and transactional and transformational leadership. Then, it becomes critical analysis section of these theories. Finally, this paper shows that to understand the leadership in senior management in education should not follow a particular theory but to combine useful elements of all.

**Keywords:** *Theories, leadership, management, education*

## Εισαγωγή

Εισαγωγικά, πρέπει να επισημανθεί ότι παρότι το σύγχρονο ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζεται από ένα τόσο πολύπλοκο γραφειοκρατικό σύστημα, είναι αναγκαίο τα σύγχρονα διευθυντικά στελέχη – περιφερειακός/ή διευθυντής/ρια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διευθυντής/ρια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διευθυντής/ρια δημοτικού σχολείου, προϊστάμενος/νη νηπιαγωγείων και ολιγοθεσίων δημοτικών σχολείων - να μην είναι προσηλωμένα μόνο στην εφαρμογή των διοικητικών κανόνων και τη διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών διαδικασιών. Αντίθετα, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο δύσκολο ρόλο τους και ιδιαίτερα στη σημερινή κοινωνία, όπου επικρατούν πολλές ιδιαιτερότητες και απαιτήσεις, είναι απαραίτητο να συνδέσουν το ρόλο του διευθυντικού στελέχους με τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι έργο της ηγεσίας στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο η πιστή εφαρμογή των κανόνων δικαίου, όπως συνήθως πιστεύεται, αλλά η μεταμόρφωση του σχολείου σε μια κοινότητα μάθησης και η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2006: 136).

Μέσα από μια ενδελεχή βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώνει κανείς ότι οι δυο έννοιες της ηγεσίας και της διοίκησης, αποτελούν τις δυο όψεις του ίδιου νομίσματος. Κατά συνέπεια, η ηγεσία και η διοίκηση πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία (Briggs, 2003, όπ. αναφ. στους Bush & Middlewood, 2006).

Για παράδειγμα, αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι βασικό πρόσωπο σε μια σχολική μονάδα στην άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ο διευθυντής της. Ο διευθυντής είναι ένα μονομελές όργανο με πολυπρόσωπη δράση, που έχει αναλάβει τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, εκτός των γραφειοκρατικών διαδικασιών, πρέπει να αφιερώνει πολύ χρόνο, να διατυπώνει και να μεταδίδει αποτελεσματικά την αποστολή του σχολείου, όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς και το διοικητικό προσωπικό αλλά στους γονείς, τους μαθητές και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Η λειτουργία της διεύθυνσης συνδέεται στενά με την έννοια της ηγεσίας και αναφέρεται στην ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών για την ενεργοποίηση και την καθοδήγηση της δράσης του ανθρώπινου δυναμικού προς την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού. Είναι η λειτουργία που αφορά την κατεύθυνση της συμπεριφοράς των υφισταμένων και επομένως σχετίζεται κυρίως με τη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης. (Κατσαρός, 2008, Ευαγγέλου, 2013).

Με βάση την εφαρμογή νέων θεωριών στη διοίκηση, η ηγεσία προκαλεί τη θέληση, την επιμονή και το πάθος να επιτύχουν υψηλούς στόχους σε όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ζωνάφος, 2009, όπ. αναφ. στους Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012). Η ηγεσία περιγράφεται ως δρόμος διπλής κατεύθυνσης, εφόσον ο ηγέτης έχει την ικανότητα αφενός να εμπνέει τους άλλους με ένα όραμα και αφετέρου να υλοποιεί αυτό το όραμα μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων στρατηγικών και προγραμμάτων δράσης (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012). Κατά συνέπεια, δεν νοείται εξέλιξη στην εκπαίδευση χωρίς, ένα ρητά



διατυπωμένο όραμα, ορμώμενο συνήθως από την εκπαιδευτική ηγεσία.

Παρά το γεγονός ότι ο διευθυντής - ηγέτης δεν είναι εύκολο να οριστεί, η άποψη που υποστηρίζει την αναγκαιότητα της ηγεσίας φαίνεται να επικρατεί και η επιτυχία ή αποτυχία μιας οργάνωσης (και της σχολικής) να σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα της ηγεσίας (Πασιαρδής, 2004).

Σε προέκταση της παραπάνω διαπίστωσης, αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν υλοποιηθεί πολυάριθμες έρευνες, για να αναλυθεί η ηγετική συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά της.

Στην παρούσα, λοιπόν, εργασία επιχειρείται μια διεξοδική μελέτη των θεωριών για την ηγεσία, έτσι ώστε να κωδικοποιηθούν τα βασικά σημεία τους που συνδέονται με τα διευθυντικά στελέχη στην εκπαίδευση και να εξαχθούν τα ανάλογα συμπεράσματα.

## **Η θεωρία των χαρακτηριστικών της ηγεσίας**

Η θεωρία των χαρακτηριστικών βρίσκεται στην προέκταση της γενετικής θεωρίας, αφού εστιάζει σε εξατομικευμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (νοημοσύνη, στάσεις, αντιλήψεις), τα οποία αν δεν τα διαθέτει κάποιος (δηλαδή, αν δεν γεννηθεί με αυτά), δεν μπορεί να αναπτύξει κάποιο είδος ηγετικής συμπεριφοράς (Φωτόπουλος, 2013: 14, Τεκτονοπούλου, 2015). Η θεωρία αυτή, εκτός του ότι υποθέτει ότι οι ηγέτες γεννιούνται και δε γίνονται, προσπαθεί να καλύψει μια μεγάλη αδυναμία της κλασσικής γενετικής προσέγγισης: ο απόγονος ενός μεγάλου ηγέτη μπορεί να μη διαθέτει ηγετικές ικανότητες, επειδή δεν κληρονόμησε τα σωστά χαρακτηριστικά. Η βασική αδυναμία αυτής της προσέγγισης, όσον αφορά την κατανόηση της ηγεσίας, είναι το γεγονός ότι, επειδή βασίζεται στη γενετική θεωρία, δε δέχεται ότι τα χαρακτηριστικά μπορούν να αποκτηθούν (Ζαβλανός, 1998).

Στη θεωρία των χαρακτηριστικών της ηγεσίας, η ηγεσία συνθέτεται από ένα σύνολο σταθερών, έμφυτων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που διαθέτει ο ηγέτης και καθορίζουν την αποτελεσματικότητά του σε οποιαδήποτε οργανωτική κατάσταση. Η θεωρία αυτή στηρίζεται στην άποψη ότι ο ηγέτης γεννιέται, δε γίνεται. Η ηγετική ικανότητα είναι ένα κληρονομικό χάρισμα για λίγους και εκλεκτούς. Τις δεκαετίες 1940-1950 κυριάρχησαν στη μελέτη της ηγεσίας οι έρευνες που προσπαθούσαν να εξακριβώσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους ηγέτες. Σύμφωνα με το Μιχόπουλο (1998:72) ο Stogdill (1948) σε μια διεξοδική βιβλιογραφική επισκόπηση 124 μελετών ομαδοποίησε αυτά τα χαρακτηριστικά στις εξής κατηγορίες: 1) ικανότητες (υψηλή νοημοσύνη, ευφράδεια, πρωτοτυπία) 2) επιδόσεις (γνώσεις, αθλητισμός) 3) υπεύθυνη προσωπικότητα (πρωτοβουλία, αυτοπεποίθηση, ικανότητα επιρροής, αντικειμενικότητα) 4) συμμετοχή (δημοτικότητα, κοινωνικότητα, χιούμορ) 5) κύρος (κοινωνικοοικονομική κατάσταση, εκπαίδευση). Αν και ο Stogdill κατάφερε να εντοπίσει κάποια απ' αυτά τα χαρακτηριστικά στους ηγέτες, δεν κατάφερε να βρει ένα ολοκληρωμένο σύνολο χαρακτηριστικών που να διαχωρίζει τις ηγετικές προσωπικότητες (π.χ. ποιος ακριβώς δείκτης ευφυΐας ή ποιες γνώσεις ή ποιο ποσοστό αυτοπεποίθησης

ξεχωρίζει με βεβαιότητα αυτόν που θα αναδειχθεί ηγέτης.).

Παρά τις δυσκολίες αυτές, η θεωρία των γνωρισμάτων χρησιμοποιήθηκε και από πιο πρόσφατες ερευνητικές προσεγγίσεις (Stogdill, 1981; Yukl, 2002) αλλά με τελείως διαφορετικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, οι Hoy και Miskel (2005:379) αναφέρουν ότι πλέον δόθηκε έμφαση στη σχέση ανάμεσα στα προσωπικά γνωρίσματα και την αποτελεσματικότητα των ηγετών. Το ζητούμενο πλέον δεν ήταν ποιος θα γίνει ηγέτης αλλά ποιος θα είναι πιο αποτελεσματικός. Πάνω σε αυτό το πλαίσιο ο Stogdill, το 1981, σε μια άλλη διεξοδική βιβλιογραφική επισκόπηση 163 ερευνών, συγκέντρωσε ένα ικανοποιητικό αριθμό κοινών γνωρισμάτων στους αποτελεσματικούς ηγέτες.

Παράλληλα, οι Hoy και Miskel (2005:380) ταξινομούν τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες: α) προσωπικότητα (αυτοπεποίθηση, συναισθηματική ωριμότητα), β) εργασιακή υποκίνηση (καθήκον, προσδοκίες) και γ) δεξιότητες (διαπροσωπικές, διοικητικές).

Πολλά από τα γνωρίσματα που αναφέρθηκαν παραπάνω αξιολογήθηκαν από σύγχρονες έρευνες και διαπιστώθηκε η χρησιμότητά τους για την επιλογή διευθυντικών στελεχών καθώς και ένας συσχετισμός τους με τη διευθυντική επιτυχία. Παρόλα αυτά, η θεωρία των χαρακτηριστικών δεν μπορεί να εξηγήσει τι κάνει ο ηγέτης κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του, ούτε αρκεί μια ατελείωτη λίστα από ηγετικά γνωρίσματα για να ερμηνεύσει την αποτελεσματική ηγεσία (Μιχόπουλος, 1998).

## Η θεωρία της συμπεριφοράς

Μετά από τη δεκαετία του 1950 οι ερευνητές άρχισαν να εγκαταλείπουν τη θεωρία των χαρακτηριστικών και να στρέφονται στη μελέτη της συμπεριφοράς του ηγέτη. Η προσέγγιση αυτή θεωρεί ότι η ηγεσία είναι ένα σύνολο μορφών συμπεριφοράς που αναπτύσσονται σε διάφορες καταστάσεις και χαρακτηρίζουν τον ηγέτη. Οι συμπεριφορές αυτές μπορούν να μελετηθούν, ώστε να διδαχθούν και να καταστήσουν την ηγεσία περισσότερο αποτελεσματική.

Οι θεωρίες που έχουν σχέση με τη συμπεριφορά του ηγέτη προσπαθούν να προσδιορίσουν τους τύπους της ηγετικής συμπεριφοράς που οδηγούν στην επιτυχία απόδοση του έργου και στην ικανοποίηση των εργαζομένων. Δίνοντας βαρύτητα στην ηγετική συμπεριφορά, οι θεωρίες αυτές προσφέρουν μια διαφωτιστική εικόνα της προέλευσης των πηγών και της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας, αν και η αναζήτηση ενός και μοναδικού καλύτερου τρόπου διοίκησης αποτελεί μια από τις αδυναμίες της. Σύμφωνα με την ουσία των θεωριών της συμπεριφοράς, η ηγετική ικανότητα δεν είναι μια κληρονομική και έμφυτη διαδικασία, αλλά μια επίκτητη, πολύπλοκη και «κοινωνικά καλλιεργήσιμη» λειτουργία, που μπορεί να αναπτυχθεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα με πολλούς τρόπους και ανάλογα με τις περιστάσεις (Φωτόπουλος, 2013: 15; Τεκτονοπούλου, 2015).

Μια από τις πιο κλασικές προσεγγίσεις είναι η διοικητική σχάρα των R. Blake και J. Mouton (1967) (όπ. αναφ. στους Everald & Morris, 1999:38), η οποία αναλύει σε δύο διαστάσεις την ηγετική συμπεριφορά. Η μια διάσταση αφορά το

ενδιαφέρον του ηγέτη για την παραγωγή, ενώ η δεύτερη σχετίζεται με το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους. Από το συνδυασμό τους προκύπτουν πέντε (5) τύποι ηγεσίας: i) ο οικείος ηγέτης που ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους, θέλει να αρέσει, αποφεύγει τις συγκρούσεις, εγκωμιάζει, δημιουργεί συναδελφική διοίκηση, ii) ο κατηγορηματικός ηγέτης που τον ενδιαφέρει η παραγωγή, ελέγχει, διατάζει ασκεί διοίκηση καθηκόντων, iii) ο διαχειριστικός, ευσυνείδητος, σταθερός, καθόλου νεωτεριστής που δείχνει μέτριο ενδιαφέρον για τις ηγετικές διαστάσεις, v) ο παθητικός-πολιτικός ηγέτης που υιοθετεί παθητική συμπεριφορά αντιστεκόμενος στους νεωτερισμούς, vi) ο παρακινητικός που ενδιαφέρεται για το έργο και τους εργαζόμενους, λαμβάνει αποφάσεις, μεταβιβάζει αρμοδιότητες, ασκεί δημοκρατική διοίκηση. Στο παρακάτω σχήμα (6) φαίνεται πως τα καλύτερα αποτελέσματα (βαθμολογία 9/9) επιτυγχάνονται, όταν το ενδιαφέρον είναι υψηλό τόσο για την παραγωγή, όσο και για τους ανθρώπους.

Παράλληλα, σημαντική προσέγγιση είναι η έρευνα των Halpin και Winer (1966: 97 - 98) (όπ. αναφ. σε Μιχόπουλο, 1998:76-77) στο Πανεπιστήμιο του Οχάιο, για να καθορίσουν το πρότυπο της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς με βάση τις αντιλήψεις των υφισταμένων. Η έρευνα έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου, δομημένου σε δύο διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς: τη μέριμνα για τα άτομα (ενδιαφέρον και σεβασμός για τα μέλη της ομάδας, εμπιστοσύνη, επικοινωνία) και την καθιέρωση δομής (προσδιορισμός οργανωτικών ρόλων, προσανατολισμός στην εργασία και το παραγόμενο προϊόν). Τα στοιχεία που προέκυψαν έδειξαν ότι η ηγετική αποτελεσματικότητα συνδέεται με υψηλό ενδιαφέρον και για τις δυο διαστάσεις, αν και οι ανώτεροι φαίνεται να δίνουν έμφαση στην εισαγωγή δομής, ενώ οι υφιστάμενοι στη μέριμνα. Ο ηγέτης που δείχνει υψηλό ενδιαφέρον και για δύο διαστάσεις χαρακτηρίζεται δυναμικός ενώ εκείνος που δείχνει χαμηλό ενδιαφέρον και για τις δύο διαστάσεις, παθητικός. Δομικός χαρακτηρίζεται εκείνος που η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται από χαμηλή μέριμνα για τον άνθρωπο και υψηλή στην καθιέρωση.

Ταντόχρονα, η θεωρία X και Y, που ανέπτυξε ο ψυχολόγος Douglas Mc Gregor (1960), προσπαθεί επίσης να εξηγήσει τη συμπεριφορά των ηγετών ταξινομώντας τους σε δυο κατηγορίες: α) στους οπαδούς της θεωρίας X που θεωρούν ότι το προσωπικό δεν θέλει να εργάζεται, προτιμά τον ελεύθερο χρόνο, χρειάζεται πίεση, άρα πρέπει να ελέγχεται και να απειλείται από έναν αυταρχικό ηγέτη, β) στους οπαδούς της θεωρίας Y που θεωρούν ότι η εργασία είναι για τους εργαζόμενους ικανοποιητική δραστηριότητα, όπως το παιχνίδι για το παιδί, ότι είναι ικανοί για μάθηση, δημιουργικότητα, αυτοέλεγχο· άρα μπορούν να καθοδηγούνται από ένα δημοκρατικό ηγέτη (Καμπουρίδης, 2002).

Οι παραπάνω προσεγγίσεις έβαλαν στο επίκεντρο τη συμπεριφορά του ηγέτη και οι έρευνες απομόνωσαν πολλά χρήσιμα χαρακτηριστικά της. Από την άλλη πλευρά όμως δεν έλαβαν υπόψη ότι η ίδια συμπεριφορά δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις καταστάσεις. Δεν αναγνώρισαν αλλαγή κατάστασης ούτε πως το περιβάλλον είναι εκείνο που παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιλογή και εφαρμογή της αποτελεσματικής συμπεριφοράς.

## Οι ενδεχομενικές ή περιστασιακές θεωρίες

Σύμφωνα με αυτές τις προσεγγίσεις, οι διοικητικές ενέργειες με τις οποίες αντιμετωπίστηκε επιτυχώς μία περίπτωση, δε θα πρέπει να θεωρείται ως δεδομένο ότι θα έχουν την ίδια επιτυχία και σε άλλες περιπτώσεις. Η ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου προτύπου ηγεσίας ή η αποτελεσματικότητά του συνδέεται με τα «ενδεχόμενα» ή τις συγκεκριμένες αντικειμενικές περιστάσεις εντός των οποίων λειτουργεί ο ηγέτης (Καμπουρίδης, 2002: 47; Τεκτονοπούλου, 2015).

Πρόκειται για την περίπτωση εκείνη όπου ξεπερνιέται ουσιαστικά το δίπολο «ο ηγέτης γεννιέται ή γίνεται» και οδηγούμαστε στην κατανόηση της ηγεσίας μέσα από ενδεχομενικές περιπτώσεις, όπου εστιάζουμε στον τρόπο συμπεριφοράς των ηγετών, κάνοντας λόγο για τις συνθήκες και καταστάσεις που επικρατούν στο περιβάλλον μέσα και έξω από τον οργανισμό, ενώ δίνεται μεγάλη έμφαση στο ζήτημα της αποτελεσματικότητας του μοντέλου ηγεσίας μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο (Φωτόπουλος, 2013: 15; Τεκτονοπούλου, 2015). Καθήκον των ηγετικών στελεχών είναι να αναζητήσουν και να προσδιορίσουν για κάθε συγκεκριμένη περίπτωση τα κατάλληλα διοικητικά μέτρα που πρέπει να εφαρμοστούν κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες και στο συγκεκριμένο χρόνο, προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι σκοποί (Καμπουρίδης, 2002: 47).

Οι θεωρίες που ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία συνδέουν περισσότερο τη συμπεριφορά του ηγέτη με τα χαρακτηριστικά της κατάστασης. Έτσι, μελετούν μορφές συμπεριφοράς που ταιριάζουν σε καταστάσεις και επιχειρούν να εξακριβώσουν τις μορφές εκείνες που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Δηλαδή, η ηγεσία είναι το σύνολο των ηγετικών συμπεριφορών και όχι των γνωρισμάτων της προσωπικότητας και είναι εξαρτημένη από την κατάσταση. Σ' αυτόν τον τύπο θεώρησης εντάσσονται διάφορα μοντέλα ηγεσίας με πιο χαρακτηριστικά αυτά που περιγράφονται στις παρακάτω υποενοότητες:

### • *Το ενδεχομενικό μοντέλο του Fiedler (Αιγώτερο Προτιμώμενος Συνεργάτης)*

Οι θεωρίες της προσέγγισης αυτής συγκλίνουν στο ότι η ηγετική αποτελεσματικότητα αυξάνεται, όταν λαμβάνεται υπόψη το περιβάλλον. Η ηγεσία είναι ένα σύνολο έμφυτων γνωρισμάτων αλλά συμβαίνει κάθε φορά μέσα σ' ένα διαφορετικό πλαίσιο, έτσι πρέπει τα ηγετικά χαρακτηριστικά να συνδυάζονται με τις καταστάσεις, για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Τα γνωρίσματα που διαθέτει ο ηγέτης ταιριάζουν με ορισμένες καταστάσεις και όχι με όλες. Επακόλουθο αυτής της υπόθεσης είναι η διερεύνηση και η μελέτη εκείνων των χαρακτηριστικών που οδηγούν σε ηγετική συμπεριφορά σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Η θεωρία αναζητεί κατά κάποιο τρόπο τον κατάλληλο άνθρωπο για την κατάλληλη θέση.

Σύμφωνα με τον Fiedler, οι άνθρωποι γίνονται ηγέτες όχι μόνο λόγω των ιδιοτήτων της προσωπικότητάς τους, αλλά και λόγω ποικίλων περιπτωσιακών παραγόντων και της αντιπίδρασης μεταξύ του ηγέτη και της συγκεκριμένης περίπτωσης (Τεκτονοπούλου, 2015).

Με άλλα λόγια, ο Fiedler δίνει έμφαση στην καταλληλότητα των καταστάσεων

σε συνάρτηση με την προσωπικότητα του ηγέτη και για το λόγο αυτό θεωρεί ότι η καταλληλότητα και οι συνθήκες του περιβάλλοντος δρουν καταλυτικά πάνω στο στυλ του ηγέτη. Η θεωρία του δέχεται την κλασική άποψη ότι η συμπεριφορά του ηγέτη προσδιορίζεται από την αλληλεπίδραση της προσωπικότητας του ατόμου (ανάγκες, κίνητρα) και της κατάστασης (περιβάλλον) μέσα στην οποία αυτό κινείται. Η έρευνά του στηρίζεται στην αξιολόγηση των κινήτρων που έχει ο ηγέτης, δηλαδή ποιος σκοπός είναι περισσότερο σπουδαίος γι' αυτόν, καθώς και στην αξιολόγηση του πόσο ευνοϊκή και κατάλληλη είναι η συγκυρία ή η κατάσταση στον οργανισμό για την εκπλήρωση αυτών των σκοπών (Ζαβλανός, 1998; Τεκτονοπούλου, 2015).

Ο Fiedler (1967) ένας απ' τους ηγέτες της ενδεχομενικής σχολής προσπάθησε να συνδυάσει τα γνωρίσματα της προσωπικότητας (φιλικός, αγχώδης) με τα χαρακτηριστικά της κατάστασης. Στη θεωρία του, η αποτελεσματικότητα του ηγέτη και η απόδοση της ομάδας (ο βαθμός στον οποίο η ομάδα πετυχαίνει το στόχο της) εξαρτάται από δυο συνιστώσες. Η πρώτη συνιστώσα είναι το στυλ ηγεσίας που διαμορφώνεται με βάση δύο παραμέτρους: α) τον προσανατολισμό στους ανθρώπους και στις σχέσεις, β) τον προσανατολισμό στο καθήκον. Η δεύτερη συνιστώσα είναι τα χαρακτηριστικά της κατάστασης και προσδιορίζεται από τρεις παραμέτρους: α) από τις σχέσεις του με τους υφιστάμενους, β) το πόσο δομημένο είναι το έργο που πρέπει να υλοποιηθεί και γ) το βαθμό της εξουσίας του ηγέτη (δύναμη θέσης).

Ο συνδυασμός των μεταβλητών της κατάστασης δημιουργεί διάφορες περιπτώσεις ανάλογα με τις οποίες προτείνεται το στυλ του ηγέτη που ταιριάζει. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση που η δυνατότητα ελέγχου είναι είτε χαμηλή είτε υψηλή (όχι κάπου ενδιάμεσα) τότε το κατάλληλο στυλ ηγεσίας είναι αυτό που προσανατολίζεται στο καθήκον. Στην περίπτωση, όμως, που η δυνατότητα ελέγχου είναι κάπου ενδιάμεσα, τότε είναι καλύτερο ένα στυλ με προσανατολισμό στις ανθρώπινες σχέσεις. Μπορεί δηλαδή να χρησιμοποιηθεί ο ηγέτης με το κατάλληλο στυλ στην κατάλληλη περίπτωση. Η θεωρία αυτή, αν και δεν υπάρχουν ερευνητικά αποτελέσματα που να επιβεβαιώνουν την αποτελεσματική εφαρμογή του «λιγότερου προτιμώμενου συνεργάτη», έχει σημαντική αξία, γιατί έστρεψε την έρευνα στη μελέτη της κατάστασης και έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε κάποιες έρευνες για την πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας των διευθυντών στα σχολεία.

#### • Η θεωρία διαδρομή – σκοπός των Mitchell και House (1974)

Η θεωρία διαδρομή - σκοπός αναπτύχθηκε από τους T.R Mitchell και R.J. House (1974) (όπ. αναφ. στους Hoy & Miskel, 2005:393-395) και προτείνει διάφορα στυλ ηγετικής συμπεριφοράς που πρέπει να εφαρμόζονται ανάλογα με την κατάσταση. Εστιάζει στο τι πρέπει να κάνουν οι ηγέτες για να επηρεάσουν τους υφιστάμενους, ώστε να αποδώσουν και να νιώσουν ικανοποίηση. Σε αντίθεση με τη θεωρία του Fiedler, στη θεωρία διαδρομή - σκοπός ο ηγέτης μπορεί να υιοθετήσει διαφορετικό τύπο ηγεσίας ανάλογα με την κατάσταση, αρκεί να υποδείξει τη δια-

δρομή (συμπεριφορά) που θα ακολουθήσουν οι υφιστάμενοι, για να φτάσουν στο σκοπό (αποτέλεσμα, ικανοποίηση). Η θεωρία ορίζει τέσσερα είδη συμπεριφοράς ανάλογα με την περίπτωση. Η περίπτωση εξαρτάται από τις ανάγκες, το δυναμικό των υφισταμένων και τη φύση της εργασίας. Έτσι προτείνεται: i) η κατευθυντική ηγεσία: ο ηγέτης ξεκαθαρίζει τους κανόνες, τα καθήκοντα και τις προσδοκίες του από τους υφιστάμενους, ii) η υποστηρικτική: δημιουργείται φιλική, ενθαρρυντική ατμόσφαιρα στο καθημερινό έργο, iii) η συμμετοχική: ζητείται η άποψη των υφισταμένων, iv) η ηγεσία προσανατολισμένη στην επίτευξη στόχων: θέτονται υψηλοί στόχοι για τους υφιστάμενους και αναμένεται καλύτερη απόδοση. Βέβαια το κατά πόσο η επιλογή του τύπου ηγεσίας σχετίζεται τελικά με την ικανοποίηση των υφισταμένων εξαρτάται τόσο απ' τα χαρακτηριστικά των υφισταμένων, όσο και απ' τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος.

Με άλλα λόγια, επειδή ο ρόλος του ηγέτη είναι να βοηθάει και να υποκινεί τους εργαζομένους να επιτύχουν υψηλούς στόχους, στην προσπάθειά του αυτή πρέπει να λάβει υπόψη του δύο σχετικές μεταβλητές: τα χαρακτηριστικά των εργαζομένων και τα χαρακτηριστικά της εργασίας.

Τα χαρακτηριστικά των υφισταμένων, στα οποία περιλαμβάνονται οι ανάγκες, οι αντιλήψεις, η εμπειρία, οι αξίες, οι ικανότητες των εργαζομένων και ο βαθμός ελέγχου που πιστεύουν ότι έχουν πάνω σε γεγονότα και αποτελέσματα, καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι υφιστάμενοι αντιδρούν στη συμπεριφορά του ηγέτη και το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι η συμπεριφορά αυτή αποτελεί πιθανή πηγή ικανοποίησης των αναγκών τους.

Τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος εργασίας περιλαμβάνουν παράγοντες που οι υφιστάμενοι δεν μπορούν να ελέγξουν, αλλά είναι σημαντικοί για την ικανοποίηση των αναγκών τους και για την ικανότητά τους για υψηλή απόδοση. Τέτοιοι παράγοντες είναι η φύση των καθηκόντων, οι συνθήκες εργασίας, η πίεση χρόνου, το άγχος κλπ. Αν τα καθήκοντα είναι δομημένα, το υποστηρικτικό και το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας θα είναι περισσότερο αποτελεσματικά. Στην κατάσταση των μη δομημένων καθηκόντων ο ηγέτης πρέπει να διατυπώνει με σαφήνεια τους στόχους, να περιγράφει τα καθήκοντα και να προσδιορίζει τις προσδοκίες και ανάγκες των υφισταμένων (Στειακάκης & Κατζός, 2002).

Η θεωρία αυτή αν και δεν έχει εξεταστεί εμπειρικά, προσφέρει αρκετά στοιχεία για τη σύνδεση ηγεσίας – εργασιακής ικανοποίησης.

#### • *Η θεωρία του κύκλου ζωής των Hersey και Blanchard (1988)*

Η θεωρία του κύκλου ζωής των Hersey και Blanchard (1988), υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, το οποίο να χρησιμοποιείται σε όλες τις περιστάσεις. Ο ηγέτης ενεργεί κάθε φορά, όπως κρίνει, ανάλογα με την περίπτωση και την ωριμότητα των εργαζομένων. Όσο αυξάνεται η ωριμότητα των υφισταμένων, τόσο οι ηγέτες είναι σε θέση να εστιάζουν στις ανθρώπινες σχέσεις και να είναι πιο δημοκρατικοί, ενώ όταν ο βαθμός ωριμότητας είναι χαμηλός, τότε ένας υποστηρικτικός, κατευθυντικός ηγέτης είναι πιο απαραίτητος. Η θεωρία είναι αισιόδοξη, γιατί αφήνει περιθώρια για μάθηση διαφορετικών στυλ ηγεσίας,



που μπορούν να επιλεγούν ανάλογα με την περίπτωση.

#### ● *Η θεωρία ηγεσίας Vroom – Yetton (1973)*

Με βάση τη θεωρία ηγεσίας των Vroom – Yetton (1973) υπάρχει μια σύνθεση με ορθολογιστικό τρόπο κάποιων αποδεκτών γεγονότων που αφορούν την ηγεσία, σε μια περιγραφή του τρόπου άσκησης ηγεσίας, που πιθανολογείται ότι θα έχει επιτυχή αποτελέσματα. Η θεωρία αυτή ξεκίνησε από την παραδοχή ότι η σχέση μεταξύ συμπεριφοράς στον εργασιακό χώρο και των στόχων του ατόμου είναι σύνθετη και υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Η προσέγγιση των Vroom και Yetton εξισώνει την ηγεσία με τη λήψη των αποφάσεων, καθώς θεωρεί πολύ σημαντικό ο ηγέτης να μπορεί να κρίνει πότε είναι αναγκαίο να ζητήσει από τους άλλους να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης της απόφασης και πότε πρέπει να αποφασίσει μόνος του.

Η θεωρία των Vroom και Yetton εξηγεί ότι υπάρχουν τρία κριτήρια σύμφωνα με τα οποία οι ηγέτες παίρνουν αποφάσεις: i) η ποιότητα της απόφασης, η οποία αναφέρεται στην επίδραση που θα έχει η απόφαση στην απόδοση της ομάδας ii) ο βαθμός αποδοχής της απόφασης από τους υφισταμένους, ο οποίος αναφέρεται στην υποκίνηση και τη δέσμευση των μελών της ομάδας για την επιτυχημένη υλοποίηση της απόφασης, iii) ο χρόνος που απαιτείται για να ληφθεί η απόφαση (Τεκτονοπούλου, 2015).

#### **Συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία**

Τη δεκαετία του 1990 άρχισαν να εγκαταλείπονται οι υπάρχουσες θεωρίες και να γίνεται λόγος για «νέα ηγεσία». Η θεωρία της συναλλακτικής ηγεσίας αποδίδεται στον Burns (1978) (όπ. αναφ. σε Πασιαρδή, 2004:214), ο οποίος μίλησε αρχικά για το χώρο της πολιτικής. Η θεωρία του επεκτάθηκε και συναλλακτικός ηγέτης χαρακτηρίστηκε ο συμβατικός ηγέτης που αποσαφηνίζει το ρόλο και τις απαιτήσεις των υφισταμένων, που αποδίδει ανταμοιβές και κυρώσεις για να πετύχει τη συμμόρφωσή τους και την ανταπόδοσή τους σε έργο. Σύμφωνα με τον Bass (1985) τα βασικά χαρακτηριστικά της συναλλακτικής ηγεσίας είναι: i) Κατά περίπτωση αμοιβή, ii) Διόρθωση αποκλίσεων, iii) Επέμβαση σε περίπτωση μη τήρησης προδιαγραφών, iv) Ελεύθερη δράση.

Πέρα όμως απ' τη συναλλακτική ηγεσία εκτείνεται η μετασχηματιστική. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εμπνέει τα μέλη του οργανισμού να παραμερίσουν τα προσωπικά τους συμφέροντα για το καλό της ομάδας, αναπτύσσει προσωπικές σχέσεις με τους υφιστάμενους, θέτει μακροχρόνιους στόχους, παροτρύνει τα μέλη για την εκπλήρωσή τους μέσα από τη δική του δέσμευση, διαμορφώνει ένα όραμα και πορεύεται μ' αυτό, μιλάει για αλλαγή (Hoy & Miskel, 2005). Τα τέσσερα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά αναφέρονται πάλι από τον Bass (1985) και είναι γνωστά τα εξής: i) Το χάρισμα, ii) Η έμπνευση, iii) Η πνευματική παρότρυνση, iv) Η εξατομικευμένη προσέγγιση.

Η μετασχηματιστική ηγεσία στρέφει το ενδιαφέρον στις ηθικές αρχές, στα κίνητρα και στους προβληματισμούς των υφισταμένων, ενώ η μορφή αυτή ηγεσίας

εξετάζεται από τους ερευνητές σε συνδυασμό με τη συναλλακτική ηγεσία, υποστηρίζοντας ότι ο συνδυασμός των δύο αυτών μορφών στο πρόσωπο ενός ηγέτη τον καθιστούν αποτελεσματικότερο (Γεωργαντά & Ξενικού, 2007). Με άλλα λόγια, οι δυο παραπάνω μορφές ηγεσίας δεν είναι αντικρουόμενες μεταξύ τους, αλλά συμπληρωματικές.

Η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται και συνδυάζεται με τη συναλλακτική, για να μπορέσει ο ηγέτης να δεσμεύσει με το όραμά του τους υφιστάμενους και να εξελιχθούν ατομικά και ομαδικά. Επίσης ο Bass (1985) επισημαίνει ότι η επιτυχία του μετασχηματιστικού ηγέτη, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό απ' τα χαρακτηριστικά της κατάστασης που μπορεί να επηρεάσουν καθοριστικά την αποτελεσματικότητά του.

Οι Owens και Valesky (2007: 282) βλέπουν την μετασχηματιστική ηγεσία ως μια εξελικτική διαδικασία που ολοκληρώνεται σε τέσσερα επίπεδα: α) κατώτατο επίπεδο: επιδιώκεται η συμμόρφωση των υφιστάμενων, δεν υπάρχει ηγεσία, β) βασικό επίπεδο: η ηγεσία είναι συναλλακτική, ο ηγέτης και η ομάδα αποσαφηνίζουν τους ρόλους τους, γ) υψηλό επίπεδο: ο ηγέτης είναι μετασχηματιστικός, δεσμεύει την ομάδα με κοινούς στόχους και αξίες, δ) ανώτατο επίπεδο: ηθική ηγεσία, κοινό όραμα, κοινοί στόχοι.

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η μετασχηματιστική ηγεσία υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές. Οι Hoy και Miskel (2005:402) την χαρακτηρίζουν «πνευματικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης» και πιστεύουν ότι μπορεί να διδαχθεί και να οδηγήσει στην δημιουργία πραγματικά ικανών ηγετών. Τα ερευνητικά αποτελέσματα εντοπίζουν κάποια σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα (Leithwood & Jantz, 2003), αλλά δεν έχουν καταφέρει ακόμα να στηρίξουν απόλυτα το μοντέλο.

### **Κριτική ανάλυση των θεωριών της ηγεσίας**

Η βιβλιογραφική επισκόπηση των βασικών σημείων των θεωριών για την ηγεσία συμβάλλει, σε μεγάλο βαθμό, για τη σε βάθος κατανόησή της. Ωστόσο, δεν είναι εύκολο να καταλήξουμε σε κοινά συμπεράσματα για το ποια θεωρία μας βοηθάει να εντοπίσουμε ή να δημιουργήσουμε τον αποτελεσματικό διευθυντή - ηγέτη. Όλες οι θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις δίνουν ενδιαφέροντα στοιχεία που, σε πολλές περιπτώσεις, φαίνεται να επαληθεύονται μόνο μερικώς.

Πιο αναλυτικά, η θεωρία των χαρακτηριστικών σύμφωνα με την οποία ο διευθυντής - ηγέτης χρειάζεται απλά να διαθέτει συγκεκριμένα έμφυτα χαρακτηριστικά, είναι δύσκολο να επιβεβαιωθεί και να εφαρμοστεί στη σχολική μονάδα. Βέβαια, σύγχρονες έρευνες προσπαθούν να αξιολογήσουν τα γνωρίσματα της προσωπικότητας και κέντρα αξιολόγησης υποψηφίων για διοικητικές θέσεις στο εξωτερικό χρησιμοποιούν πολλαπλές μεθόδους για να εκτιμήσουν τις ικανότητες των υποψηφίων. Χαρακτηριστικά οι μελέτες των Ritchie και Moses (1983) και Stogdill (1981) (όπ. αναφ. σε Μιχόπουλο, 1998:73-75) έδειξαν ότι τα περισσότερα από τα γνωρίσματα προσωπικότητας που αξιολογήθηκαν εμφανίζουν θετικό συσχετισμό με τη διευθυντική επιτυχία.

Παρόλο αυτά, δε διαθέτουμε μελέτες από το χώρο της εκπαίδευσης που να απο-



δεικνύουν ότι αρκούν τα έμφυτα προσόντα για να γίνει ένας διευθυντής και ηγέτης. Αν και οι συσχετισμοί μεταξύ χαρακτηριστικών προσωπικότητας και ηγεσίας έχουν μεγάλη αξία, δεν μπορούν να εξηγήσουν τι κάνει ένας διευθυντής - έστω κι αν διαθέτει όραμα, αυτοπεποίθηση, προσήλωση στο καθήκον κ.α. - κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του ως ηγέτης. Επίσης, η θεωρία αυτή αγνοεί παντελώς τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει κάθε κατάσταση. Οπότε, μέσα σ' ένα περιβάλλον με τόσο ποικίλους περιπτωσιακούς παράγοντες όπως το σχολείο, τα έμφυτα γνωρίσματα της προσωπικότητας του διευθυντή δεν μας δίνουν απαντήσεις για το πώς θα λειτουργήσει ως ηγέτης σε διάφορες περιπτώσεις.

Όσον αφορά στη θεωρία της συμπεριφοράς, σύμφωνα με την οποία η ηγεσία είναι ένα σύνολο μορφών συμπεριφοράς που αναπτύσσονται σε όλες τις καταστάσεις και κάνουν τον ηγέτη αποτελεσματικό, φαίνεται επίσης να παρουσιάζει πολλές αδυναμίες στην εφαρμογή της στο σχολείο παρά τα χρήσιμα ερευνητικά στοιχεία που έχουν προκύψει. Οι έρευνες του πανεπιστημίου του Οχάιο (Halpin & Winer, 1952 (όπ. αναφ. σε Μιχόπουλο, 1998) και του πανεπιστημίου του Μίσιγκαν (Likert, 1961) (όπ. αναφ. σε Hoy & Miskel, 2005) ανέδειξαν σημαντικές διαστάσεις και στυλ συμπεριφοράς που σχετίζονται με την ηγετική αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, δεν έλαβαν υπόψη ότι η ίδια συμπεριφορά δεν μπορεί να είναι η βέλτιστη σε όλες τις καταστάσεις. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας δεν μπορεί να υιοθετήσει ή να διδαχθεί κάποιες μορφές συμπεριφοράς και με αυτές να θεωρείται αποτελεσματικός ανεξάρτητα από την επίδραση κάθε οργανωτικής κατάστασης.

Το ενδεχομενικό μοντέλο του Fiedler, αν και είναι το πρώτο που έστρεψε την προσοχή στη μελέτη της κατάστασης, υποστηρίζοντας ότι η αποτελεσματικότητα του ηγέτη εξαρτάται τόσο από τα έμφυτα χαρακτηριστικά του, όσο και από τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μιας κατάστασης (ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση), δε φαίνεται να επαληθεύεται και να μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολείο. Έχει χρησιμοποιηθεί σε κάποιες έρευνες στις Η.Π.Α. για την πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας του ηγέτη (Hoy & Miskel, 2005), αλλά η ασυνέπεια των αποτελεσμάτων δεν επιτρέπει μια γενικότερη χρήση της. Το ταίριασμα προσωπικότητας ηγέτη και κατάστασης, που προτείνει αυτή η θεωρία, δεν μπορεί να επιτευχθεί στο σχολείο, αφού η κατάσταση δεν είναι κάθε φορά σταθερή ούτε και υπό τον έλεγχο του διευθυντή. Οι δύο από τις τρεις παραμέτρους της κατάστασης που ορίζει ο Fiedler - δομή των καθηκόντων, δύναμη θέσης του ηγέτη- καθορίζονται και αλλάζουν από την κεντρική εξουσία χωρίς να έχει δικαίωμα παρέμβασης ο διευθυντής.

Οι άλλες ενδεχομενικές θεωρίες καθώς και οι νεότερες θεωρίες για τη μετασχηματιστική ηγεσία που υποστηρίζουν ότι η ηγετική αποτελεσματικότητα στηρίζεται στην προσαρμογή της κατάλληλης συμπεριφοράς (περιεχόμενο και στυλ) ανάλογα με την περίπτωση, φαίνεται να προσφέρουν πιο χρήσιμα στοιχεία για την ηγεσία στο σχολείο. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι ενδεχομενικές θεωρίες πρέπει να διερευνηθούν περισσότερο, γιατί εξηγούν καλύτερα τις αλληλεξαρτήσεις μεταξύ χαρακτηριστικών, καταστάσεων, συμπεριφορών και ηγετικής αποτελεσματικότητας (Μιχόπουλος, 1998; Boyatzis et al, 2002). Η αντίληψη ότι ο ηγέτης - διευθυντής πρέπει να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με την

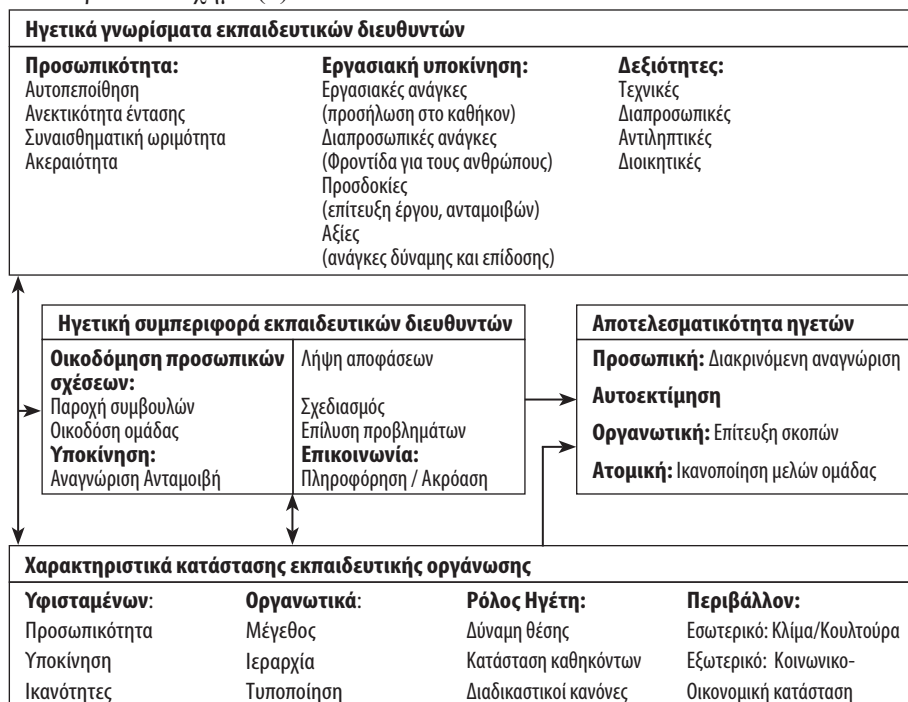
περίπτωση φαίνεται πιο ρεαλιστική για την άσκηση ηγεσίας σε σχολικές μονάδες και σε διοικητικές δομές εκπαίδευσης γενικότερα.

## Συμπεράσματα

Σταχυολογώντας τα βασικά σημεία των θεωριών για την ηγεσία μπορεί κανείς να ισχυρισθεί ότι καμία θεωρία ή μοντέλο δεν μπορεί να λειτουργήσει ως «πανάκεια» και να μεταφερθεί αυτούσια στο χώρο του σχολείου και γενικότερα σε όλες τις διοικητικές δομές της εκπαίδευσης. Εξάλλου αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι ο ιδιαίτερος και πολύπλοκος αυτός χώρος απαιτεί όλες οι μεταφορές και εφαρμογές θεωριών από το χώρο της Διοίκησης Επιχειρήσεων να γίνονται μετά από μια εκτεταμένη έρευνα και προσεκτική αξιολόγηση (Bush, 2003).

Με άλλα λόγια, μπορεί κανείς να ισχυρισθεί ότι, για να κατανοήσουμε την ηγεσία σε επίπεδο διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση, δεν πρέπει να ακολουθήσουμε μια συγκεκριμένη θεωρία, αλλά να συνδυάσουμε χρήσιμα στοιχεία από όλες.

Για παράδειγμα, ο Μιχόπουλος (1998:94) προτείνει ένα επεξεργασμένο ενδεχομενικό σχήμα για την ηγεσία σε επίπεδο διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση που αντλεί στοιχεία από όλες τις θεωρίες, το οποίο έχουν προτείνει πρώτοι οι Hoy και Miskel (1996; 2005). Η σύνδεση των συνιστωσών και των επιμέρους στοιχείων όλων των θεωριών με τη μορφή μιας σχηματικής απεικόνισης παρουσιάζεται στο παρακάτω σχήμα (1):



Σχήμα 1: Ένα επεξεργασμένο σχήμα για την κατανόηση της ηγεσίας στα διευθυντικά στελέχη εκπαίδευσης (Μιχόπουλος, 1998:94, όπ. αναφ. στους Hoy & Miskel, 1996:386).

Όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα (1), οι τρεις συνιστώσες που θα δημιουργήσουν τον αποτελεσματικό ηγέτη σε επίπεδο διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση είναι: i) τα ηγετικά γνωρίσματα της προσωπικότητας των διευθυντών, όπως αυτοπεποίθηση, ανεκτικότητα έντασης, ακεραιότητα, δεξιότητες, κλπ. ii) οι μορφές ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών, όπως οικοδόμηση προσωπικών σχέσεων, λήψη αποφάσεων, ακρόαση, κλπ. και iii) τα χαρακτηριστικά της κατάστασης της εκπαιδευτικής οργάνωσης, όπως υφισταμένων (προσωπικότητα, υποκίνηση), οργανωτικά (μέγεθος, ιεραρχία), ρόλος του ηγέτη (καθήκοντα, εξουσία, δύναμη), περιβάλλον (εσωτερικό: κλίμα – κουλτούρα, εξωτερικό: κοινωνικο-οικονομική κατάσταση).

Η προσέγγιση αυτή φαίνεται να είναι η πιο ενδεδειγμένη, γιατί εξηγεί τις αλληλοσυνδέσεις μεταξύ χαρακτηριστικών, καταστάσεων, συμπεριφορών και ηγετικής αποτελεσματικότητας. Κατά συνέπεια, για να είναι ένα διευθυντικό στέλεχος στην εκπαίδευση αποτελεσματικός ηγέτης, δηλαδή για να πετυχαίνει τους οργανωτικούς, ατομικούς και ομαδικούς στόχους του σχολείου ή των διοικητικών δομών της εκπαίδευσης, πρέπει να υπάρχει σύζευξη ανάμεσα στα ατομικά του γνωρίσματα, τη συμπεριφορά του και στους παράγοντες της κατάστασης.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι, για να εξασφαλιστεί ποιότητα στην εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα, χρειάζεται να δοθεί υψηλή προτεραιότητα στην ανάπτυξη ηγετών στα σχολεία και γενικότερα σε όλες τις διοικητικές δομές της εκπαίδευσης (Beare et al., 1992: 99; Τεκτονοπούλου, 2015).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Γεωργαντά, Κ. & Ξενικού, Α. (2007). Μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία: η υπόθεση της επαύξησης αναφορικά με την οργανωτική κουλτούρα και την ταύτιση με τον οργανισμό. *Ψυχολογία* 14 (4), 410-423.
- Δεμερτζή, Κ. & Μπαγάκης, Γ. (2006). Ανιχνεύοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός ελληνικού γυμνασίου για την ηγεσία και μάθηση. Στο Γ. Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σ. 135-145), Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ευαγγέλου, Φ. (2013). Ο πολυδιάστατος ρόλος του Διευθυντή ως ηγέτη στο σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επ.), *Πρακτικά 16<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα»*. Τ. II (σ. 125 - 134), Πάτρα.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση II*. Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στειακάκης Ε. & Κατζός, Ν. (2002). *Management - Μια σύγχρονη άποψη*. Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη.
- Τεκτονοπούλου, Μ. (2015). Η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρία και Έρευνα, *Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης*, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών με κατεύθυνση: «Σχολική Παιδαγωγική και διαφορετικότητα στην εκπαίδευση», Π.Τ.Δ.Ε. Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.
- Φωτόπουλος, Ν. (2013). Αποτελεσματική εργασία στην ηγεσία-Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectation*. New York: Harper and Row.
- Beare, H., Caldwell, B. & Millikan, R. (1992). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
- Boyatzis, R. , Coleman, D., & Mc Kee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bush, T. (2003) *Theories of educational Leadership and Management* (3<sup>rd</sup> edition). London: Sage Publications.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2006). *Leading and Managing People in Education*, London: Sage Publications.
- Everard, K. B. & Morris, G. (Μετάφραση Κίκιζας, Δ.) (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Fiedler, F. E. (1967) *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1988). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources* (5<sup>th</sup> ed.) Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice, 5th edition*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice, 7th edition*. New York: McGraw-Hill.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on student engagement with school, In M. Wallace και L. Poulson (ed), *Educational Leadership and Management*, ch. 9, London: Sage Publications.
- Owens, G. R. & Valesky, T. C. (2007). *Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and school Reform*. Boston: Pearson.
- Stogdill, R. M. (1981). Traits of Leadership: A follow-up to 1970. In B. M. Bass (ed), *Stogdill's Handbook of Leadership* (p. p. 73-97). New York: Free Press.
- Vroom, V. & Vetton, P. (1973) *Leadership and Decision Making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Yukl, G. A. (2002) *Leadership in Organizations* (5<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.



## **ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ**

### **Θεωρητική προσέγγιση ορισμού, ερμηνείας, βασικές διαταραχές – μέθοδοι αντιμετώπισης παιδαγωγικών αναγκών και μάθησης**

Στυλιανή Θηβαίου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

κάτοχος MSc εκπαιδευτικής ψυχολογίας Πανεπιστημίου Λευκωσίας

#### **Περίληψη**

Στην παρούσα εργασία επιδιώκουμε να εξετάσουμε τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις ορισμού και ερμηνείας της νοητικής υστέρησης σε σχέση πάντα με την ειδικοπαιδαγωγική παρέμβαση.

Η έννοια της νοητικής υστέρησης, όπως εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, δεν περιλαμβάνει μια ομοιογενή κατηγορία, δεν είναι σαφώς προσδιορισμένη και τούτο οφείλεται αφενός στο ότι συνδέεται με την έννοια της νοημοσύνης, ενός όρου που ακόμη και σήμερα δεν είναι εντελώς αποσαφηνισμένος, αφετέρου στην αιτιολογία της νοητικής υστέρησης και τις διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις που απαιτεί η κατανόηση του φαινομένου. Επιπλέον, δεν υπάρχει μονοσήμαντος, άμεσος και σαφής τρόπος διάγνωσης της νοητικής υστέρησης. Υπάρχουν διάφορες απόψεις σχετικά με τα αίτια που προκαλούν τις περιπτώσεις της νοητικής υστέρησης.

Τα αίτια που η επιστήμη έχει κατορθώσει να εντοπίσει για τις περιπτώσεις νοητικής υστέρησης, είναι πολυάριθμα και ποικίλα, αφού η νοητική υστέρηση δεν είναι μια ασθένεια που έχει συγκεκριμένο αριθμό γενεσιουργών αιτιών, αλλά ένα σύνδρομο, που είναι επακόλουθο ποικίλων και πολυάριθμων ασθενειών ή ελαττωματικών καταστάσεων. Στην εργασία αυτή επιχειρείται καταρχάς, η αποσαφήνιση των όρων που χρησιμοποιούμε σε σχέση με τη γλώσσα, δίνεται μια σε βάθος ανάλυση του κάθε όρου και τέλος παρατίθενται οι βασικότερες διαταραχές που συναντώνται στα παιδιά με ιδιαίτερη έμφαση στην νοητική υστέρηση. Συγκεκριμένα θα εστιάσουμε στα επίπεδα νοητικής υστέρησης. Υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες σοβαρότητας της διανοητικής υστέρησης: ελαφρά, μέτρια, βαριά, βαθιά και απροσδιόριστη νοητική υστέρηση, όταν υπάρχει υποψία για νοητική υστέρηση-



ση αλλά η νοημοσύνη του ατόμου δεν μπορεί να μετρηθεί με σταθμισμένα τεστ. Αν και οι δοκιμασίες νοημοσύνης δεν είναι η μοναδική βάση για τον καθορισμό της νοηματικής υστέρησης, αποτελούν το παραδεκτό μέσο για την εκτίμηση του βαθμού της.

Λόγω των διατομικών και ενδοατομικών διαφορών που παρουσιάζουν τα άτομα με νοητική υστέρηση στον αναπτυξιακό και μαθησιακό τους προφίλ, είναι αναγκαίες οι προσαρμογές στο περιβάλλον μάθησης, στα προγράμματα και στις στρατηγικές διδασκαλίας, προκειμένου η εκπαίδευσή τους να είναι αποτελεσματική. Με βάση τα δεδομένα αυτά επιχειρήσαμε τη διαμόρφωση ενός διδακτικού μοντέλου, το οποίο να λαμβάνει υπόψη του τις δυνατότητες και τις δυσκολίες, των ατόμων με νοητική υστέρηση και να ικανοποιεί τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και άλλες ανάγκες τους. Πρόκειται για το μοντέλο των Διδακτικών Ενοτήτων – Teaching Units. Κύρια χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού είναι: η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και η σύνδεση με τη ζωή. Κατά την εφαρμογή του γίνεται χρήση των γνωστικών και συμπεριφοριστικών στρατηγικών διδασκαλίας. Το μοντέλο αυτό εφαρμόστηκε κατά την πρακτική άσκηση των μετεκπαιδευόμενων στην Ειδική Αγωγή δασκάλων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης για περισσότερα από δεκαπέντε χρόνια. Η εφαρμογή του τόσο στα πλαίσια της μετεκπαίδευσης, όσο και στα σχολεία ειδικής αγωγής έδειξε ότι είναι και εφικτή και αποτελεσματική.

Τέλος, η εργασία αυτή σκοπεύει να αναδείξει τη σημασία της παιδαγωγικής υποστήριξης σε μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών με νοητική υστέρηση απασχολεί τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής.

## Summary

In the present study we intend on examining the theoretical approaches that define and interpret intellectual disability always in relation to special education intervention.

The definition of intellectual disability, as it appears in international bibliography, does not involve a homogenous category and is not clearly specified. This is mainly due to the fact that, on the one hand, it is connected with the notion of intelligence, a term which has not yet been specified and on the other hand, it depends on the causes of intellectual disability and the different scientific approaches that understanding this phenomenon demands. Furthermore, there is not a single, direct and clear method of diagnosing intellectual disability. There are different views concerning the causes that induce it.

The causes of intellectual disability that have been recognized by science are numerous and vary, since intellectual disability is not a disease induced by several root causes but a symptom resulting from various and numerous disabilities or faulty conditions. This study firstly attempts to clarify the terms used in relation to language, to provide an in-depth analysis of every term and finally to present the most common disabilities in children with emphasis on Intellectual Disability.

There are four categories depending on the severity of intellectual disability: mild, medium, serious and severe and Undefined Intellectual disability when the intelligence of the person examined cannot be measured through the standardized tests. Although intelligence tests are not the only method of recognizing intellectual disability they constitute an established means of measuring its severity.

Due to the interpersonal and intrapersonal differences that people with intellectual disability show on their developmental and learning profile, it is necessary to make adaptations to the learning environment, the curriculum and the teaching practices so that they receive an effective education. Based on these data we attempted to form a teaching model which takes into consideration the potential and difficulties of students with intellectual disability and satisfies their special education and other needs. It is the model called Teaching Units. The main characteristics of this model are the interdisciplinary approach of the material taught and its connection to life. This model has been applied in the practical training of the teachers attending a postgraduate course in special education in Marasleio Primary Education for more than fifteen years. The application of the model both within the framework of the postgraduate course and in special education schools proved plausible and effective.

Finally, this study aims at demonstrating the importance of pedagogical support in students with disabilities and special educational needs. The issue of educating children with intellectual disabilities concerns both parents and as well as special education teachers.

## Εισαγωγή

Η νοητική υστέρηση αποτελεί την πιο μακρά και επίμονα μελετημένη, αλλά και ταυτόχρονα την πιο πολύπαθη διαταραχή. Πρόκειται για την πιο περίεργα δομημένη ομάδα ως προς τα αίτια, το δείκτη νοημοσύνης, την κοινωνική προσάρτηση και αποδοχή, την ύπαρξη και άλλων συνοδών προβλημάτων κ.τ.λ. Η νοητική υστέρηση (ως υστέρηση ή ανεπάρκεια ή περιορισμένη λειτουργικότητα) αν και εμφανίζεται ήδη από την αρχαία εποχή, αποτελεί μέχρι σήμερα - παρ' όλη την επιστημονική πρόοδο - ένα σύγχρονο και σχεδόν άλυτο παιδαγωγικό πρόβλημα.

Ο προβληματισμός γύρω από τον ορισμό και την ονομασία εμπίπτει κατά κύριο λόγο στην επιστημολογική διερεύνηση της Ειδικής Παιδαγωγικής που χαρακτηρίζει την παρούσα εργασία. Όπως επισημαίνουν οι Κάκουρος και Μανιαδάκη (2003) «κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι όροι για να περιγράψουν τη νοητική υστέρηση, όπως *ιδιωτεία, παραφροσύνη, ολιγοφρένεια [κρετινισμός, νοητική ανεπάρκεια], νοητική αναπηρία* κ.ά. Ο πιο γνωστός και επικρατέστερος είναι ο όρος «*νοητική καθυστέρηση*», που χρησιμοποιείται και στην ελληνική μετάφραση των διαγνωστικών εγχειριδίων DSM-IV και ISD-10». Οι παραπάνω συγγραφείς προτιμούν τον όρο «νοητική υστέρηση» από τον όρο «νοητική καθυστέρηση», διότι κατά αυτούς ο όρος «υστέρηση» αποδίδει ακριβέστερα την «κλινική οντότητα» στην οποία αναφερόμαστε. «Ο όρος *‘καθυστέρηση’* υπονοεί ότι τα άτομα αυτά παρουσιάζουν πιο αργούς ρυθμούς ανάπτυξης σε σχέση με

τα άτομα της ίδιας χρονολογικής ηλικίας και ότι τα άτομα αυτά μπορούν να ξεπεράσουν τη νοητική τους ανεπάρκεια. Δεν καθιστά όμως σαφές...ότι τα άτομα αυτά δεν φτάνουν [ποτέ] στα ίδια επίπεδα νοητικής ανάπτυξης με εκείνα των «φυσιολογικών»...Επομένως η νοητική ανάπτυξη τους δεν είναι απλώς *βραδεία* [καθυστέρηση], αλλά και *ελλιπής*» (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003: 284)

## A. ΟΡΙΣΜΟΣ

Η νοητική υστέρηση αναφέρεται ως μία καθοριστικής σημασίας, κάτω από το μέσο όρο, γενική νοητική λειτουργία, που συνοδεύεται από ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά (εξυπηρέτηση ατόμου, διαμόρφωση ενδοοικογενειακής κατάστασης, κοινωνικές δεξιότητες, αυτό-καθοδήγηση, λειτουργικές παιδαγωγικές δεξιότητες, ψυχαγωγία, υγεία-ασφάλεια, χορήγηση κοινωνικών υπηρεσιών / πόρων, εργασία, επικοινωνία) και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της περιόδου ανάπτυξης του ατόμου.

Για την καλύτερη κατανόηση - διερεύνηση της εξορισμού διαταραχής αυτής χρειάζεται να αναλυθούν οι εξής τέσσερις (4) πολυσύνθετες υποθέσεις:

1. Η έγκυρη εκτίμηση λαμβάνει υπόψη την πολιτιστική και γλωσσική διαφοροποίηση, όπως επίσης διαφορές στους παράγοντες επικοινωνίας και συμπεριφοράς.
2. Η ύπαρξη περιορισμών στις δεξιότητες προσαρμογής εμφανίζεται μέσα στο περιβάλλον της κοινωνίας ή κοινότητας, όταν συγκρίνονται με συνομηλικούς και αποτελούν τις ατομικές ανάγκες για υποστήριξη (Guralnick, M. J., (2007).
3. Οι συγκεκριμένοι προσαρμοστικοί περιορισμοί συνήθως συνυπάρχουν με ικανότητες σε άλλες προσαρμοστικές δεξιότητες ή άλλες προσωπικές δυνατότητες.
4. Με την κατάλληλη υποστήριξη σε ένα επαρκές χρονικό διάστημα η λειτουργική ζωή του ατόμου με νοητική καθυστέρηση θα βελτιωθεί.

Ο ορισμός αυτής της διαταραχής αναθεωρήθηκε το 1992 από τους Luckasson et al. Στην αναθεώρηση αυτή έχει δοθεί σημαντική έμφαση στις ικανότητες του προσώπου, στο πλαίσιο στο οποίο βιώνει τη ζωή και εργάζεται και τέλος στο λειτουργικό επίπεδο, το οποίο επιτυγχάνεται μέσα σε αυτά τα περιβάλλοντα. Δε δίνεται αξιολογή σημασία στο δείκτη νοημοσύνης και διαφοροποιείται ανάλογα σε ελαφρά και σοβαρά μειονεκτήματα. Έτσι δημιουργήθηκαν στάδια υποστήριξης:

- α. Διαλειμματικό (όποτε χρειάζεται),
- β. Περιορισμένο (διαρκείας, αλλά χαμηλής έντασης με περιορισμένο αριθμό προσωπικού),
- γ. Εκτεταμένο,
- δ. Διάχυτο (για όλη τη ζωή, όμως εμπλέκεται περισσότερο προσωπικό και υψηλής έντασης από το εκτεταμένο ή το περιορισμένο). Θεωρείται, λοιπόν, η νοητική υστέρηση όχι ως δειγματικό χαρακτηριστικό του προσώπου, αλλά ως το παραγόμενο αποτέλεσμα ανάμεσα στο άτομο και στη φύση, τις προσδοκίες του περιβάλλοντος του ατόμου. Η νοητική υστέρηση θεωρείται ότι είναι

μία προσωρινή μεταβατική περίοδος κι όχι κάτι το μόνιμο (Polloway, 1997).

Η αναθεώρηση αυτού του ορισμού της νοητικής υστέρησης μπορεί να βοηθήσει στην πιο προσοδοφόρα ένταξη και προσαρμογή των ατόμων στην κοινωνική πραγματικότητα, αφού μεταφέρει το πρόβλημα από το ίδιο το άτομο και το μεταθέτει στο περιβάλλον και κυρίως στο κοινωνικό πλαίσιο το οποίο βιώνει και με το οποίο και αλληλεπιδρά και συναλλάσσεται το συγκεκριμένο άτομο. Η τοποθέτηση, όμως, αυτή «γεννάει» ουσιαστικούς προβληματισμούς. Κανείς δεν μπορεί να διαφωνήσει με το γεγονός ότι η νοητική υστέρηση θα πρέπει να είναι απλά ένα από τα εν γένει χαρακτηριστικά του προσώπου και όχι αυτό που θα καθορίσει όλη την οντότητά του, αλλά ότι δύναται να αποτελέσει μία μεταβατική προσωρινή κατάσταση. Και πού μεταβαίνει το άτομο; Για ορισμένες καταστάσεις νοητικής υστέρησης, όπως είναι αυτή από ψυχο-κοινωνικά αίτια που μπορεί να αναστραφεί με εν δυνάμει εφαρμογή πρώιμων παρεμβατικών εκτελεστικών προγραμμάτων ή για ελαφριές περιπτώσεις, τότε είναι δυνατόν η νοητική υστέρηση να αποτελέσει μία μεταβατική κατάσταση. Αλλά σε καταστάσεις που η νοητική υστέρηση είναι πιο βαριάς μορφής και εξέλιξης, ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν συνοδά προβλήματα, ακόμα και με την πιο καλή υποστηρικτική δομή, η νοητική υστέρηση δεν μπορεί ως περίπτωση να είναι μία μεταβατική κατάσταση, αλλά μία μόνιμη και διαρκής, η οποία όμως αντιμετωπίζεται με τον καλύτερο τρόπο και σεβόμενη πάντα τα δικαιώματα του ατόμου για πλήρη συμμετοχή κάθε ατόμου στη ζωή.

## **B. ΑΙΤΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΥΣΤΕΡΗΣΗΣ**

*Προγεννητικά αίτια:* 1. Κληρονομικοί παράγοντες, 2. Χρωμοσωμικές ανωμαλίες (σύνδρομο Down, σύνδρομο Klinefelter, σύνδρομο Turner), 3. Ασθένειες της εγκύου (λοιμώξεις, ερυθρά, ιλαρά, κοκ.), 4. Ανωμαλίες μεταβολισμού (PKU), 5. Ασυμβατότητα του Rh του αίματος της μητέρας με αυτό του εμβρύου, 6. Ανοξία, 7. Τραυματισμοί της εγκύου, 8. Κακή διατροφή, 9. Δηλητηριάσεις από μόλυβδο.

*Περιγεννητικά αίτια:* 1. Ανοξία, 2. Τραυματισμοί και αιμορραγία του εγκεφάλου, 3. Πρόωρη γέννηση.

*Μεταγεννητικά αίτια:* 1. Μολυσματικές ασθένειες, 2. Ατυχήματα, 3. Υψηλός πυρετός, 4. Μεταβολικές ανωμαλίες, 5. Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες (ιδρυματοποίηση, στερημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, συναισθηματική αποστέρηση) (Παρασκευόπουλος, I. 1980).

## **Γ. ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΥΣΤΕΡΗΣΗΣ**

Η πιο διαδεδομένη μορφή ταξινόμησης της νοητικής υστέρησης είναι αυτή που χρησιμοποιεί το δείκτη νοημοσύνης (I.Q). Δεδομένου ότι αφενός ο δείκτης νοημοσύνης αποτελεί ένα μόνο χαρακτηριστικό του ατόμου, αφετέρου από μόνος του δε βοηθάει το εκπαιδευτικό έργο, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία του για τις ικανότητες των νοητικά καθυστερημένων ατόμων. Παρόλα αυτά αποτελεί έναν τρόπο για μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης του ανομοιογενούς αυτού πληθυσμού (DSM-IV, σελ.42.).

Η ταξινόμηση με βάση τον βαθμό βαρύτητας της Νοητικής Υστέρησης περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες : ελαφρά, μέτρια, βαριά και βαρύτατη (βαθιά) νοητική υστέρηση (Τζουριάδου, Μ. (1995).

*Εισάγεται πίνακας αριθμός 1*

ΒΑΘΜΟΣ	ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΟ ΠΗΛΙΚΟ
α. Ελαφρά	50-55 μέχρι 70
β. Μέτρια	35-40 μέχρι 50-55
γ. Βαριά	20-25 μέχρι 35-40
δ. Βαρύτατη (βαθιά)	Κάτω των 20-25

*Εισάγεται πίνακας αριθμός 2*

ΕΙΔΟΣ Ν.Κ	% Ν.Κ	IQ	Συχνότητα σε πληθυσμό
α. Ελαφρά Ν.Κ	85%	50-55 έως 70	0.9-2.7%
β. Μέτρια Ν.Κ	10%	35-40 έως 50-55	0.3-0.4%
γ. Βαριά Ν.Κ	4%	20-25 έως 35-40	0.04-0.05%
δ. Βαθιά Ν.Κ	1%	κάτω από 20-25	0.01%
ε. Απροσδιόριστη νοητική καθυστέρηση όταν υπάρχει ισχυρή υπόθεση για ύπαρξη νοητικής καθυστέρησης, αλλά η νοημοσύνη του ατόμου δεν μπορεί να μετρηθεί με τα σταθμισμένα τεστ.			

*(Πολυχρονοπούλου., Σ. (2002)*

## Δ. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

### *Ελαφριά Νοητική Υστέρηση*

Η ελαφριά νοητική υστέρηση χαρακτηρίζεται από νοητικό επίπεδο που κυμαίνεται από 50-55 έως 70 (DSM-IV, APA 1994) και αναγνωρίζεται στο 85%, περίπου, του συνόλου των ατόμων με νοητική υστέρηση. Τα άτομα με νοητικό δυναμικό περίπου 70 δεν αντιμετωπίζουν ουσιαστικές δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή και αντεπεξέρχονται, συνήθως, ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Ωστόσο, δυσκολίες στον τομέα του λόγου μπορεί να περιορίσουν την ανεξαρτησία του ατόμου κατά την ενηλικίωση (Harris, JR. 1995) τους πρώτους μήνες της ζωής, η διάκριση των παιδιών με ελαφριά νοητική υστέρηση από τα αναπτυσσόμενα φυσιολογικά δεν είναι εύκολη. Αναγνωρίζονται, συνήθως, αργότερα, στο σχολείο ή κατά την προσχολική περίοδο, κατά την οποία αναμένεται εξέλιξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ήπιες δυσκολίες στις αισθησιοκινητικές λειτουργίες παρατηρούνται συχνά, ενώ σε μικρό ποσοστό ατόμων εντοπίζονται εγκεφαλικές ανωμαλίες. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να συνυπάρχει αυτιστική διαταραχή και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, επιληψία, διαταραχές διαγωγής ή σωματικές αναπηρίες. Κατά την εφηβεία, τα άτομα με ελαφριά νοητική υστέρηση μπορεί να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γνώσεις αντί-

στοιχείες της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Στην ενήλικη ζωή αποκτούν, συνήθως, επαρκείς κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες, με ελάχιστη εξωτερική υποστήριξη. Ωστόσο, μπορεί να έχουν ανάγκη από καθοδήγηση και βοήθεια σε διαφορετικές ψυχοπνευματικές καταστάσεις. Πολλά άτομα είναι σε θέση να ζήσουν ανεξάρτητα, αλλά μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολίες στις απαιτήσεις του γάμου ή της ανατροφής των παιδιών (Πολυχρονοπούλου., Σ. 2002).

### ***Μέτρια Νοητική Υστέρηση***

Η μέτρια νοητική υστέρηση χαρακτηρίζεται από νοητικό δυναμικό που κυμαίνεται από 35-40 έως 50-55 και ήπιες δυσκολίες στις προσαρμοστικές δεξιότητες (DSM-IV, APA 1994). Τα άτομα μ' αυτό το νοητικό δυναμικό προέρχονται, συνήθως, από στερημένα περιβάλλοντα και αποτελούν το 10% του συνόλου των ατόμων με νοητική υστέρηση (Slone et al. 1998). Χαρακτηριστικό αυτής της ομάδας είναι η ποικιλομορφία στο πρότυπο των γνωστικών δεξιοτήτων. Μερικά άτομα έχουν υψηλότερες οπτικές δεξιότητες, σε σύγκριση με τις λεκτικές, είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά και να επικοινωνήσουν με κατάλληλη βοήθεια. Ωστόσο, συχνά θεωρείται ότι λειτουργούν σε χαμηλότερο επίπεδο, εξαιτίας διαταραχής στον κινητικό συντονισμό. Οι δεξιότητες λόγου κυμαίνονται από την ικανότητα συμμετοχής σε απλή συζήτηση, έως πολύ απλό λόγο, που περιορίζεται στην κάλυψη των βασικών αναγκών. Τα άτομα που δεν αναπτύσσουν λόγο, μπορεί να κατανοούν απλές οδηγίες και να μάθουν να χρησιμοποιούν νοηματική γλώσσα.

Οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και οι κινητικές είναι περιορισμένες. Η σχολική απόδοση είναι σημαντικά περιορισμένη, αλλά τα άτομα υψηλότερης λειτουργικότητας μπορεί να μάθουν στοιχειώδη ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Ως ενήλικες είναι σε θέση να συμμετέχουν σε απλές, πρακτικές, προσεχτικά οργανωμένες δραστηριότητες, αλλά, γενικά, έχουν ανάγκη από σταθερή επίβλεψη. Η ανεξάρτητη διαβίωση είναι σπάνια. Στο μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων αναγνωρίζονται εγκεφαλικές ανωμαλίες και, συχνά, συνυπάρχει αυτιστική διαταραχή, επιληψία ή σωματικές αναπηρίες (Πολυχρονοπούλου., Σ. 2002).

### ***Βαριά Νοητική Υστέρηση***

Η βαριά (σοβαρή) νοητική υστέρηση χαρακτηρίζεται από νοητικό δυναμικό που κυμαίνεται από 20-25 έως 35-40 (APA 1994b). Τα άτομα μ' αυτό το επίπεδο γνωστικών δεξιοτήτων αποτελούν το 3%-4% του συνόλου των ατόμων με νοητική υστέρηση. Κατά την προσχολική ηλικία παρατηρούνται, συχνά, φτωχή κινητική ανάπτυξη και έλλειψη επικοινωνιακού λόγου. Κατά τη σχολική ηλικία μπορεί να εμφανιστεί ο προφορικός λόγος και είναι δυνατή η εκπαίδευση σε βασικές δεξιότητες αυτοφροντίδας. Η κατάκτηση δεξιοτήτων επιβίωσης, όπως αναγνώριση σημαντικών γραπτών συνθημάτων (άνδρας, γυναίκα), εξαρτάται από το επίπεδο των γνωστικών δεξιοτήτων. Στην ενήλικη ζωή το άτομο με βαριά νοητική υστέρηση έχει ανάγκη από συστηματική επίβλεψη. Οι εγκεφαλικές ανωμαλίες και άλλες συνυπάρχουσες διαταραχές είναι συχνές, όπως και στη μέτρια νοητική υστέρηση (Πολυχρονοπούλου., Σ. 2002).



### ***Βαθιά Νοητική Υστέρηση***

Στα άτομα με βαθιά νοητική υστέρηση το επίπεδο των γνωστικών δεξιοτήτων είναι χαμηλότερο του 20-25 (APA 1994b) και οι δυσκολίες προσαρμογής είναι σοβαρές. Αναγνωρίζεται σε ποσοστό 1-2% του συνόλου των ατόμων με νοητική υστέρηση. Στις περισσότερες περιπτώσεις εντοπίζονται συγκεκριμένοι οργανικοί παράγοντες, συνυπάρχουν κι άλλες αναπτυξιακές ή οργανικές διαταραχές, καθώς και προβλήματα κινητικότητας, επιληψία, βλάβες της όρασης ή της ακοής. Το ποσοστό συνύπαρξης σοβαρών και πολλαπλών αναπηριών αυξάνει, καθώς μειώνεται το επίπεδο των γνωστικών δεξιοτήτων. Η κατανόηση και η χρήση του λόγου περιορίζεται σε απλές χειρονομίες και η προσαρμοστική λειτουργικότητα ποικίλλει.

Ωστόσο, κάποια άτομα κατακτούν οπτικοχωρικές δεξιότητες, σε κάποιο βαθμό. Το παιδί ή ο ενήλικας μπορεί να συμμετέχει σε απλές ρουτίνες της καθημερινής ζωής, με επίβλεψη και καθοδήγηση. Η ανάγκη για αυστηρά δομημένο περιβάλλον, συνεχή καθοδήγηση, εκπαίδευση σε τομείς αυτοεξυπηρέτησης και δεξιότητες επικοινωνίας, είναι μεγάλη<sup>1</sup>. (Πολυχρονοπούλου., Σ. 2002).

### ***Απροσδιόριστη νοητική καθυστέρηση.***

«Η διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης ως απροσδιόριστη, θα πρέπει να χρησιμοποιείται, όταν υπάρχει μεγάλη πιθανότητα ύπαρξης νοητικής καθυστέρησης, αλλά το άτομο δεν μπορεί να εξεταστεί επιτυχώς από τα σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης. Αυτό μπορεί να συμβαίνει σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες, που δεν είναι ιδιαίτερα ικανοί ή μη συνεργάσιμοι, ώστε να εξεταστούν ή σε βρέφη, που υπάρχει κλινική κρίση σημαντικά χαμηλής νοητικής λειτουργίας, αλλά τα διαθέσιμα τεστ (π.χ. η κλίμακα Bayley για τη βρεφική ανάπτυξη, η κλίμακα Cattell για τη βρεφική νοημοσύνη κ.α.) δεν αποφέρουν μέτρηση της νοημοσύνης. Γενικά, όσο πιο μικρή είναι η ηλικία, τόσο πιο δύσκολο είναι να εκτιμηθεί η ύπαρξη νοητικής καθυστέρησης, εκτός από τις περιπτώσεις με βαριές αναπηρίες.» (DSM-IV, σελ.42).

Η διάγνωση του βαθμού νοητικής καθυστέρησης θα εξαρτηθεί από τη συνολική αξιολόγηση των νοητικών λειτουργιών από έναν έμπειρο ειδικό παιδαγωγό. Τα καλά νέα, όμως, είναι ότι **οι νοητικές ικανότητες και η κοινωνική προσαρμογή μπορούν να μεταβληθούν με την πάροδο του χρόνου, και, όσο κακές κι αν είναι, μπορούν να βελτιωθούν μετά από εκπαίδευση και αποκατάσταση.** Γι' αυτό η διάγνωση πρέπει να βασίζεται στα τρέχοντα επίπεδα λειτουργικότητας (Πολυχρονοπούλου., Σ. 2002).

1 Στην πρώτη περίπτωση το πρόβλημα μεταφράζεται ως κάποιες μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, όμως το άτομο ως ενήλικας θα καταφέρει να εργαστεί και να διατηρεί κοινωνικές σχέσεις. Η δεύτερη περίπτωση, πιθανώς να αποδίδεται με σημαντική αναπτυξιακή καθυστέρηση στην παιδική ηλικία, όμως τα περισσότερα παιδιά μπορούν να μάθουν να αναπτύξουν κάποιου βαθμού ανεξαρτησία στην αυτο-φροντίδα και να αποκτήσουν επαρκείς ακαδημαϊκές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Τέλος, παιδιά με σοβαρή νοητική υστέρηση πιθανώς να έχουν συνεχή ανάγκη φροντίδας, ενώ στη βαριά νοητική υστέρηση δεν υπάρχει καμία δυνατότητα αυτοβοήθειας. (ειδική παιδαγωγός, MSc in Special and Inclusive Education, κ. Μαράνια Γκικόκα).



## Ε. ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Γενικά, η ανάπτυξη της νοητικής ηλικίας συνεχίζεται και μετά την ηλικία των 20 χρόνων. Σε έρευνα των Fisher & Zeaman (1970) βρέθηκε ότι το πιο μεγάλο κατόρθωμα της νοητικής ηλικίας έγινε στα 25 χρόνια για τους με σοβαρή και βαριά νοητική καθυστέρηση και στα 35 χρόνια για τους με μέτρια, τους με ελαφρά και τους με οριακά νοητική καθυστέρηση. Αυτά ισχύουν και για το δείκτη νοημοσύνης, όπου ελαττώνεται μέχρι περίπου την ηλικία των 20 ετών και στη συνέχεια αυξάνεται ή σταθεροποιείται για κάποια χρονική περίοδο για τα επόμενα χρόνια (Westling, 1986). Οι Demain & Silverstein (1978) επανεξέτασαν τα δεδομένα και έφτασαν στα ίδια αποτελέσματα (Westling, 1986). Παρόλο, λοιπόν, που η κατάσταση νοητικής ωριμότητας δεν καταλήγει στο κανονικό, αυτό το πρότυπο της ανάπτυξης, αποδεικνύει μία σχεδόν εκτενή περίοδο της γνωστικής ανάπτυξης.

Τα άτομα με νοητική στέρωση ακολουθούν τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης, όπως αυτά έχουν οριστεί από τη θεωρία του Piaget. Πρωταρχική διαφορά μεταξύ φυσιολογικών και παιδιών με νοητική υστέρηση είναι σαφώς ο πιο αργός ρυθμός διάνυσης αυτών των σταδίων καθώς και η μετάβαση από το ένα στο άλλο με ακολουθία και αλληλουχία, καθώς και η τάση της ανάπτυξης για σταθεροποίηση σε αντιστοιχία με τη σοβαρότητα της νοητικής υστέρησης.

Ο ρυθμός μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο χαρακτηρίζεται από ουσιαστικές καθυστερήσεις, ανάλογα με τη σοβαρότητα της νοητικής καθυστέρησης. Η γνωστική, όμως, ανάπτυξη ακολουθεί τις περιστασιακές ταλαντώσεις και τις περιόδους καθυστέρησης κατά τη διάρκεια των μεταβάσεων από το ένα στάδιο σκέψης στο άλλο με τρόπο ανάλογο με των φυσιολογικών παιδιών (Henley, 1980).

Ο Inhelder (1968) πρότείνει το εξής σταθερό σχήμα για τη γνωστικά ανάπτυξη των νοητικά καθυστερημένων ατόμων:

- α. Η βαριά νοητική καθυστέρηση ενεργεί στο στάδιο της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης,
- β. Η μέτρια νοητική καθυστέρηση ενεργεί στο στάδιο της προενεργητικής νοημοσύνης,
- γ. Η ελαφρά νοητική καθυστέρηση ενεργεί στο στάδιο των συγκεκριμένων λειτουργιών (Klein & Safford, 1977; Henley, 1980; Dougherty & Moran, 1986; MacCormick et al., 1990). Παρόλα αυτά η δόμηση της σκέψης δεν ακολουθεί αυστηρά το σταθερό σχήμα του Inhelder, ούτε το κάθε στάδιο σκέψης έχει τα ίδια ποιοτικά χαρακτηριστικά σε αντιστοιχία με αυτά των παιδιών χωρίς νοητική καθυστέρηση.

Υπάρχει μία ακόμα προσέγγιση για τη γνωστική ανάπτυξη που στηρίζεται στη θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών. Οι Campione, Brown & Ferrara (1982) μελετώντας τη γνωστική ανάπτυξη των νοητικά καθυστερημένων ατόμων σύμφωνα με τη θεωρία της επεξεργασίας πληροφοριών, θεώρησαν τέσσερις (4) παράγοντες γενικούς και καθοριστικούς για την απόδοση σε νοητικές δεξιότητες. Οι παράγοντες αυτοί δεν είναι ανεξάρτητοι ή ξεχωριστοί. Αντίθετα, αλληλεπιδρούν σε κάθε περίπτωση δύο ή και περισσότεροι παράγοντες. Έτσι:

1. Η εκτέλεση σε πολλές πολύπλοκες περιστάσεις είναι αλληλεπιδραστική. Επομένως, τα διαφορετικά εισερχόμενα ερεθίσματα πρέπει να επεξεργάζονται ικανοποιητικά. Μία βλάβη σε ένα σύστημα καθυστερεί την εισροή του επόμενου ερεθίσματος, ελαχιστοποιώντας έτσι τη συνεισφορά του δεύτερου. Αν ένα ή περισσότερα από τα στοιχεία της εκτέλεσης είναι κάπως αργά ή ανεπαρκή, τότε το όλο σύστημα υποφέρει. Έτσι, η ικανότητα με την οποία τα στοιχεία εκτελούνται, αναπαριστά μία πιθανή πηγή ατομικών διαφορών, όπου οι διαφορές που συνδέονται με σχετιζόμενες συγκεκριμένες διαδικασίες να μπορούν να έχουν ευρείες συνέπειες.

2. Σε ένα απλό επίπεδο η απόδοση σε μία περίπτωση επηρεάζεται από το ποσό της γνώσης που ένα άτομο κατέχει γι' αυτήν την περίπτωση. Πιο ενδιαφέρον, βέβαια, είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτή η γνώση επηρεάζει τα άλλα στοιχεία του συστήματος. Η γνωσιακή βάση περιλαμβάνει μία ποικιλία από διαδικασίες και στρατηγικές για την αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων – προβλημάτων και γνώση για αυτές τις στρατηγικές. Μία ερώτηση που θέτουν οι ερευνητές και χρειάζεται να ληφθεί υπόψη σε μελλοντικές έρευνες, είναι αν μία ανεπαρκής γνωσιακή βάση είναι καλύτερα να θεωρηθεί ως μία αιτία φτώχης μάθησης, όσον αφορά στα νοητικά καθυστερημένα άτομα ή ως συνέπεια των φτωχών μαθησιακών δεξιοτήτων;

3. Παρόλο που αρκετή γνώση συμβαίνει τυχαία ή αυτόματα, πολλά πιο πολύπλοκα - στον τύπο του σχολείου - προβλήματα απαιτούν σχεδιασμό και δράση στην επεξεργασία τους, προκειμένου για μια θετική απόδοση. Θα φανεί κατά πόσο η φτώχη απόδοση των νοητικά καθυστερημένων ατόμων οφείλεται στην αποτυχία να εφαρμόσουν τις κατάλληλες στρατηγικές για τη συγκεκριμένη δεξιοτήτα.

4. Η γνώση για τη γνώση (μεταγνώση) και η ρύθμιση των γνωστικών δραστηριοτήτων (εκτελεστικός έλεγχος). Ο ρόλος του εκτελεστικού ελέγχου, η επιλογή, η ρύθμιση του χρόνου, η ακολουθία και η διαχείριση των γνωστικών δραστηριοτήτων σχετίζονται περισσότερο με τη θεωρητική προσέγγιση της επεξεργασίας των πληροφοριών (Borkowski, Peck & Damberg, 1986).

#### **Γνωστικές Δυσκολίες:**

Τα άτομα με νοητική υστέρηση εξαιτίας της δυσλειτουργίας που καθορίζει και προσδιορίζει το γνωστικό τους σύστημα αντιμετωπίζουν πολλές γνωστικές δυσκολίες, από τις οποίες κάποιες αντιμετωπίζονται με αποτελεσματικό τρόπο με την εκπαίδευση, άλλες παραμένουν κυρίαρχες στον τρόπο με τον οποίο καθοδηγεί τη σκέψη τους και τη χαρακτηρίζουν:

#### **Προσοχή:**

Τα άτομα με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν ελλείψεις στην προσοχή των κατάλληλων διαστάσεων (χρώμα, σχήμα, μέγεθος, θέση, βάρος) ενός συγκεκριμένου ερεθίσματος ή αντικειμένου (Westling, 1986). Αντίθετα από τα άτομα χωρίς νοητική υστέρηση, δυσκολεύονται να προσέξουν τις σωστές διαστάσεις των αντι-

κειμένων, που θα τους προσφέρουν τις κατάλληλες δεξιότητες για μία επιτυχή διάκριση ανάμεσά τους. Όσο πιο χαμηλός είναι ο δείκτης νοημοσύνης και η νοητική ηλικία, τόσο πιο δύσκολο είναι να μάθει να εκτελεί συμπεριφορά διάκρισης. Και όσο πιο μεγάλος είναι ο αριθμός των διαστάσεων που πρέπει να προσέξει, τόσο πιο πολύ θα διαρκέσει η μάθηση αυτής της συμπεριφοράς.

#### ***Ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών:***

Τα άτομα με νοητική υστέρηση χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αποκωδικοποιήσουν γνωστά στοιχεία, σε σχέση με τα μη νοητικά καθυστερημένα άτομα. Επιπλέον, ο χρόνος αντίδρασης αυξάνεται τόσο πιο πολύ, όσο αυξάνονται και τα ερεθίσματα που απαιτούν αποκωδικοποίηση.

#### ***Οργάνωση των πληροφοριών και χρήση της λογικής:***

Τα άτομα με νοητική υστέρηση δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό να οργανώσουν τις πληροφορίες που εισέρχονται στον εγκέφαλο τόσο καλά, όσο τα μη καθυστερημένα άτομα. Βέβαια, είναι δυνατόν να κατακτήσουν στρατηγικές οργάνωσης των πληροφοριών, αλλά και πάλι συναντούν δυσκολίες στη μεταβίβαση των στρατηγικών που μαθαίνουν, σε νέα επίπεδα, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να γενικεύσουν επίλυση προβλημάτων που τους τίθενται. Το ίδιο ισχύει και για τη χρήση της λογικής, αφού τα άτομα με νοητική υστέρηση σχετικά αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν τη λογική ως μηχανισμό - εργαλείο στην προσπάθειά τους να επιλύσουν προβλήματα (Westling, 1986).

#### ***Μνήμη - Εύρος μνήμης:***

Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν μειονεκτήματα σε διάφορος τομείς της μνήμης. Κυριότερα, όμως, παρουσιάζονται ελλειμματικές διαδικασίες στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και στη μετάβαση από τη βραχυπρόθεσμη στην πρωτογενή μνήμη. Μπορεί να έχουν τη δομική δυνατότητα, που είναι απαραίτητη για τη βραχυπρόθεσμη μνήμη (υπό την έννοια της χωρητικότητας και της διάρκειας της εικόνας), αλλά μειονεκτούν στην ανάπτυξη των διαδικαστικών δεξιοτήτων προσοχής - αντίληψης, που απαιτούνται στις εξαγόμενες πληροφορίες από το ερέθισμα. Οι Borkowski, Peck & Damberg (1986) μάλιστα διαπιστώνουν ότι αυτές οι μειονεκτικές δυσκολίες στις διαδικασίες των νοητικά καθυστερημένων ατόμων είναι πιο πιθανόν να σχετίζονται με τη νοητική ηλικία, παρά με το δείκτη νοημοσύνης. Τα άτομα χωρίς νοητική υστέρηση χρησιμοποιούν στρατηγικές διαμεσολάβησης ή επεξεργασίας προκειμένου να τις χρησιμοποιήσουν στην αποθήκευση και στην ανάκληση πληροφοριών από τον εγκέφαλο. Τα άτομα με νοητική υστέρηση φαίνεται ότι δεν τα καταφέρνουν στη χρήση τέτοιων στρατηγικών, παρόλο που μπορούν να τις διδαχθούν. Το πρόβλημα, επομένως, δεν είναι τόσο στην ικανότητα της χρήσης μιας στρατηγικής, αλλά στην επιλογή της σωστής στρατηγικής (Westling, 1986). Τα άτομα με νοητική υστέρηση (κυρίως με ελαφρά νοητική καθυστέρηση) αποτυγχάνουν στις μνημονικές δεξιότητες σε όλες τις θεμελιώδεις μορφές ή αποτυγχάνουν να

θυμηθούν, γιατί δεν ενεργούν κατάλληλα στην πληροφορία. Π.χ. συχνά εμφανίζονται να προσεγγίζουν τις μαθησιακές δεξιότητες παθητικά και δε φαίνονται να ενεργοποιούν κάποια στρατηγική. Η διαδικασία της εννοιολογικής σημασίας έχει κατηγορηθεί για την αποτυχία των ατόμων αυτών να θυμηθούν λέξεις και έννοιες. Δεν δείχνουν να χρησιμοποιούν τη γνώση για την επεξεργασία των πληροφοριών, ώστε να εργάζεται ικανοποιητικά σε δεξιότητες μάθησης και μνήμης (Hoover & Wade, 1985). Όσον αφορά στην ευρύτητα της μνήμης, τα άτομα με νοητική υστέρηση αποτυγχάνουν στο να ομαδοποιούν τα εισερχόμενα στοιχεία. Το να αντιμετωπίζονται από κάποιο άτομο τρεις μονοψήφιοι αριθμοί ως ένας τριψήφιος, οδηγεί στην αύξηση του περιεχομένου των πληροφοριών των ατομικών ομαδοποιήσεων και επειδή ο αριθμός των ομάδων περιορίζει τα περιεχόμενα της βραχυπρόθεσμης μνήμης, αυτή η ομαδοποίηση οδηγεί στην αύξηση της ανάκλησης. Παρόλα αυτά μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ομαδοποίηση, αν τους δοθεί έτοιμη από ενισχυτές-διαμεσολαβητές. Ο McMilan (1970) βρήκε ότι η ομαδοποίηση στοιχείων ήταν πιο ευεργετική στα μεγαλύτερα παιδιά με νοητική υστέρηση (12 ετών) παρά στα μικρότερα (9 ετών) (Campione, Brown & Ferrara, 1982). Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση όντως έχουν μικρότερο εύρος από τα μη νοητικά καθυστερημένα παιδιά και αυτές οι διαφορές στο εύρος μπορεί να εξηγούνται καλύτερα με τους όρους της ικανότητας με την οποία συμβαίνει αναγνώριση των ερεθισμάτων και η ταξινόμησή τους.

### ***Γνωσιακή βάση:***

Τα άτομα με νοητική υστέρηση είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες ακόμα και αν γνωρίζουν ότι τις έχουν. Δεν ανακαλούν τομείς με τους οποίους ταξινομούν τις πληροφορίες, ούτε δίνουν στοιχεία για τον τρόπο οργάνωσης της ανάκλησης των πληροφοριών γύρω από αυτούς τους τομείς. Τιθενται ερωτήματα, όπως: 1) Γιατί ξέρουν λιγότερα; 2) Ποιοι είναι οι παράγοντες που περιορίζουν την ποσότητα της μάθησης; 3) Μήπως επεξεργάζονται πιο αργά της πληροφορίες; 4) Μήπως τους λείπουν στρατηγικές κάτω από την καθοδήγηση αυτών, θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τους περιορισμούς; 5) Πώς η γνώση από μόνη της επηρεάζει την περαιτέρω μάθηση; Διαφορές στη γνώση, προφανώς επηρεάζουν αυτά που μπορούν να κατακτηθούν ως μάθηση και είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τεθεί το ερώτημα κατά πόσο οι διακυμάνσεις στην απόδοση αποδίδονται στις γνωστικές διαφορές και κατά πόσο η διακύμανση της απόδοσης παραμένει, αφού οι γνωστικές διαφορές είναι μερικές (Χρηστάκης, Κ., 2000).

### ***Μεταγνώση:***

Γενικά οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι υψηλότερες σε παιδιά με νοητική ηλικία πέντε (5) χρόνια και περισσότερο. Το βασικό ερώτημα που πρέπει να ερευνηθεί είναι: μπορεί η μεταγνώση να αποτελέσει προϋπόθεση για τη στρατηγική μεταβίβασης στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση ή πιο γενικά αποτελεί προϋπόθεση για τη νόηση και την κατανόηση; (Borkowski, Peck & Damberg, 1986).

## ΣΤ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ

Η δεκαετία του 1970 αποτελεί σταθμό και περιλαμβάνει σοβαρές εξελίξεις σε ό,τι αφορά τη μάθηση. Σ' αυτό συντέλεσαν οι μελέτες των νεοσυμπεριφοριστών, οι οποίοι με την ανάπτυξη της θεωρίας των γνωστικών (ή γνωσιακών) σχημάτων συνέβαλαν, ώστε να συμπληρωθούν οι θεωρίες μάθησης, τις οποίες είχαν διατυπώσει οι εκπρόσωποι των συμπεριφοριστών από τον Ρανλον μέχρι τον Skinner, να αποσαφηνιστεί περισσότερο η διαδικασία της μάθησης και να βελτιωθούν οι στρατηγικές διδασκαλίας που πρέπει να τηρούνται.

Έτσι ξέρουμε σήμερα δύο σημαντικά στοιχεία: α. Τη φύση των γνωστικών (ή γνωσιακών) λειτουργιών ή σχημάτων. β. Τον τρόπο που αυτά λειτουργούν για να επιτευχθεί η μάθηση.

Αποτέλεσμα των εξελίξεων αυτών, σε συνδυασμό και με άλλες σχετικές μελέτες, ιδίως από τους ψυχολόγους, είναι τα γνωστά μοντέλα επεξεργασίας των πληροφοριών. Η ανάλυση των μοντέλων αυτών απαντά σε δύο βασικά ερωτήματα: α) Τι το παιδί και ο έφηβος μπορεί να μάθει, β) Πώς το παιδί και ο έφηβος μπορεί να μαθαίνει. Ένα πολύ σημαντικό δομικό στοιχείο στο μοντέλο επεξεργασίας των πληροφοριών είναι το πώς μορφοποιείται η μαθησιακή συμπεριφορά από την αλληλεπίδραση και την αλληλοεπικοινωνία των παιδιών και των εφήβων με το περιβάλλον, μέσα από τις εγκεφαλικές λειτουργίες και την επεξεργασία που συντελείται στον εγκέφαλο. Αν συσχετίσουμε τη διαδικασία αυτή με τα γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά των παιδιών και των εφήβων με νοητική υστέρηση (ΝΥ), μπορούμε να καταλήξουμε σε πολύ χρήσιμα συμπεράσματα για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη διδακτική διαδικασία που πρέπει να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία των παιδιών και των εφήβων γενικά και ειδικότερα των παιδιών και των εφήβων με νοητική υστέρηση (Χρηστάκης, 2002: 45-49). Είναι γνωστό ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν δυσκολίες ή ανεπάρκειες σε συγκεκριμένες δεξιότητες ή περιοχές δεξιοτήτων. Τέτοιες δεξιότητες είναι οι εξής: 1. Αντιληπτικές δεξιότητες ή λειτουργίες. 2. Μνημονικές δεξιότητες ή λειτουργίες. 3. Συγκέντρωση προσοχής. 4. Ανάσχυση προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών κ.λπ. από τη μακρόχρονη μνήμη. 5. Συσχέτιση, αγκίστρωση και ταξινόμηση συγγενών γνώσεων, εμπειριών κ.λπ. 6. Εκτελεστική λειτουργία. Το σημαντικότερο ίσως χαρακτηριστικό που επηρεάζει αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία στα άτομα με νοητική υστέρηση, είναι οι δυσκολίες, οι ελλείψεις και οι ανεπάρκειες που παρατηρούνται στις γνωστικές δεξιότητες (Kirk et al, 2003: 173, Χρηστάκης, 2006: 186). Διευκρινίζεται ότι: Οι δυσκολίες που αναφέρονται παραπάνω είναι ενδεικτικές και αφορούν διατομικές και ενδοατομικές διαφορές που παρουσιάζουν τα παιδιά και οι εφήβοι με νοητική υστέρηση ως ομάδα. Οι συγκεκριμένες δυσκολίες κάθε παιδιού καθορίζονται με ατομική διαγνωστική εργασία και αξιολόγηση των δεξιοτήτων του. Στα παιδιά και τους εφήβους με νοητική υστέρηση οι δυσκολίες δεν περιορίζονται σε κάποια ειδική λειτουργία, αλλά αφορούν ολόκληρο το μαθησιακό προφίλ του παιδιού και επηρεάζουν ολόκληρη τη διαδικασία της μάθησης. Όσο πιο βαριά είναι η νοητική υστέρηση, τόσο εντονότερες είναι οι δυσκολίες και η μάθηση γίνεται δυσκολότερη (Brennan, 1988).

Οι εγγενείς δυσκολίες και οι ανεπάρκειες των ατόμων με νοητική υστέρηση σε συνδυασμό και με τις διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές διαφορές που παρουσιάζουν, καθιστούν αναγκαίες σοβαρές προσαρμογές στο περιβάλλον μάθησης, στα προγράμματα και στις στρατηγικές διδασκαλίας, προκειμένου ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός να είναι αποτελεσματικός. Πιο συγκεκριμένα απαιτείται (Χρηστάκης, 2002).

**α. Ατομική διαγνωστική εργασία και αξιολόγηση** των δεξιοτήτων των παιδιών, ώστε να αποκαλυφθούν οι ιδιαίτερες δυνατότητες, και δυσκολίες και να καθοριστούν οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Έτσι μπορεί να μορφοποιηθεί το αναπτυξιακό και μαθησιακό προφίλ κάθε παιδιού και της ομάδας. Με βάση τα στοιχεία αυτά μπορεί:

1. Να σχεδιαστούν το ετήσιο αναλυτικό πρόγραμμα, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα και τα ημερήσια διδακτικά προγράμματα, και
2. Να προβλεφθεί η εσωτερική διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας (Καλαντζή-Azizi και Ζαφειροπούλου, 2004: 165-172, Χρηστάκης, 2006: 289-291).

**β. Σχεδιασμός προγραμμάτων.** Μια συστηματική και επιστημονικά τεκμηριωμένη εκπαιδευτική και διδακτική εργασία, προϋποθέτει τον σχεδιασμό των ακόλουθων προγραμμάτων, με τις αναγκαίες προσαρμογές: 1. Ετήσιο αναλυτικό πρόγραμμα. Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), Π.Δ 301/1996, είναι ένα γενικό πλαίσιο, το οποίο δεν μπορεί να εφαρμόζεται όπως είναι για όλα τα παιδιά. Κάθε παιδί και έφηβος και κάθε ομάδα παιδιών έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις δικές της δυσκολίες και τις δικές της ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Με βάση, λοιπόν, τα στοιχεία αυτά σχεδιάζεται το πρόγραμμα σπουδών για όλο το διδακτικό έτος και καθορίζεται το περιεχόμενο του (Χρηστάκης, 2002: 60, Ainscow, 1984, Βρεττός & Καψάλης, 1984, Brennan, 1988). 2. Εβδομαδιαίο πρόγραμμα. Οι προσαρμογές που πρέπει να γίνονται είναι πολλές και σημαντικές και πρέπει να γίνονται σταδιακά με μια βήμα - βήμα μορφοποίηση και προσέγγιση των αντικειμένων που διδάσκονται. Με τον σχεδιασμό του εβδομαδιαίου προγράμματος επιδιώκεται και επιτυγχάνεται η εγγύτερη προσέγγιση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών των παιδιών, η προσαρμογή της ύλης στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους και η ανατροφοδότηση των προγραμμάτων, όταν αυτή καθίσταται αναγκαία (Χρηστάκης, 2002: 105).

**γ. Ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα.** Το τελευταίο στάδιο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι ο σχεδιασμός των ημερήσιων διδακτικών προγραμμάτων. Το διδακτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται έτσι, ώστε να εξασφαλίζει την ισορροπία ανάμεσα στις δυνατότητες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, σε συνδυασμό με τον τελικό σκοπό και τις επιμέρους επιδιώξεις της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Χρηστάκης, 2002: 113, Ματσαγγούρας, 2000: 183-185).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, τα γνωσιακά σχήματα και τις συμπεριφορικές στρατηγικές, αποφασίστηκε από το 1995 να μορφοποιηθεί ένα διδακτικό μοντέλο, το οποίο να λαμβάνει υπόψη του τα αναπτυξιακά και μαθησιακά χαρακτηριστικά και να ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές και άλλες ανάγκες των ατό-



μων με νοητική υστέρηση. Πρόκειται για το μοντέλο των Διδακτικών Ενοτήτων - Teaching units (Χρηστάκης, 2002, 2013). Το διδακτικό πρόγραμμα με το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, εμπειρίες (Gross, 1993), οι οποίες συνυφαίνονται σε μια ενιαία ενότητα, με απόλυτη πειθαρχία στις αρχές της διαθεματικότητας της ύλης και της σύνδεσης με τη ζωή και κρίθηκε αναγκαίο για τους ακόλουθους λόγους: Επιτρέπει τη χρήση σύγχρονων μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας, όπως είναι η διαθεματική (ή διεπιστημονική) προσέγγιση της ύλης και η ολιστική προσέγγιση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών και των εφήβων με νοητική υστέρηση. Δίδεται η δυνατότητα της συνύφανσης και της σύνδεσης όλων των διδακτικών δραστηριοτήτων με τη ζωή. Έτσι το σχολείο για άτομα με νοητική υστέρηση από «κλειστό» και «αποστεωμένο» (Σολομών, 2000) μετασχηματίζεται σε ζωντανό, ευέλικτο και «ανοικτό στη ζωή» (Κασσωτάκης, 1987). Είναι γνωστό, ότι όλες οι δραστηριότητες κατά τη διδασκαλία πρέπει «να αρχίζουν με τη ζωή και να καταλήγουν στη ζωή». Επιχειρείται ένας άλλος υπερβατικός τρόπος εκπαιδευτικής παρέμβασης και διδακτικής πρακτικής, προκειμένου το σχολείο για άτομα με νοητική υστέρηση να μετεξελιχθεί από «μικρό δημοτικό σχολείο» σε «σχολείο ζωής». Στα πλαίσια, λοιπόν, της πρακτικής άσκησης οι δάσκαλοι που μετεκπαιδευόνταν στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Χρηστάκης, Κ., 2010), στην Ειδική Αγωγή, χωρισμένοι σε μικρές ομάδες, σχεδίαζαν και εκτελούσαν εβδομαδιαία και ημερήσια διδακτικά προγράμματα, με βάση το μοντέλο των διδακτικών ενοτήτων. Η διαδικασία του σχεδιασμού και της εφαρμογής των προγραμμάτων περιλάμβανε τις εξής δραστηριότητες:

α. Μετά την περιδιάβαση όλων των τμημάτων του σχολείου οι μετεκπαιδευόμενοι τοποθετούνταν σε ένα τμήμα, όπου άρχιζε η εργασία και η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, του εκπαιδευτικού του τμήματος και του λοιπού προσωπικού του σχολείου (ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού, λογοπεδικού κ.ά.), με στόχους: - Να παρατηρήσουν τα παιδιά και να γνωρίσουν τα αναπτυξιακά και μαθησιακά τους χαρακτηριστικά. - Να παρατηρήσουν και να κατανοήσουν το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στην τάξη και τις προσαρμογές που γίνονται<sup>2</sup>. - Να οικειοποιηθούν την εμπειρία του εκπαιδευτικού και του λοιπού προσωπικού του σχολείου. - Να σχεδιάσουν και να εκτελέσουν εβδομαδιαία και ημερήσια διδακτικά προγράμματα, μετασχηματίζοντας τη θεωρία σε πράξη. - Να δοκιμάσουν τους εαυτούς τους και να διαπιστώσουν εάν και σε ποιο βαθμό απόκτησαν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται, για να εκπαιδεύουν με επιτυχία παιδιά και εφήβους με νοητική υστέρηση.

β. Παράλληλα με την παρακολούθηση οι μετεκπαιδευόμενοι, με τη συνεργασία και του προσωπικού του σχολείου επιχειρούσαν αξιολόγηση των παιδιών και

2 Η θεωρητική θεμελίωση, η δομή και οι στρατηγικές σχεδιασμού των διδακτικών προγραμμάτων με το μοντέλο αυτό περιγράφεται στο βιβλίο «Διδακτική Προσέγγιση Παιδιών και Νέων με Μέτριες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης» Α'. έκδ. 2002 και «Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», Β'. έκδ. 2013. (Ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ) Συμπόσιο με θέμα: Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για Παιδιά και Εφήβους με Νοητική Υστέρηση.

συνέτασσαν σχετική έκθεση αξιολόγησης, η οποία περιλάμβανε το αναπτυξιακό και μαθησιακό προφίλ κάθε παιδιού χωριστά και συνολικά της ομάδας της τάξης. Με βάση τα στοιχεία αυτά σχεδίαζαν, με συλλογική εργασία, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα και ατομικά τα ημερήσια διδακτικά προγράμματα, εναρμονισμένα με το πρόγραμμα του τμήματος και το ΠΑΠΕΑ. Όλες οι δραστηριότητες, μέχρι και τον σχεδιασμό του εβδομαδιαίου προγράμματος είχαν συλλογικό χαρακτήρα και αποτελούσαν ευθύνη όλων των μελών της ομάδας. Ο σχεδιασμός και η εκτέλεση των ημερήσιων διδακτικών προγραμμάτων, η επιλογή, η κατασκευή και η χρήση των μέσων και των υλικών διδασκαλίας, καθώς και η εκτέλεση του προγράμματος, είχε ατομικό χαρακτήρα και αποτελούσε αποκλειστική ευθύνη κάθε μετεκπαιδευόμενου.

γ. Η πρακτική άσκηση ολοκληρωνόταν με την ανάληψη εξ ολοκλήρου της ευθύνης των τμημάτων από τους μετεκπαιδευόμενους, για μια εβδομάδα, ενώ μια ημέρα την εβδομάδα κάθε μετεκπαιδευόμενος είχε την ευθύνη της διαχείρισης του τμήματος και εκτελούσε το ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα που είχε σχεδιάσει, με την παρουσία και των άλλων μελών της ομάδας.

δ. Τέλος, σε ολομέλεια, γινόταν συζήτηση, αξιολογούνταν η εργασία που είχε γίνει, διατυπώνονταν παρατηρήσεις και σχόλια, απαντώνταν τυχόν ερωτήσεις ή απορίες και καταγράφονταν προτάσεις για την βελτίωση της πρακτικής άσκησης. Η εμπειρία που έχει προκύψει τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια περίπου, από την εφαρμογή του παραπάνω διδακτικού μοντέλου και τη στρατηγική που εφαρμόζεται, είναι θετική.

Αυτό ενθαρρύνει να συνεχιστεί η υποστήριξη του μοντέλου αυτού ακολουθώντας την ίδια κατεύθυνση και πρακτική, για τα σχολεία Ειδικής Αγωγής των ατόμων με νοητική υστέρηση. Και μια τελευταία διευκρίνιση. Ίσως μερικοί σκεφτούν ότι η επιλογή των ενότητων έχει καθαρά τεχνοκρατικό χαρακτήρα και δεν λαμβάνει υπόψη της την επικαιρότητα. Οι ενότητες επιλέχτηκαν με το σκεπτικό ότι τελειώνει το διδακτικό έτος με τον ερχομό του καλοκαιριού. Έτσι ολοκληρώνεται η ετήσια διδακτική εργασία με «το καλοκαίρι», ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται έλεγχος, ανατροφοδότηση και εμπέδωση της ύλης που έχει διδαχτεί.

Όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης σε όποιους τομείς κι αν αναφέρονται, όποιους στόχους κι αν έχουν θέσει, οφείλουν να στηρίζονται στο εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης που περιλαμβάνει τις εξής προϋποθέσεις:

1. επίπεδο αξιολόγησης κατά την αξιολόγηση,
2. ετήσιοι στόχοι (μακροπρόθεσμοι) και βραχυπρόθεσμοι στόχοι,
3. ειδική εκπαίδευση και σχετιζόμενες υπηρεσίες,
4. ημερομηνία έναρξης και διάρκειας των υπηρεσιών,
5. αξιολόγηση των διαδικασιών μέτρησης των συμπεριφορών σε μία τουλάχιστον ετήσια βάση.

## **Z. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αποτελούν σύμφωνα με τον νόμο αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και η εκπαίδευση ατόμων



με νοητική καθυστέρηση αποτελεί μέρος αυτής. Έτσι, οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση έχουν τη δυνατότητα βάσει του Ν. 2817/2000 & 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» :

### 1. Φοίτησης σε ειδικά σχολεία

(Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης- ΣΜΕΑΕ):

- ειδικά νηπιαγωγεία και τα τμήματα πρώιμης παρέμβασης που λειτουργούν μέσα στα ειδικά νηπιαγωγεία. μέχρι 7 χρονών.
- ειδικά δημοτικά σχολεία Α, Β, Γ, Δ, Ε, ΣΤ τάξη και μία τάξη προκαταρκτική μέχρι 14/15 χρονών.
- ειδικά γυμνάσια Α, Β, Γ τάξη και μία τάξη προκαταρκτική μέχρι 19 χρονών.
- ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια η φοίτηση διαρκεί 5 χρόνια παρέχεται επαγγελματική εκπαίδευση.
- ειδικά λύκεια Α, Β, Γ τάξη και μία τάξη προκαταρκτική μέχρι 23 χρονών.
- ειδικά επαγγελματικά λύκεια η φοίτηση διαρκεί 4 χρόνια παρέχεται επαγγελματική εκπαίδευση.
- ειδική επαγγελματική σχολή: γράφονται απόφοιτοι ειδικού επαγγελματικού γυμνασίου και ειδικού γυμνασίου η φοίτηση διαρκεί 4 χρόνια.
- Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕ-ΕΚ) η φοίτηση διαρκεί από 5 μέχρι 8 χρόνια. Η πρώτη εγγραφή γίνεται σε μαθητές μέχρι 16 χρονών.

### 2. Φοίτησης σε γενικά σχολεία:

- στη σχολική τάξη, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης.
- η σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη, έχοντας δηλαδή έναν εκπαιδευτικό αποκλειστικά για τον συγκεκριμένο μαθητή.

Το ποιος θα κάνει την παράλληλη στήριξη το αποφασίζει το ΚΕΔΔΥ. Μπορεί ωστόσο και η οικογένεια να εισηγηθεί να αναλάβει κάποιος ειδικός βοηθός τον ρόλο αυτόν. Τον ειδικό βοηθό θα πρέπει, όμως, να τον δεχτούν και ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας καθώς και ο Σύλλογος Διδασκόντων.

- σε τμήμα ένταξης.

Εκτός από τις παραπάνω επιλογές, όμως, υπάρχουν επίσης **Κέντρα Ημέρας και Εργαστήρια Ειδικής Αγωγής** που προσφέρουν υπηρεσίες για άτομα που έχουν νοητική υστέρηση (Μπούλια., Ε. 2013).

*Ενδεικτικά αναφέρουμε:*

- Εστία
- Εργαστήρι Ειδικής Αγωγής «Μαργαρίτα»
- Ίδρυμα Μ. Κοκκόρη
- Εργαστήρι-Λίλιαν Βουδούρη

**Συμπερασματικά**, η εργασία για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είναι πολύ σημαντική και αποτελεί βασικό δικαίωμά τους. Μέσα από την εργασία αποκτούν αυτοσεβασμό και αυτοεκτίμηση, ενώ τους δίνεται η δυνατότητα να έχουν πρόσβαση σε καταναλωτικά, κοινωνικά ή πολιτισμικά αγαθά. Πρόκειται για ένα μέσο αυτονομίας, ενώ ταυτόχρονα έχει θεραπευτική αξία, καθώς αξιοποιεί τις υπολειμματικές δεξιότητες και ικανότητές τους. Η επαγγελματική εκπαίδευση ατόμων με νοητική καθυστέρηση πρέπει να αποτελεί βασικό κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος όλης της εκπαίδευσής τους. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (1996) περιλαμβάνει: α) την επαγγελματική εκπαίδευση, β) ειδικούς τομείς επαγγελματικής εκπαίδευσης:

1. αυτονομία, δηλαδή, δεξιότητες για να φροντίζει τον εαυτό του χωρίς τη βοήθεια της οικογένειάς του (υγιεινή του σώματος, γενική εμφάνιση, πρώτες βοήθειες, χρησιμοποίηση των μέσων μεταφοράς),
2. κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή, δεξιότητες που θα επιτρέψουν στο άτομο να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες (συμπεριφορά, πειθαρχία, ανοχή, κοινωνική προσαρμογή),
3. τεχνικές επαγγελματικές δεξιότητες (βασικές συνήθειες εργασίας, εκμάθηση επαγγελματικών δεξιοτήτων),
4. πρακτικές σχολικές γνώσεις,
5. προγραμματισμός ελεύθερου χρόνου.

Ένα πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης ατόμων με νοητική καθυστέρηση, σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (1996) περιλαμβάνει έξι στάδια:

1. Εκτίμηση της ζήτησης επαγγελμάτων στην αγορά εργασίας.
2. Αρχική αξιολόγηση των ικανοτήτων και των ανεπαρκειών του ατόμου.
3. Επαγγελματικός προσανατολισμός (στάδιο προεπαγγελματικής εκπαίδευσης, όπου γίνεται το ταίριασμα των ικανοτήτων του εκπαιδευόμενου με το είδος επαγγέλματος που του αρέσει).
4. Εκπαίδευση σε ένα επάγγελμα, που αποτελείται από μαθητεία μέσα στη σχολή, πρακτικές σχολικές γνώσεις για τη στήριξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης, έμφαση σε κοινωνικές δεξιότητες και δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, ευαισθητοποίηση των εργοδοτών και της κοινότητας, μαθητεία στον ανοικτό χώρο εργασίας.
5. Επαγγελματική τοποθέτηση μετά τη λήξη των σπουδών.
6. Συμβουλευτική και υποστήριξη μετά την επαγγελματική τοποθέτηση.

## Η. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Σε επιστημολογικό επίπεδο απουσιάζει μια *Μεταθεωρία* ανάλυσης και ερμηνείας των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων που επιχειρούν να κατανοήσουν την πολύπλοκη κατάσταση που χαρακτηρίζεται γενικά και απλά ως «νοητική υστέρηση».

Τα άτομα με νοητική υστέρηση δεν παραμένουν για πάντα παιδιά, φτάνουν

όμως κατά την ενηλικίωσή τους σε χαμηλότερα επίπεδα εξέλιξης σε σχέση με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Τέλος η νοητική υστέρηση δεν είναι νόσος της ψυχικής υγείας ή μια αρρώστια που χρήζει θεραπείας, αλλά είναι μια κατάσταση, η οποία μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά μέσα από την εκπαίδευση, τη συμμετοχή και τη συνύπαρξη, που θα δώσουν την ευκαιρία στον άνθρωπο με νοητική υστέρηση, να αποκτήσει εμπειρίες καθημερινής ζωής και να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, (1984). *Early Learning Skills Analysis*  
 American Association on Mental Deficiency, (1983):11, Washington, DC.  
 APA, (1994b).  
 Borkowski, J.G., Peck, V.A. & Damberg, P.R. (1986). *Attention, Memory and Cognition*. In: *Matson, M & Mulick, J. (eds) Handbook of Mental Retardation*. Pergamon Press.  
 Brennan, W. (1988). *Curriculum for Special Needs*. London. Open University Press  
 Ainscow, M. & Tweddle, D. (1988). *Early Learning Skills Analysis*. London. Ainscow, M. (1991). *Effective for All: An alternative approach to special needs in education*. London B.  
 Campione, J.C., Brown, A.L., Ferrara, R.A. (1982). *Mental retardation and intelligence*. In: *Sternberg, R.J. (ed.) Handbook of Human Intelligence*. Cambridge University Press.  
 Dougherty, J., Moran, J.D.III. (1983). *The relationship of Piagetian stages to mental retardation*. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 18, 260-265.  
 DSM-IV, APA (1994).  
 DSM-IV, σελ.42.  
 Gross, J. (1993). *Special Needs in the Primary School: a school development programme*. Bristol.  
 Guralnick, M. J., (2007). *The friendship of young children with development delays. A longitudinal analysis*. *Journal of Applied Developmental Psychology* 28(1):64-79  
 Harris JR., (1995). *Where is the child's environment? A group socialization theory of development*. *Psychological Review*.  
 Henley, M.A. (1980). *Developmental model for the education of the children evaluated mentally retarded*. Paper presented at the Annual Presidential Lecture Series (1<sup>st</sup>, Westfield, MA), 31p.  
 Hoover, J.H., Wade, M.G. (1985). Motor learning theory and mentally retarded individuals: a historical review. *Adapted Physical Quarterly*, 2, 228-252.  
 Inhelder, B. (1968). *Developmental Trends and Processes*.

- Kirk, S., Gallagher, J., Anastasiow, N. (2003). *Educating Exceptional Children*. Boston. HM co.
- Klein, N., Safford, P. (1977). *Application of Piaget's Theory to the study of thinking of the mentally retarded children: a review of research*. *The Journal of Special Education*, 11, 201-216.
- Luckasson et al., (1992). *AAMR Definition of Mental Retardation: A Retrospective*
- McMilan., (1970). *Mental retardation and intelligence*.
- McCormick, P., Campbell, J.W., Pasnak, R., & Perry, P. (1990). *Instruction on Piagetian concepts for children with mental retardation*. *Mental Retardation*, 28, 359-366.
- Polloway, E.A. (1997) *Developmental principles of the Luckasson et al. (1992). AAMR Definition of Mental Retardation: a retrospective*. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, XX, 174-178.
- Westling, D.L. (1986). *Introduction to Mental Retardation*. New Jersey: Prentice - Hall, Inc.
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (1994). Αναλυτικά Προγράμματα. Θεσσαλονίκη. Art of Text.
- «Διδακτική Προσέγγιση Παιδιών και Νέων με Μέτριες και Σοβαρές Δυσκολίες Μάθησης» Α'. έκδ. 2002. «Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», Β'. έκδ. 2013.
- Καλαντζή, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Επιστημονική επιμέλεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (1987): «*Le Movement de Reforme de la Formation des Enseignants en Grece*», στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, μ. (επ.). *Η Εκπαίδευση του Διδακτικού Προσωπικού στις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*. Ρέθυμνο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σσ. 381-4
- Κόκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). «*Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων*. Αναπτυξιακή Προσέγγιση». Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2000). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπούλια, Ε. (2013). «*Εκπαίδευση για άτομα με νοητική στένωση*».
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). «*Διαφορική διάγνωση, αιτιολογία-πρόληψη*».
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2002). «*Νοητική Υστέρηση*». Αθήνα.
- Σολομών, Ι. (2000). «*Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει*». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). «*Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση*». Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (1996). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Δ. 301, ΦΕΚ 208/29.8.1996, τ. Α').
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2004). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση. Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2009). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ). Αθήνα: ΟΕΔΒ. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο [http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson\\_id=200&ep=14](http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=200&ep=14) (31/03/2011).
- Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο*. Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

- Χρηστάκης, Κ. (2010). *Διδακτική Προσέγγιση Ατόμων με Νοητική Υστέρηση. Σημειώσεις στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δ.Ε. Μάθημα: "Διδακτική προσέγγιση ατόμων με Νοητική Υστέρηση"*. Ακαδημαϊκό έτος 2010-2011. Αθήνα.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Ατραπός.



## Επιθεωρητισμός και αξιολόγηση τη δεκαετία του '70

Αργύριος Κυρίδης

*Καθηγητής*

*Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης  
Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Ευστρατία Μότα

*Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ60*

*Φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών*

*«Επιστήμες της Αγωγής» της κατεύθυνσης «Εκπαιδευτική Πολιτική»*

Φωτεινή Μυσιρλή

*Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70*

*Φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών*

*«Επιστήμες της Αγωγής» της κατεύθυνσης «Εκπαιδευτική Πολιτική»*

Χρήστος Δ. Τουρτούρας

*Επίκουρος Καθηγητής*

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

### Περίληψη

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη των περιεχομένων των *Εκθέσεων Ουσιαστικών Προσόντων* των δασκάλων από τους επιθεωρητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την περίοδο 1970-1980. Με τη χρήση της μεθόδου της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου μελετήθηκε ο τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη βάση σχετικών κριτηρίων. Χρησιμοποιήθηκαν πρωτογενείς πηγές άντλησης δεδομένων που συζητήθηκαν βιβλιογραφικά, στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της παραπάνω περιόδου.

## Abstract

The aim of this research was to study the contents of the *Teachers' Main Qualifications Reports* that were conducted by the primary education inspectors during 1970-1980. Moreover, the teachers' personal information, the courses descriptions, their qualifications-skills and the final results of the reports have also been noted. Using the qualitative content analysis method we were able to study the way the teachers were being evaluated by their inspectors in Greece. Relatively to the historical and social framework of the target period have been used primary data which were discussed on the basis of a recent bibliography.

## Εισαγωγή

Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική πράξη έχει δημιουργήσει κατά καιρούς σημαντικούς προβληματισμούς και αντιδράσεις σχετικά με τον τρόπο άσκησης της. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, «ο όρος εκπαιδευτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται, συνήθως για να δηλώσει τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων σχεδόν των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της, καθώς και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα» (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 20). Η αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σταμάτησε με την κατάργηση του θεσμού των επιθεωρητών το 1982 και, έκτοτε, δεν έχει οριστεί επίσημα κανένας τρόπος αξιολόγησης, παρά τις κατά καιρούς νομοθετικές ρυθμίσεις που προτεινόταν και αναιρούνταν με την ίδια συχνότητα.

Η θεσμοθέτηση του *επιθεωρητή* στην εκπαίδευση, στα μέσα της δεκαετίας του 1830, αποτέλεσε σημαντική πρωτοβουλία στον τομέα της διαχείρισης των εκπαιδευτικών πραγμάτων, στα πλαίσια φυσικά των εκάστοτε πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών στη χώρα, στη βάση των οποίων διαμορφώνονταν και οι αντίστοιχες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος θεσμός οδήγησε σε σημαντικές αντιπαραθέσεις στο πεδίο της πολιτικής και της εκπαίδευσης, άρα και της εκπαιδευτικής πολιτικής, με αποτέλεσμα το 1982 να καταργηθεί και να αντικατασταθεί από εκείνον του *σχολικού συμβούλου*, που επικρατεί μέχρι σήμερα. Το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση αποτελεί διαχρονικό θέμα συζήτησης και προβληματισμού, αλλά και πεδίο σύγκρουσης και έντονων διαξιφισμών μεταξύ του κλάδου των εκπαιδευτικών και της Πολιτείας (Κάτσικας & Καββαδίας, 2002), που αναζωπυρώθηκαν βέβαια αργότερα, κατά την περίοδο Διαμαντοπούλου και Αρβανιτόπουλου.

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιείται σύντομη ιστορική ανασκόπηση του θεσμού του επιθεωρητή, μέσα από την αποδελτίωση της σχετικής βιβλιογραφίας, συνεπικουρούμενη από δεδομένα που προέκυψαν από τη μελέτη πρωτογενούς υλικού (εκθέσεων επιθεωρητών), με σκοπό την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων σχετικά με τους τρόπους αξιολόγησης των δασκάλων και την αντίστοιχη υποβόσκουσα ιδεολογία, καθώς και την υπενθύμιση παλιών «καλών» πρακτικών που μετέρχονταν η διοίκηση για την αποτελεσματικότερη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών της λειτουργιών. Εν τέλει, αποβλέπουμε στον εμπλουτισμό μιας ήδη



υπάρχουσας και διαχρονικής ατζέντας επιχειρημάτων στη βάση μιας από παλιά αρχινημένης συζήτησης, που δείχνει να αναβιώνει στις μέρες μας.

### Ιστορική ανασκόπηση

Από την απελευθέρωση της Ελλάδας από τον τουρκικό ζυγό έως την εμφάνιση του θεσμού του επιθεωρητή, διανύθηκε μια περίοδος όπου στα σχολεία της χώρας υπήρχαν δάσκαλοι με ελάχιστες γραμματικές γνώσεις και καμία παιδαγωγική κατάρτιση. Λίγοι ήταν οι πτυχιούχοι εκπαιδευτικοί από διδασκαλεία, οι οποίοι ωστόσο, υπηρετούσαν συνήθως στους μεγάλους δήμους. Το 1930 ξεκίνησε η λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών που περιόρισε τα προβλήματα, όμως, για την παρακολούθηση, τον έλεγχο και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε μια νέα ανάγκη, προς ικανοποίηση της οποίας θεσπίστηκε ο θεσμός των επιθεωρητών (Ανδριανόπουλος κ.ά., 2007).

Ο θεσμός του *επιθεωρητή* εμφανίστηκε στο Νόμο περί Δημοτικών σχολείων (Ε.τ.Κ. 11/3-3-1834, άρθρ. 53-55). Αποτελούσε το *γενικό επιθεωρητή* των Δημοτικών σχολείων, ο οποίος διηύθυνε και το Διδασκαλείο, όπου καταρτιζόνταν οι δάσκαλοι, ενώ είχε και τη γενική εποπτεία των Δημοτικών σχολείων, τα οποία επιθεωρούσε μια φορά το χρόνο και ασκούσε πειθαρχική εξουσία σε δασκάλους και δασκάλες. Το εκπαιδευτικό σύστημα την περίοδο αυτή διαμορφώθηκε με τα διατάγματα του 1834 και του 1836 από τους Βαυαρούς (Καραφύλλης, 2010).

Καθώς ενσωματώνονται καινούργιες περιοχές στο ελληνικό κράτος, όπως είναι τα Επτάνησα και οι Θεσσαλικές και Ηπειρωτικές Επαρχίες, τα σχολεία αυξάνονται και υπάρχουν δυσκολίες σχετικά με την εναρμόνισή τους με το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Επομένως, ένα μόνο άτομο ήταν αδύνατο να ανταποκριθεί σε όλα αυτά τα προβλήματα που προέκυψαν. Έτσι, θεσπίστηκε ο θεσμός των *εκτάκτων επιθεωρητών*, των οποίων ο ρόλος ήταν να καταγράφουν την εκπαιδευτική κατάσταση των Δημοτικών σχολείων, δίχως να έχουν κάποια εξουσία στους δασκάλους. Για τις θέσεις αυτές επιλέχθηκαν πρώην *γενικοί επιθεωρητές*, καθηγητές και διευθυντές Διδασκαλείων, γυμνασιάρχες κ.ά. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Το έργο του επιθεωρητή γίνεται πιο συστηματικό με το νόμο ΒΤΜΘ' του 1895. Η χώρα διαιρείται σε εκπαιδευτικές περιφέρειες και καθιερώνεται ο θεσμός του *νομαρχιακού επιθεωρητή*. Σε κάθε νομό έχει την δικαιοδοσία να καθοδηγήσει και να εποπτεύσει τους εκπαιδευτικούς και να αναλάβει το καθήκον της διοίκησης. Οι αρμοδιότητες που του είχαν ανατεθεί ήταν η επιθεώρηση των σχολείων της περιοχής κάθε εξάμηνο, η άσκηση πειθαρχίας στους δασκάλους, η τήρηση μητρώου των δασκάλων της περιφέρειάς του και η σύνταξη φύλλων ποιότητας, καθώς και η ευθύνη για οποιοδήποτε ζήτημα υλικοτεχνικής και κτηριακής υποδομής (Ευαγγελόπουλος, 1998). Ακόμη, είχε την ευθύνη για τη σύγκληση -μετά από έγκριση του Υπουργείου Παιδείας- συνεδριάσεων όπου συμμετείχαν οι δάσκαλοι, προς συζήτηση διαφόρων θεμάτων. Ως *νομαρχιακοί επιθεωρητές*, διορίζονταν καθηγητές Γυμνασίου, διδάκτορες φιλολογίας με 5ετή υπηρεσία και διευθυντές Διδασκαλείων (πρόκειται ουσιαστικά, για τους αποκαλούμενους *νομαρχιακούς επιθε-*

ωρητές α΄ τάξης) (Καραφύλλης, 2010).

Με το ίδιο νόμο (Διάταγμα 13-01-1896, Φ.Ε.Κ. 5/16-1-1896, άρθρο 4) διορίστηκαν και οι νομαρχιακοί επιθεωρητές β΄ τάξης, οι οποίοι ήταν ουσιαστικά βοηθοί των νομαρχιακών επιθεωρητών σε κάποιους Νομούς. Είχαν κοινά καθήκοντα, με εξαίρεση την επιπλέον παρακολούθηση του δασκάλου κατά τη διδασκαλία του, την πραγματοποίηση από τους ίδιους παραδειγματικών διδασκαλιών, την επίπληξη όσων κρίνονταν «αδιάφοροι» δάσκαλοι και την αποπομπή αυτών για τιμωρία, στους προϊσταμένους νομαρχιακούς επιθεωρητές (Ιορδανίδης, 2005).

Ωστόσο, με το Ν. 240/1914 καταργήθηκε η διάκριση των επιθεωρητών σε νομαρχιακούς επιθεωρητές α΄ και β΄ τάξης και διορίστηκε σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια ένας επιθεωρητής, ο οποίος πραγματοποιούσε τη θεώρηση μισθοδοτικών καταστάσεων και την έκδοση ενταλμάτων πληρωμής των δασκάλων. Τρία χρόνια αργότερα, νέος νόμος (Ν. 826/1917/02-09-1917, Φ.Ε.Κ. 188/5-9-1917, άρθρο 2) ορίζει 2 θέσεις ανώτερων εποπτών Δημοτικής Εκπαίδευσης να παρακολουθούν όλα τα προβλήματα της και να καθοδηγούν το προσωπικό με στόχο τη βελτίωσή της (Σάμιου, 2013).

Κατά την περίοδο 1937 έως 1967, γίνονται μικρές αλλαγές, όπως ο διορισμός εννέα γενικών επιθεωρητών που προέρχονταν από τη Μέση Εκπαίδευση, αλλά και η συμπερίληψη των διευθυντών των σχολείων στην αξιολόγηση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η δικτατορία επέβαλε αλλαγές στο σύστημα διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης. Με το Ν. 651/1970, δημιουργήθηκαν ποικίλα εποπτικά όργανα, με τα οποία στόχευε στον απόλυτο έλεγχο των εκπαιδευτικών και ενισχυόταν σημαντικά ο συγκεντρωτισμός του κράτους. Όλες οι αποφάσεις για τα εκπαιδευτικά ζητήματα λαμβάνονταν από την κεντρική εξουσία, η οποία δεχόταν τις απόψεις των οργάνων εποπτείας, χωρίς να έχουν όμως δεσμευτικό χαρακτήρα για την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καταργήθηκε. Υπήρχαν δέκα Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες, στις οποίες επόπτης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν ένας εκπαιδευτικός σύμβουλος για κάθε μια από αυτές. Αυτός είχε ως έργο να παρέχει επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς, καθώς και εποπτεία και διοίκηση των σχολείων της περιφέρειας και του διδακτικού τους προσωπικού. Στις περιφέρειες τοποθετήθηκαν και επιθεωρητές οι οποίοι είχαν την υποχρέωση να καταρτίσουν τις εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας, όπως ονομάστηκαν την περίοδο της δικτατορίας, και να συμβάλλουν στην επικράτηση της «ηθικότητας και ακμαιότητας του ηθικού και εθνικού φρονήματος» εκπαιδευτικών και μαθητών (Υ.Α. 133348/4-10-1971, Φ.Ε.Κ. 804/9-10-1971). Στο έργο αυτό συνέβαλλαν και οι αναπληρωτές γενικοί επιθεωρητές, οι οποίοι ήταν επτά στο σύνολό τους και ανέλαβαν μέρος των αρμοδιοτήτων (Υ.Α. 25918/14-3-1972, Φ.Ε.Κ. 231/15-3-1972). Επομένως, οι επιλεγέντες από τη χούντα επιθεωρητές (με τον Α.Ν. 129/1967), ενώ λειτούργησαν ουσιαστικά ως μηχανισμός ελέγχου των δασκάλων, ωστόσο, τα προσόντα τους τις περισσότερες φορές ήταν πολύ κατώτερα από αυτά των αξιολογούμενων. Η επιλογή τους γινόταν με βάση τα «Υγιή Κοινωνικά Φρονήματα» και προτιμήθηκαν συγκεκριμένα άτομα

με ιδεολογική και πολιτική πεποίθηση που επιθυμούσε η χούντα (Σάμιου, 2013). Τα επιστημονικά προσόντα τους, στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν ήταν τίποτε άλλο απ' το πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και την προϋπηρεσία. Όπως δήλωνε ο τότε Υφυπουργός Παιδείας Κ. Καλαμπόκας: «(...)δε θέλουμε σοφούς, αλλά πιστούς (...)» (ό.π.: 25). Επιπλέον, η επιλογή έγινε έπειτα από διαγωνισμό «παρωδία», όπως χαρακτηρίστηκε, και σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία έλαβαν οι στρατιωτικές αρχές (Καραφύλλης, 2010).

Σημειώνουμε ακόμη, ότι με το Ν.Δ. 651/1970, άρθρο 26, καθιερώθηκε για πρώτη φορά η αξιολόγηση των δασκάλων και από το διευθυντή του σχολείου. Συγκεκριμένα, ο νόμος όριζε ότι: «(...)οι Διευθυνταί των Δημοτικών Σχολείων(...) συντάσσουν εκθέσεις περί της υπηρεσιακής επιδόσεως του υπ' αυτούς προσωπικού, εξαιρέσει των περιπτώσεων κωλύματος λόγω συγγενείας μέχρι 3ου βαθμού και ομοιοβαθμίας» (Σάμιου, 2013: 28). Στους τρεις από τους πέντε τομείς αξιολόγησης, ο διευθυντής ήταν υποχρεωμένος να προσκομίζει στον εκάστοτε επιθεωρητή τη δική του κρίση για τον εκπαιδευτικό που αξιολογούνταν (τομείς: «Διοικητικών», «Ευσυνειδησίας», «Δράσις και συμπεριφορά»). Επομένως, ο επιθεωρητής πραγματοποιούσε μια σύγκριση των δικών των εκθέσεων με την άποψη του διευθυντή και σε περίπτωση διαφωνιών όφειλε να προβαίνει σε αιτιολόγηση (Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Οι επιθεωρητές είχαν κάποιες πηγές για την καταγραφή της εσωσχολικής και εξωσχολικής δραστηριότητας των δασκάλων. Αντλούσαν τις κατάλληλες γι' αυτούς πληροφορίες, αρχικά, από τις παρακολουθήσεις και τις παρατηρήσεις τους στις τάξεις και, εν συνεχεία, από τους διευθυντές των σχολείων -οι οποίοι παρακολουθούσαν τη ζωή των δασκάλων- από πληροφορίες συναδέλφων -οι οποίοι, συχνά, για να γίνουν αρεστοί στους αξιολογητές, κατέδιδαν σε βάρος των συναδέλφων τους- και από τους χωροφύλακες και τους διορισμένους από τη χούντα κοινοτάρχες, που κατέγραφαν οποιαδήποτε συμπεριφορά των εκπαιδευτικών λειτουργιών (Σάμιου, 2013). Οι εκθέσεις επιθεωρητών και διευθυντών συνυποβάλλονταν και αποτελούσαν το κατ' εξοχήν μέσο κοινωνικού ελέγχου των εκπαιδευτικών, καθώς έμπαιναν στον ατομικό υπηρεσιακό φάκελο και καθόριζαν τις βαθμολογικές και μισθολογικές τους προαγωγές (Κάτσικας & Θεριανός, 2007).

Μέσω του συγκεκριμένου δικτύου αξιολόγησης, λοιπόν, το καθεστώς της δικτατορίας κατάφερε να κατέχει τον πλήρη έλεγχο της εκπαίδευσης. Σε οποιαδήποτε περίπτωση παρέκκλισης κάποιου εκπαιδευτικού από τα αποδεκτά εθνικά και κοινωνικά φρονήματα, η λύση ήταν πειθαρχική δίωξη ή και απόλυση και στοιχειοθετούνταν μέσω των προαναφερθεισών εκθέσεων των επιθεωρητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Ν. 651/1970, βασικός συντάκτης του οποίου ήταν ο Κ. Κούρνιας, χαρακτηρίστηκε ως απαράδεκτη νομοθετική παρέμβαση της στρατιωτικής κυβέρνησης και δέχτηκε τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών από την πρώτη στιγμή της υιοθέτησής του (Χαραλάμπους, 2009).

Οι δάσκαλοι κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης έθεσαν το αίτημα της «κάθαρσης» των επιθεωρητών. Ωστόσο, κανένας από τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης δεν τιμωρήθηκε για ό,τι έπραξε κατά τα χρόνια της δικτατορίας. Το *Ειδικό Συμβούλιο Κρίσης*, τη συγκρότηση του οποίου πρόβλεπε ο Ν. 309/30-04-1976, Φ.Ε.Κ.

100/30-04-1976, άρθρο 73, για την εξέταση της περίπτωσης οποιουδήποτε κώλυματος κατά την προαγωγή των επιθεωρητών, γνωμοδότησε τελικά, ως εξής: «κανένας από τους επιθεωρητές οι οποίοι επελέγησαν σύμφωνα με το νόμο 651/1970 δε στήριξε “ηθελημένα» το δικτατορικό καθεστώς με τη δραστηριότητά του και, αφού τινές προσεκόμισαν τις διαταγές των προϊσταμένων τους εκείνης της περιόδου, για κανέναν δεν υπάρχει κώλυμα προαγωγής σε θέση εποπτικού προσωπικού του Ν.309/1976» (Διδακταλικό Βήμα, φυλ. 856/1979, σ. 1), δίνοντας προσωρινά τέλος στη διαμάχη που είχε ξεσπάσει μεταξύ δασκάλων και επιθεωρητών.

Στο Ειδικό Συμβούλιο Κρίσεως συμμετείχαν, όπως κατάγγειλε το Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε., αρεοπαγίτης, γνωστός στους νομικούς κύκλους ως πρόεδρος στρατοδικείου της χούντας και σύμβουλος του ΚΕΜΕ, που δημοσίευε επιφυλλίδες στο δημοσιογραφικό όργανο της χούντας «Ελεύθερο Κόσμο». Ο συγκεκριμένος, διατύπωσε και εξέδωσε το παραπάνω πόρισμα, χωρίς να εκθέσει στοιχεία και αποδείξεις. Το Δ.Σ της ΔΟΕ, με αφορμή την απόφαση αυτή, ήρθε σε σύγκρουση με τον τότε Υφυπουργό Παιδείας της Κυβέρνησης (Ν.Δ.), Βασίλη Κοντογιαννόπουλο, και διώχθηκαν όλοι πειθαρχικά (Σάμιου, 2013: 29).

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976, με το Ν. 309/30-4-1976, η χώρα διαιρέθηκε σε δεκαπέντε ανώτερες εκπαιδευτικές περιφέρειες Δημοτικής Εκπαίδευσης, στις οποίες προϊστάμενος θεωρούνταν ο *επόπτης των περιφερειών*. Όπως αναφέρει ο Σάμιου, «οι Επόπτες ήταν διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού της περιφέρειάς τους. Δημιουργήθηκαν 240 Εκπαιδευτικές Περιφέρειες των οποίων προϊστανται Επιθεωρητές. Οι 54 από αυτούς είναι Επιθεωρητές Α' (εδρεύουν στις πρωτεύουσες Νομών) και οι υπόλοιποι 186 είναι Επιθεωρητές Β'. Δημιουργούνται επίσης 20 θέσεις Επιθεωρητών Προσχολικής Αγωγής (υπάγονται σε επιθεωρητές Α') και 2 θέσεις Επιθεωρητών Ειδικών Σχολείων» (Σάμιου, 2013: 29).<sup>1</sup>

Επομένως, οι επιθεωρητές συνεχίζουν να αποτελούν τον κύριο κορμό του μηχανισμού.

1 Κατά τα άλλα, οι σημαντικότερες προβλέψεις του νόμου 309/1976 ήταν οι εξής:

- Καθιέρωση από το σχολικό έτος 1976-1977 της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης ως γλωσσικού οργάνου διδασκαλίας, ως αντικειμένου διδασκαλίας και ως γλώσσας των διδακτικών βιβλίων.
- Η υποχρεωτική φοίτηση επεκτείνεται στα εννέα χρόνια.
- Τα νηπιαγωγεία εντάσσονται στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης, είναι διετούς και προαιρετικής φοίτησης.
- Σκοπός του εξαχρονου δημοτικού σχολείου είναι «να θέσει τις βάσεις της αγωγής των μαθητών της πρώτης σχολικής ηλικίας, ήτοι να πλουτίσει τις εμπειρίες των, να διεγείρει και να αναπτύξει τις σωματικές και διανοητικές των ικανότητες, να εισαγάγει αυτούς εις την γνώσιν του φυσικού και του ιστορικού κόσμου, να καλλιεργήσει την παρατηρητικότητα, τον στοχασμόν και την εναισθησία των, να αφυπνίσει την ηθικήν των συνείδησιν και να θέσει τις βάσεις της θρησκευτικής, εθνικής και ανθρωπιστικής αγωγής αυτών» (άρθρο 11, παράγραφος 1)
- Η αναλογία δασκάλου-μαθητών στα δημοτικά σχολεία ορίζεται 1:30.
- Σχετικά με την εποπτεία της δημοτικής εκπαίδευσης, η χώρα διαιρείται σε 240 εκπαιδευτικές περιφέρειες και κάθε προϊστάμενος της περιφέρειας ήταν ο επιθεωρητής.
- Το εξατάξιο γυμνάσιο χωρίζεται σε δύο διαδοχικούς τριετείς και αυτοτελείς κύκλους, το γυμνάσιο και το λύκειο. Ακόμη, τα γυμνάσια διακρίνονται σε ημερήσια και νυκτερινά, είναι γενικής κατεύθυνσης και η αναλογία διδασκόντων και μαθητών ορίζεται 1:35 έως 40. Παρόμοια και τα λύκεια διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά και οι απόφοιτοι των γυμνασίων από το σχολικό έτος 1977-1978 εγγράφονταν σε αυτά μετά από εισιτήριες εξετάσεις (Χαραλάμπους, 2009).

νισμού αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Εξακολουθεί, επίσης, να αποτελεί άκρως σημαντικό στοιχείο η «προσωπικότητα του εκπαιδευτικού» και, σύμφωνα με το άρθρο 60 του νόμου που προαναφέρθηκε, οι επιθεωρητές αξιολογούν τους εξής τομείς:

1. Επιστημονικών (επιστημονική κατάρτισις, πνευματικά προσόντα, συγγραφική εργασία, σπουδαί, πτυχία).
2. Διδακτικών (παιδαγωγική κατάρτισις, διδακτική ικανότης)
3. Διοικητικών (διοικητική δεξιότης)
4. Ευσυνειδησία (υπηρεσιακή ευσυνειδησία, ηθικά αμοιβαί)
5. Δράσις και συμπεριφορά εντός και εκτός υπηρεσίας (ήθος, χαρακτήρ, κοινωνική παράστασις και δράσις, ποιναί).

Σε καθένα δε από τα προσόντα που αξιολογούσαν οι επιθεωρητές, βαθμολογούσαν με την εξής κλίμακα: Εξάαιρετος (10 και 9), Λίαν καλός (8 και 7), Καλός (6 και 5), Μέτριος (4 και 3), Ακατάλληλος (2 και 1) (βλ. Κάτσικας & Θεριανός, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι κατά τη μεταπολίτευση συνεχίζεται, όπως και στην περίοδο της δικτατορίας, η διατήρηση «πελατειακών σχέσεων» με τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης και την κυβέρνηση. Έως το 1982, που καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή, αποτελούσε το όργανο που καθόριζε την υπηρεσιακή πορεία των εκπαιδευτικών, την άσκηση εξουσίας, τον έλεγχο των εθνικών, θρησκευτικών και κοινωνικών τους φρονημάτων και της ιδιωτικής τους ζωής. Με άλλα λόγια, ποτέ δε λειτούργησε ο θεσμός του επιθεωρητή ως συμβούλου και καθοδηγητή, όπως υποστηρίζουν οι οπαδοί της αξιολόγησης (ό.π., 2007).

Το συνδικαλιστικό όργανο του κλάδου των δασκάλων, συνέχισε να τονίζει το αίτημα για εκδημοκρατισμό και εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για θέματα της δικαιοδοσίας τους και αντικατάσταση του θεσμού του *επιθεωρητή* από το θεσμό του *σχολικού συμβούλου*. Το αίτημα των δασκάλων για την καθιέρωση των σχολικών συμβούλων αποσκοπούσε στην επιστημονική καθοδήγηση και την εκπαιδευτική και παιδαγωγική ανάπτυξη (Δημητρόπουλος, 1984). Το Υπουργείο Παιδείας, ως τελικός αποδέκτης των αποφάσεων των Γενικών Συνελεύσεων των δασκάλων, γνώριζε το επιτακτικό αίτημά τους για διαχωρισμό του διοικητικού από τον καθοδηγητικό ρόλο, που και οι δυο συνυπήρχαν στο πρόσωπο του επιθεωρητή. Η κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ., η οποία ανέλαβε την εξουσία μετά τις εκλογές του 1981, ικανοποίησε τις θέσεις των δασκάλων, προχωρώντας στην κατάργηση του θεσμού του *επιθεωρητή* και την καθιέρωση στη θέση του, του θεσμού του *σχολικού συμβούλου* (Ν. 1304/1982/6-12-1982, Φ.Ε.Κ. 144/07-12-1982).<sup>2</sup> Ο θεσμός, όπως τόνισε ο τότε

2 Συγκεκριμένα, στις 5/2/1982, το Υπουργείο Παιδείας, με εγκύκλιο προς τους γενικούς επιθεωρητές, περιόρισε τα εποπτικά τους καθήκοντα στη σύνταξη εκθέσεων στις πλέον απαραίτητες περιπτώσεις, οι οποίες μάλιστα αναφέρονταν ρητά στο έγγραφο. Έτσι, περιορίστηκε, κατόπιν σχετικού αιτήματος των εκπαιδευτικών συνδικάτων (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ), ο ρόλος των επιθεωρητών. Λίγο αργότερα, με το Ν. 1304/1982 η πρώτη κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ κατάργησε τους επιθεωρητές και εισήγαγε το θεσμό του *σχολικού συμβούλου*. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι η ΔΟΕ, τη συγκεκριμένη περίοδο, εκτός από την «ανωτατοποίηση» των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών και την



Υφυπουργός Παιδείας, Π. Μώραλης, στην 53<sup>η</sup> Τακτική Γενική Συνέλευση των δασκάλων, *σχεδιάστηκε από τον κλάδο τους μακριά από πρότυπα που βοηθούν στην καθιέρωση σχέσεων εξάρτησης, στοιχείο στο οποίο οφείλεται η ποιοτική του ανωτερότητα αλλά και η ευαισθησία*» (Διδασκαλικό Βήμα, 954/1981, σ. 4).

### Οι πολιτικές εξελίξεις

Όσον αφορά τις πολιτικές εξελίξεις, το πολιτικό σκηνικό αλλάζει, καθώς στα τέλη της δεκαετίας του '70 η πολιτική της χώρας ριζοσπαστικοποιείται και μετακινείται προς τα αριστερά. Την περίοδο 1977-1981, η Νέα Δημοκρατία, ως κυβέρνηση, δεν κατάφερε να διαχειριστεί τις συνέπειες της διεθνούς οικονομικής κρίσης του 1973. Την τριετία 1975-1978, στη χώρα πραγματοποιήθηκαν πολυήμερες απεργίες, καταλήψεις εργοστασίων, διαδικασίες άμεσης δημοκρατίας, που ριζοσπαστικοποιούν ένα σημαντικό τμήμα της εργατικής τάξης, συμπαράσυροντας και άλλους κλάδους εργαζομένων σε κινητοποιήσεις. Έτσι, η Ελλάδα βρίσκεται στο μεγαλύτερο απεργιακό κίνημα της ιστορίας (Κάτσικας & Θεριανός, 2007).

Το 1976-1977 η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας με δύο νόμους, (Ν. 309/1976 και Ν. 576/1977), θεσμοθέτησε, όπως εκτενώς περιγράφηκε παραπάνω, την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ειδικότερα, επανέφερε, σε σημαντικό βαθμό, τα μέτρα και το πνεύμα της «μεταρρύθμισης» του 1964, της Ένωσης Κέντρου, η οποία, ενώ είχε κατακρηθεί και απορριφθεί κατά τη διάρκεια του μετεμφυλιακού κράτους, προωθήθηκε μια δεκαετία αργότερα από την ίδια παράταξη-πρώην κατηγορο ως η καταλληλότερη. Αυτή η στροφή της Νέας Δημοκρατίας προκάλεσε δικαιολογημένη έκπληξη, παρά το γεγονός ότι η ιστορική συγκυρία της εποχής συνετέλεσε σε αυτή. Η Μ. Ηλιού έγραψε: «*Η μεταρρύθμιση του 1976 ψηφίστηκε μέσα στο κλίμα της μεταπολίτευσης, που δεν επέτρεπε στα υπερσυντηρητικά στοιχεία να ενεργήσουν σύμφωνα με τα παλαιά σχήματα. Δεν παύει όμως να φαίνεται σαν ειρωνεία της ιστορίας το γεγονός ότι η δεξιά παράταξη εμφανίστηκε να προτείνει τα μεταρρυθμιστικά μέτρα που τόσο λυσσαλέα είχε πολεμήσει μια δεκαετία πριν*» (Χαραλάμπους, 2009: 98).

Η άνοδος του ΠΑΣΟΚ το 1981 στην εξουσία διαμόρφωσε ένα καινούριο πλαίσιο για την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η εκπαιδευτική πολιτική, η οποία προτείνει αποτελεί μια δημόσια πολιτική πλήρως ενταγμένη στο συνολικό πρόγραμμα διακυβέρνησης της χώρας. Πιο συγκεκριμένα, όπως έγραψε ο Μπουζάκης, η μεταρρύθμιση που επιδιώχθηκε από το ΠΑΣΟΚ «*δεν νοείται απλά ως προσαρμογή του σχολείου στις συνθήκες που αλλάζουν, αλλά και ως διαδικασία στήριξης και επιτάχυνσης μετασχηματιστικών κοινωνικών διαδικασιών*». Βέβαια, παρά τις αλλαγές που πρότεινε, όπως την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την άρση ανισοτήτων και διακρίσεων κ.ά., απέφυγε να καταργήσει όσα θέσπισε η προηγούμενη κυβέρ-

οικονομική και βαθμολογική αναβάθμιση δασκάλων και νηπιαγωγών, διεκδικεί το γενικότερο «εκδημοκρατισμό» του σχολείου. Θεωρεί ότι η εκπαίδευση δε χρειάζεται επιθεωρητές και επόπτες, αλλά προϊσταμένους, επιφορτισμένους με «*την παροχή συμβουλής, καθοδήγησης και κατευθύνσεως*» (Κυπριανός, 2004: 288). Στο νόμο γινόταν ουσιαστική διάκριση ανάμεσα στη διοίκηση της εκπαίδευσης και την επιστημονική παιδαγωγική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

νηση, ενώ επέλεξε να συνεχίσει το έργο της με βασικό σκοπό την ολοκλήρωση του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης (ό.π.: 103).

### **Οι εκπαιδευτικές αλλαγές**

Από τον Οκτώβριο του 1981 μέχρι τον Ιούνιο του 1982, με Υπουργό Παιδείας τον Λ. Βερυβάκη, θεσμοθετήθηκαν ορισμένες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Με το Π.Δ. του 1982, καθιερώθηκε το μονοτονικό σύστημα. Την ίδια χρονιά, με το Ν. 1304 «για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση», καταργήθηκαν οι επιθεωρητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εισήχθη ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Το 1982 ψηφίστηκε ο Ν. 1268 «για τη δομή και τη λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». Ο νόμος αυτός κατήργησε την «έδρα» στα Πανεπιστήμια. Με το άρθρο 46 του Ν. 126/1982 προβλεπόταν η ίδρυση Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων με σκοπό την εκπαίδευση δασκάλων και νηπιαγωγών. Το 1983, ψηφίστηκε ο Ν. 1404 που κατήργησε τα ΚΑΤΕΕ και θεσμοθέτησε τα ΤΕΙ. Την ίδια περίοδο, ιδρύθηκαν 220 μεταλυκειακά προπαρασκευαστικά κέντρα, με στόχο την προετοιμασία των νέων που δεν πέτυχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ και ήθελαν να ξαναπροσπαθήσουν. Επίσης, καταργήθηκαν οι εισαγωγικές εξετάσεις στα λύκεια και άλλαξε το σύστημα εισαγωγής στα ΑΕΙ (σύστημα δεσμών, απεριόριστη δυνατότητα συμμετοχής στις εισαγωγικές εξετάσεις). Παράλληλα, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση δημιουργήθηκαν νέα βιβλία για μαθητές και εκπαιδευτικούς και νέα αναλυτικά προγράμματα. Μεταφράζονται, λοιπόν, και πουλιούνται αρκετά εκπαιδευτικά βιβλία. Ανακαλύπτονται νέα εκπαιδευτικά ρεύματα και νέες αντιλήψεις. Δηλωτικό του κλίματος, ότι τα βιβλία που μεταφράζονται είναι αντιαυταρχικά (Κυπριανός, 2004).

Ωστόσο, η αντικατάσταση του επιθεωρητή από το σχολικό σύμβουλο, που «συμβουλεύει» αλλά δεν «αξιολογεί», μπορεί να εκτόνωσε την οργή, την αγανάκτηση και την πίεση των εκπαιδευτικών, δεν άλλαξε όμως τη λογική του επιθεωρητισμού και του ελέγχου. Η κατάργηση των επιθεωρητών δε μείωσε τις δυνατότητες του Υπουργείου Παιδείας να εποπτεύει, να ελέγχει, να αξιολογεί και να διοικεί τα σχολεία. Όπως επισημαίνει ο Χρ. Ρέππας, στο βαθμό που η πρόταση για κατάργηση του επιθεωρητή δε συνοδεύτηκε από προτάσεις για συνολικότερες αλλαγές στη θέση και το ρόλο των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της παιδαγωγικής ελευθερίας και αυτονομίας, η πρόταση κατέληγε σε έναν απλό εξωραϊσμό του θεσμού αξιολόγησης και διοίκησης, απαλείφοντας μόνον τις πιο αυταρχικές πλευρές του. Η αντίθεση προς το θεσμό του επιθεωρητή και η πρόταση για κατάργησή του δε σήμαινε από την πλευρά της διοίκησης της Δ.Ο.Ε (από το 1976 την ηγεσία είχε η ΠΑΣΚ) κατ' ανάγκη και αντίθεση προς τον κοινωνικό και πολιτικό ρόλο της αξιολόγησης, όπως ιστορικά διαμορφώθηκε στο νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και, ειδικά, στο μετεμφυλιακό κράτος: ούτε βέβαια και αντίθεση στον κοινωνικό ρόλο της αξιολόγησης στην αστική εκπαίδευση. Επιδιώχθηκε, απλά, ένας εκδημοκρατισμός, ο οποίος σε καμιά περίπτωση δεν ξεπερνούσε το κοινω-



νικό όριο του αστικού εκσυγχρονισμού. Οι βασικές ορίζουσες του συστήματος διοίκησης και ελέγχου παρέμειναν ανέπαφες και συμπληρώθηκαν στην περίοδο που ακολούθησε από μια σειρά μηχανισμούς τεχνοκρατικού τύπου. Στο πλαίσιο αυτό, η πρόταση για κατάργηση των επιθεωρητών λειτούργησε ως προσπάθεια να δοθεί μια συναινετική διάσταση στη λειτουργία των ελεγκτικών μηχανισμών και να αμβλυνθεί απλά ο αυταρχικός τους χαρακτήρας, χωρίς όμως να αλλάξει ο ρόλος τους. Το αποτέλεσμα του συγκεκριμένου δομικού, θεσμικού πλαισίου είναι ο περιορισμός των εκπαιδευτικών και ο αποκλεισμός τους από την ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων στον, κατά τα άλλα, φυσικό τους χώρο, την εκπαίδευση (Σάμιου, 2013).

Μετά το 1982, η αξιολόγηση και η επαναφορά του επιθεωρητισμού σε ποικίλες μορφές και εκδοχές, συζητιέται και ψηφίζεται από όλες τις κυβερνήσεις του ΠΑ.ΣΟ.Κ. και της Ν.Δ., οι οποίες εναλλάσσονται στην εξουσία. Δεν μπορεί όμως να εφαρμοστεί, εξαιτίας των αντιδράσεων που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς που επιμένουν να θυμούνται και να αγωνίζονται, αλλά και εξαιτίας πολύ συγκεκριμένων πολιτικών συγκυριών.

Την εκπαιδευτική πολιτική των κομμάτων το 1985 διαμορφώνουν ορισμένες αξίες, όπως της συμμετοχής και της ισότητας των ευκαιριών, που φέρονται να ενστερνίζονται ακόμη και οι πιο συντηρητικές πολιτικές δυνάμεις του τόπου (Κυπριανός, 2004).

## Μεθοδολογία της έρευνας

Στόχος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε είναι η καταγραφή του τρόπου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τη δεκαετία του '70. Το διπλό γεγονός της πρωτοτυπίας και της εφικτότητας του εγχειρήματος, αποτέλεσε τη βάση επιλογής της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Ας σημειωθεί, ότι από τη βιβλιογραφική επισκόπηση δεν προέκυψε αντίστοιχη ερευνητική δουλειά για τη συγκεκριμένη περίοδο και, επιπλέον, αυτή ήταν η μόνη περίοδος για την οποία διαθετόταν τόσο πλούσιο υλικό, όσον αφορά τις *Εκθέσεις Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών*, σε αντίθεση με τις λοιπές περιόδους, για τις οποίες το συγκεκριμένο υλικό είχε καταστραφεί στα κατά τόπους Γραφεία Εκπαίδευσης, πολύ πριν την απόφαση συγκέντρωσής του στα κεντρικά αρχεία του κράτους στη συγκεκριμένη Περιφέρεια.

Πιο αναλυτικά, η έρευνα διεξήχθη συλλέγοντας και αναλύοντας στοιχεία από το Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας του Ν. Θεσσαλονίκης, τα οποία προέρχονταν από το μοναδικό διαθέσιμο αρχείο του 1ου Γραφείου Θεσσαλονίκης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο του Αυγούστου του 2016. Η πρόσβαση στα αρχεία επιτεύχθηκε με τη σύνταξη μίας αίτησης προς το Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας και τη δημιουργία αντιγράφων σε ψηφιακή μορφή των επιλεγόμενων φακέλων.

Χρησιμοποιήθηκαν έξι ατομικοί φάκελοι εκπαιδευτικών, τυχαία επιλεγμένων από ένα πλήθος άλλων, τριών γυναικών και τριών αντρών, που κατάγονταν από την επαρχία -και συγκεκριμένα από χωριά της επαρχίας («Τσοτύλιο Κοζάνης», «Δίλογο Κοζάνης», «Ξυνονέρι Καρδίτσας»)- με μοναδική εξαίρεση μια εκπαι-

δευτικό από τη Δράμα. Κάποιοι από αυτούς εργάζονταν σε σχολεία της Θεσσαλονίκης (15<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, 2<sup>ο</sup> Πυλαίας). Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί καταγράφηκαν ως έγγαμοι εκτός από μία, η οποία ήταν και η νεότερη. Πρόκειται για δασκάλους που είχαν γεννηθεί κατά την περίοδο από το 1929 έως το 1948. Όλοι τους είχαν αποκτήσει βασικές σπουδές σε κάποια Παιδαγωγική Ακαδημία και ένας μόνο εκπαιδευτικός καταγράφεται με μεταπτυχιακές σπουδές (διετή μετεκπαίδευση στο «Μαράσλειο» Διδασκαλείο).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται και πρόκειται να απαντηθούν είναι τα εξής:

1. Ποιο ήταν το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τη δεκαετία '70;
2. Ποιους άξονες αξιολογούσαν οι επιθεωρητές;
3. Τι κατέγραφαν στις εκθέσεις τους;

Οι εκθέσεις αξιολόγησης, που αποτέλεσαν το πρωτογενές υλικό της έρευνας, αναλύθηκαν με τη μέθοδο της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου και ως μονάδα καταγραφής επιλέχθηκε το «θέμα». Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μέθοδο ανάλυσης τεκμηρίων λόγου - γραπτού ή και προφορικού. Με τη χρήση της επιδιώκεται μια καταγραφή (και απαρίθμηση) των θεμάτων, των εικόνων και παραστάσεων μιας επικοινωνίας, γραπτής ή προφορικής ή εικονικής, της οποίας τα τεκμήρια μπορεί να είναι δημόσια ή ιδιωτικά (Berelson, 1971; De Sola Pool, 1959; Bardin, 1977; Mucchieli, 1988; Curley, 1990; Weber, 1990). Αρχικά, καταγράφηκαν τα βασικά στοιχεία των εκθέσεων αξιολόγησης και των επιμέρους ενοτήτων τους. Στη συνέχεια, συγκεντρώθηκαν και συγκρίθηκαν μεταξύ τους, με σκοπό την εύρεση κοινών σημείων αναφοράς που θα στοιχειοθετούσαν τους κύριους θεματικούς άξονες και τις θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλυσης. Για την οικονομία της συζήτησης, τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται και συζητούνται ταυτόχρονα σε κοινή υποενότητα παρακάτω, στη βάση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και με παράθεση ενδεικτικών αποσπασμάτων, των πλέον χαρακτηριστικών, από τις εκθέσεις αξιολόγησης που αναλύθηκαν.

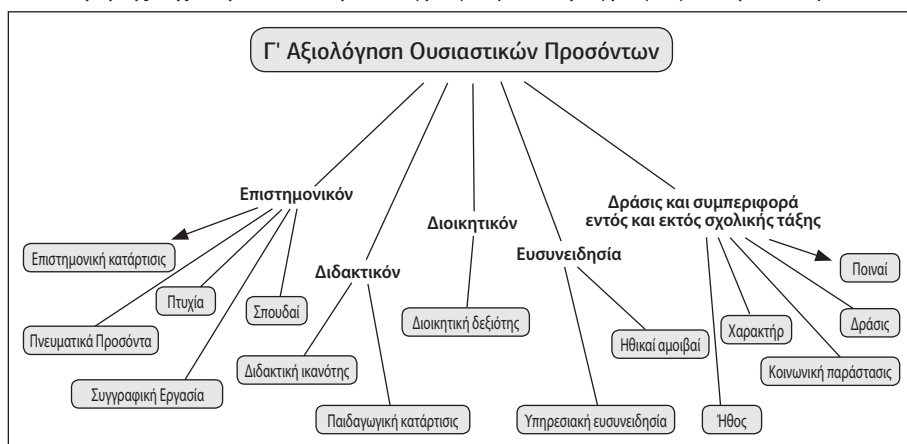
### ***Περιγραφή του πρωτογενούς υλικού της έρευνας (των Εκθέσεων Ουσιαστικών Προσόντων)***

Η «*Εκθεση ουσιαστικών προσόντων*», στο πρώτο μέρος της, περιλάμβανε τα ατομικά στοιχεία του κρινόμενου, τα οποία και αποτελούσαν το προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, έδινε πληροφορίες σχετικά με την οργανική θέση, τη χρονολογία και τον τόπο γέννησης, την κλάση -τη σειρά και το βαθμό στράτευσης για τους άνδρες. Επίσης, αναφερόταν η οικογενειακή κατάσταση του κάθε εκπαιδευτικού, το ονοματεπώνυμο και το επάγγελμα συζύγου (αν υπήρχε), καθώς και τα ονόματα και οι ηλικίες των παιδιών. Γινόταν αναφορά, τόσο στην κατάσταση της υγείας, όσο και στα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού, το βαθμό του (καθώς και πόσα χρόνια κατείχε το συγκεκριμένο βαθμό) και το μισθολογικό του κλιμάκιο. Ακόμη, αναγράφονταν οι τίτλοι σπουδών και ο βαθμός κτήσης πτυχίου. Βέβαια, υπήρχε ξεχωριστή μέριμνα για την αναφορά των μεταπτυχιακών σπουδών, τις επιμορφώσεις και τις γλώσσες και το επίπεδό του στο γραπτό και

προφορικό λόγο. Τέλος, δηλώνονταν οποιαδήποτε συγγραφική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού στο τελευταίο μέρος των ατομικών του στοιχείων, αναλυτικά.

Στο δεύτερο μέρος της Έκθεσης καταγράφονταν δύο διδασκαλίες του εκπαιδευτικού. Ο επιθεωρητής παρακολουθούσε το μάθημα που έκαναν οι εκπαιδευτικοί και το κατέγραφε σε αυτό το μέρος. Ειδικότερα, αναφερόταν στην «προπαρασκευαστική διδασκοντος- στάση και έκφραση διδασκοντος- μέθοδος και πορεία διδασκαλίας- χρήση οργάνων και εποπτικών μέσων- συμμετοχή μαθητών- αξιολόγηση διδακτικής εργασίας».

Το τρίτο μέρος της έκθεσης αφορούσε την αξιολόγηση ουσιαστικών προσόντων των εκπαιδευτικών, που στηριζόταν και στις προηγούμενες διδασκαλίες. Αυτή αποτελούνταν από 5 μέρη, όπως περιγράφει το παρακάτω σχήμα. Κάθε μία από τις ενότητες αξιολογούνταν τόσο με χαρακτηρισμό, όσο και με βαθμολογία και ο επιθεωρητής είχε τη δυνατότητα να γράψει μία παράγραφο για την καθεμιά.



Στο τέλος, συγκεντρώνονταν όλες οι βαθμολογίες και οι χαρακτηρισμοί, στοιχειοθετώντας όλα μαζί το «Σύνολο Βαθμολογίας Ουσιαστικών Προσόντων». Μάλιστα, με βάση αυτή την αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός χαρακτηριζόταν προακτέος ή μη.

Επιπλέον, στους φακέλους των εκπαιδευτικών που ερευνήθηκαν για την παρούσα εργασία υπήρχαν έγγραφα της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με θέμα: «Περικοπή αποδοχών λόγω συμμετοχής σε απεργία». Τα έγγραφα αναφέρονταν σε υπεύθυνες δηλώσεις των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος σε αυτές, στη νομοθεσία της εποχής και σε εγκυκλίους.<sup>3</sup>

3 Πιο συγκεκριμένα, η νομοθεσία, οι εγκυκλίου και οι διαταγές που λαμβάνονταν υπόψη είναι:

- Οι διατάξεις του άρθρου 18 και 30 παρ. 7 του Ν. 1264/1982
- Οι διατάξεις του άρθρου 67 του Ν. 1811/1951
- Οι διατάξεις του άρθρου 15 του Ν. 643/1977 «περί διασφάλισης της συνδικαλιστικής ελευθερίας των Υπαλλήλων»
- Τις διατάξεις του άρθρου 73 και 94 του Π.Δ. 671/1977, «περί κωδικοποίησης σε ενιαίο κείμενο, υπό τον τίτλο “Υπαλληλικός Κώδικες”»
- Την εγκύκλιο του Γ.Λ.Κ. «Περί περικοπής αποδοχών Δημοσίων Υπαλλήλων (...)» με αριθμό 44809/1287/17-4-84

Άλλα έγγραφα αναφέρονταν σε απόρριψη αίτησης μετακίνησης, με αιτιολογία πως είναι δύσκολη η αντικατάσταση του εκπαιδευτικού ή σε αίτησή του για γνωστοποίηση σε αυτόν της υπηρεσιακής αίτησης.

## Αποτελέσματα-Συζήτηση

### Περιγραφή διδασκαλιών

Στο αρχικό στάδιο της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού παρουσιαζόταν η διδασκαλία που παρακολούθησε ο επιθεωρητής και, πιο συγκεκριμένα, σημειώνεται η τάξη, το μάθημα, το σχολείο, το τμήμα και η διδακτική ώρα. Στη συνέχεια, ο επιθεωρητής σε όλες τις περιπτώσεις περιέγραφε αναλυτικά τη διδασκαλία που παρακολούθησε. Στο σημείο αυτό, παρατίθεται ένα παράδειγμα περιγραφής μιας διδασκαλίας: «Η διδάσκουσα έθεσε το πρόβλημα: “Ένα κιλό ζάχαρη κάνει 22 δραχμές, πόσο κάνουν τα 3 κιλά;”, μετά ζήτησε από τα παιδιά να λύσουν από μνήμης και βρήκαν 66 δραχμές». Γίνεται κατανοητό ότι ο κάθε επιθεωρητής επέλεγε να περιγράψει με ακρίβεια τη διδασκαλία, δίνοντας κάθε λεπτομέρεια και, μάλιστα, πολλές φορές αναπαράγοντας αυτολεξεί ολόκληρες στιχομυθίες μεταξύ των εμπλεκόμενων. Αναφέρουμε, για παράδειγμα: «Οι μαθητές έδωσαν σωστές απαντήσεις», «Οι μαθητές είπαν πολλά σωστά παραδείγματα», «Ένας μαθητής σκέφτηκε και είπε:  $20+20+20=60$  δραχμές,  $2+2+2=6$ ,  $60+6=66$ », «Άλλος είπε:  $22+22=44+22=66$  δραχμές, δηλαδή του είπε η διδάσκουσα κάνατε πρόσθεση, αλλά για πιο σύντομα θα κάνουμε άλλη πράξη που λέγεται πολλαπλασιασμός». Οι επιθεωρητές, συνεπώς έδιναν ιδιαίτερη προσοχή στην παρακολούθηση της διδασκαλίας και κατέγραφαν όλα τα δρώμενα.

Επιπλέον, στις περισσότερες περιπτώσεις γινόταν αναφορά στις μεθόδους δι-

- 
- Τη διαταγή του Γ.Λ.Κ., με αριθμό 132752/4494/9-9-1977
  - Τη διαταγή του Γ.Λ.Κ., με αριθμό 44591/1-1-1976
  - Τη διαταγή του Υπουργείου Οικονομικών, με αριθμό 184741/5619/17-12-1975
  - Τη διαταγή του Υπουργείου Οικονομικών, με αριθμό 43924/1731/31-3-1976
  - Τη διαταγή του Υπουργείου Οικονομικών και Γ.Λ.Κ., με αριθμό 181516/8-12-1976
  - Τη διαταγή του ΥΠΕΠΘ, με αριθμό 0569/29-11-1980

Με αυτά τα έγγραφα αποφασίζεται η περικοπή των αποδοχών των εκπαιδευτικών, τόσο από το μηνιαίο μισθό όσο και από το δώρο του Πάσχα και των Χριστουγέννων, καθώς απουσίαζαν από τα καθήκοντά τους, εξαιτίας της συμμετοχής τους στην απεργία. Οι περικοπές ποικίλουν ανάλογα με τον αριθμό των συμμετοχών.

Οι απεργίες και οι στάσεις εργασίες που σημειώνονται στο δείγμα μας είναι:

- Η απεργία των «Εκπαιδευτικών Λειτουργών Δημοτικής Εκπαιδευσεως» στις 10 και 11 Δεκεμβρίου του 1976
- Η απεργία στις 17-31 Μαρτίου και 1 Απριλίου του 1976
- Η απεργία της ΔΟΕ στις 18-12-1978
- Η απεργία στις 4 και 5 Μαΐου του 1979
- Η απεργία στις 18 Δεκεμβρίου 1979
- Η απεργία στις 20,21,30 και 31 Οκτωβρίου 1980
- Η απεργία της 1ης Νοεμβρίου του 1980
- Η απεργία στις 16-23 Δεκεμβρίου του 1980
- Η τρίωρη στάση εργασίας στις 13-4-1984 της ΑΔΕΔΥ
- Η απεργία στις 13 Σεπτεμβρίου του 1985
- Η απεργία της ΔΟΕ, στις 11-12-1986
- Η απεργία της ΔΟΕ-ΑΔΕΔΥ, στις 9-10-11/1/1991

δασκαλίας που ο δάσκαλος χρησιμοποιούσε. Για παράδειγμα, στις επιθεωρήσεις απομονώνονταν φράσεις, όπως: «ο δάσκαλος εργάστηκε επαγωγικά και πραγματοποίησε μια εξαιρετική διδασκαλία», «χρησιμοποίησε τη διηγηματική μέθοδο», «χρησιμοποίησε εποπτικά μέσα», «η διδασκαλία ακολούθησε τη διαλογική μορφή» κ.ά. Συχνή ήταν η καταγραφή της μεθοδικότητας ενός εκπαιδευτικού («ο δάσκαλος δίδαξε πολύ μεθοδικά», «Η μεθοδικότητα του διδασκάλου είναι άψογη»), ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις γινόταν μεγαλύτερη ανάλυση: «Ακολουθεί 3/μερή πορεία. Διατυπώνουν τα παιδιά ένα σχετικό πρόβλημα, γίνεται η κατανόησή του με διαλογική συζήτηση και τέλος προβαίνουν στη λύση του».

Σε πολύ λίγες επιθεωρήσεις παρατηρήθηκε η σημείωση των μέσων και υλικών που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του: «Για εποπτεία χρησιμοποιήθηκαν: γεωφυσικός χάρτης της Ευρώπης, πολιτικός χάρτης, γεωγραφικοί άτλαντες ατομικοί των μαθητών», «Χρησιμοποίησε εποπτικά μέσα» κ.ά. Επίσης, σημειώθηκε μόνο μια περίπτωση, όπου ο επιθεωρητής προέβαινε σε μια ιδιαίτερη παρατήρηση σχετικά με όσα είχε παρακολουθήσει: «Σαν παράλειψη θα μπορούσε να σημειωθεί ότι δεν αναφέρθηκαν ποσά, όπως η ηλικία και το ύψος ενός δέντρου, η ηλικία και το βάρος του ανθρώπου κ.λπ. που αυξάνονται ανά ζεύγος αλλά δεν είναι ανάλογα».

Ουσιαστικό μέρος της περιγραφής της διδασκαλίας από τους επιθεωρητές ήταν και ο χαρακτηρισμός της. Πιο αναλυτικά, τους ενδιέφερε εάν κατάφερνε ο εκπαιδευτικός να «προσελκύει την προσοχή και να συγκρατεί το ενδιαφέρον των μαθητών», καθώς επίσης και το να μπορεί να «χρησιμοποιεί με επιτυχία τις ορθές πορείες μάθησης και τις βασικές διδακτικές αρχές». Ωστόσο, πολλές φορές χαρακτήριζαν τη διδασκαλία «εξαιρετική» ή «λίαν επιτυχή», σχολιάζοντας συχνά με χαρακτηριστικό τρόπο τα βασικά προτερήματα των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα διδακτικά τους καθήκοντα: «η γλώσσα που χρησιμοποίησε ήταν ανάλογη με το επίπεδο της τάξης», «είχε καλή απόδοση», είναι άψογος στις απαντήσεις του και πειστικός στις παρατηρήσεις του», «τηρεί με ακρίβεια το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα».

Τέλος, σε ορισμένες από τις εκθέσεις επιθεωρητών που μελετήθηκαν, σημειώθηκε η καλή προετοιμασία του εκπαιδευτικού πριν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας: «από την παρακολούθηση της ανωτέρω διδασκαλίας διαπιστώνουμε ότι ο δάσκαλος προπαρασκευάζεται για το “τι” και το “πώς” θα διδάξει», «άψογα προετοιμασμένος από πολλές επιστημονικές πηγές», «είχε προπαρασκευαστεί πλήρως ο δάσκαλος με προβλήματα και ασκήσεις που πρόσφερε στους μαθητές» κ.ά.

## Η αξιολόγηση ουσιαστικών προσόντων

### «Επιστημονικόν»

Στον επιστημονικό τομέα, οι επιθεωρητές αναφέρονταν σε επτά βασικούς άξονες που επαναλαμβάνονταν σε όλες τις εκθέσεις που μελετήθηκαν:

- Στη μόρφωση και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών (πτυχία που κατείχαν, σπουδές)
- Στην έφεσή τους για μελέτη και το γενικότερο επιστημονικό τους ενδιαφέρον

- Στην ευρύτερη πνευματική τους συγκρότηση
- Στα προσωπικά χαρακτηριστικά τους
- Στο βαθμό ενημέρωσής τους και το χάρισμα της κοινωνικής επαφής και συζήτησης
- Στα ενδιαφέροντά τους και προβλέψεις σχετικές με το μέλλον τους
- Αναφορικά με την προετοιμασία των μαθημάτων

Πιο αναλυτικά, ξεκινώντας από τον τομέα της *«μόρφωσης και των γνώσεων των εκπαιδευτικών»*, όλοι οι επιθεωρητές αποφαίνονταν πως, όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί κατείχαν *«πλούσιες και ποικίλες γνώσεις»*, καθώς επίσης *«ικανοποιητική γενική και ειδική μόρφωση»* τόσο πιο εύκολα θα διακρίνονταν και θα κατατάσσονταν στην υψηλότερη αξιολογική κλίμακα. Ενδιαφέρουσα είναι ακόμα, η αναφορά στην *«έφεση και τη δύναμη για παραπέρα μόρφωση»*, όπου τονίζονταν η ανάγκη για εκδήλωση ενδιαφέροντος από τη μεριά των εκπαιδευτικών για διαρκή βελτίωση και εξέλιξη.

Ουσιαστικές σημειώσεις κατεγράφησαν σχετικά με τη μελέτη των εκπαιδευτικών και την επαφή τους με τα βιβλία. Συγκεκριμένα, συχνός ήταν ο κατ' αρχήν χαρακτηρισμός τους ως *«μελετηρών»*, αναλύοντας τις περισσότερες φορές στη συνέχεια τα περαιτέρω ενδιαφέροντά τους. Ενδιέφερε ιδιαίτερα τους επιθεωρητές με τι είδους έντυπα και περιοδικά επέλεγαν οι υφιστάμενοί τους να καταναλώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους: *«Παρακολουθεί το παιδαγωγικό έντυπο»*, *«Καλή επαφή με το επιστημονικό βιβλίο»*. Επιπλέον, προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση το γεγονός ότι σε κάποιες περιπτώσεις, η πληροφόρηση των επιθεωρητών ήταν ανατριχιαστικά λεπτομερής, σχετικά με λεπτομέρειες που αφορούσαν την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η αναφορά ενός επιθεωρητή στην *«αξιολόγηση ατομική βιβλιοθήκη του δασκάλου»*.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της πνευματικής τους συγκρότησης, οι επιθεωρητές, πέρα από την αναφορά στα *«πολλά και ποικίλα πνευματικά ενδιαφέροντα των δασκάλων»*, αναζητούσαν, επίσης, αν ο δάσκαλος παρουσίαζε *«έντονες πνευματικές ανησυχίες»* και αν ήταν *«ενήμερος σε πνευματικά θέματα»*. Καταγράφηκαν θετικές αναφορές, όπως: *«αξιόλογα πνευματικά προσόντα»*, *«καλή πνευματική συγκρότηση»*, *«πνευματική ετοιμότητα»* κ.ά.

Σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των δασκάλων, στα οποία αναφέρονταν οι επιθεωρητές. Οι εκθέσεις που μελετήθηκαν, επικεντρώνονταν όλες τους σε ιδιαίτερα στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητας των ατόμων που αξιολογούνταν, όπως: *«φιλομαθής»*, *«ανήσυχος τύπος»*, *«έξυπνη»*, *«ευφυής»*, *«πολυμαθής»* κ.ά. Άξιες αναφοράς είναι και εκφράσεις του τύπου: *«αρκετά καταρτισμένος δάσκαλος»*, *«ολοκληρωμένη προσωπικότητα»*, *«έχει υπομονή, επιμονή, φαντασία, δημιουργική και ισχυρή θέληση»* κ.ά. Γίνεται κατανοητό, ότι οι επιθεωρητές αξιολογούσαν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των δασκάλων που σχετίζονταν με το έργο τους και την αποτελεσματικότητά τους σε αυτό, ενώ παράλληλα, έδιναν ιδιαίτερη προσοχή στην ύπαρξη ή όχι ικανοτήτων αντίληψης και κρίσης: *«[έχουν] ικανότητα αντίληψη και κρίση»*, *«ευρύτητα αντίληψης»*, *«σκέπτεται πρακτικά και κρίνει ορθά»*, *«αντιλαμι-*



*βάνεται με ταχύτητα τα παρουσιαζόμενα προβλήματα».*

Επίσης, σημαντικός παράγοντας θετικής αξιολόγησης ήταν και η «πολύ καλή επιστημονική κατάρτιση» των δασκάλων. Παρατηρείται, σε καλές εκθέσεις επιθεωρητών, η συνήθεια απόδοσης χαρακτηρισμών, όπως: «έχει εξαιρετική επιστημονική κατάρτιση», «έχει συνεχές ενδιαφέρον για ευρύτερη επιστημονική κατάρτιση» κ.λπ. Αντίθετα, εκφράσεις όπως: «[έχει ο εκπαιδευτικός] συνήθη επιστημονική μόρφωση», «λίαν ικανή επιστημονική συγκρότηση», «λίαν επαρκή επιστημονική κατάρτιση», σημειώνονταν σε εκθέσεις που χαρακτηρίζονταν λίαν καλές.

Ανάλογη σημασία έδιναν οι επιθεωρητές στην αναζήτηση του κατά πόσο το άτομο που αξιολογούνταν ήταν ενημερωμένο σχετικά με τα εκπαιδευτικά θέματα και σε ποιο βαθμό μπορούσαν να πραγματοποιήσουν ευχάριστα μια συζήτηση μαζί του. Αναλυτικά, θα λέγαμε ότι ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για ένα δάσκαλο να «παρακολουθεί την εξέλιξη επιστημών που έχουν σχέση με το έργο του» και να κατέχει «εγκυκλοπαιδική ενημερότητα». Ωστόσο, τους επιθεωρητές τους ενδιέφερε επίσης, το να είναι ένας δάσκαλος και «καλός συζητητής σε επιστημονικά θέματα». Όπως αναφέρει, χαρακτηριστικά, μια έκθεση: «μπορεί κανείς να συζητήσει μαζί του και να μείνει αρκετά ικανοποιημένος από την επιστημονική του κατάρτιση και την εγκυκλοπαιδική του ενημερότητα». Επομένως, θεωρούνταν ιδιαίτερα σημαντικό να μπορεί κανείς να εκφράζεται με άνεση και να είναι επιστημονικά καταρτισμένος ως προς το αντικείμενό του και εγκυκλοπαιδικά ενημερωμένος όσον αφορά γενικά και ποικίλα άλλα θέματα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η καταγραφή των πτυχίων για τα άτομα που αξιολογούνταν, δε γινόταν με συνέπεια. Οι εκθέσεις τις περισσότερες φορές δεν ανέφεραν τις σπουδές των εκπαιδευτικών. Παρ' όλα αυτά, υπήρχαν περιπτώσεις, κατά τις οποίες συμπληρωνόταν η σχετική πληροφορία: «πτυχιούχος Παιδαγωγικής Ακαδημίας», «ο διδάσκαλος έχει απολυτήριο Π.Α. με βαθμό 7,74», ενώ ταυτόχρονα, καταγράφονταν και αξιολογούνταν όλα τα στοιχεία, τα σχετικά με τις σπουδές του αξιολογούμενου: «έχει πτυχίο μετεκπαιδύσεως στο Πανεπιστήμιο Αθηνών με βαθμό 9», «Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας με βαθμό 7,94».

Σημαντικά είναι και τα σχόλια στον επιστημονικό τομέα σχετικά με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και τις προβλέψεις των αξιολογητών για το μέλλον τους. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν σχόλια με θετικό πρόσημο, όπως: «έχει συνεχές ενδιαφέρον για ευρύτερη επιστημονική κατάρτιση», «έφεση για άνοδο», «ενδιαφέρεται για την περαιτέρω αυτομόρφωσή του». Όσον αφορά τις προβλέψεις: «έχει έφεση και δύναμη για παραπέρα μόρφωση», «προβλέπουμε σημαντική άνοδό του στο χώρο της παιδείας» κ.ά.

Κλείνοντας τους βασικούς άξονες αναφοράς των εκθέσεων με την καταγραφή της προετοιμασίας των δασκάλων, παρατηρήθηκε ότι ενδιέφερε ιδιαίτερα τους επιθεωρητές το αν οι εκπαιδευτικοί προπαρασκεύαζαν τη διδασκαλία της επόμενης μέρας: «προπαρασκευάζεται [ο δάσκαλος] με επιμέλεια από επιστημονικής απόψεως για να διδάξει τα μαθήματα του προγράμματος» και «κατέχει στις λεπτομέρειες τη διδακτέα ύλη».



### «Διδακτικόν»

Όσον αφορά το διδακτικό έργο, η ανάλυση του περιεχομένου των Εκθέσεων Αξιολόγησης ανέδειξε τους παρακάτω πέντε βασικούς θεματικούς άξονες.

- Κατάρτιση σε θέματα διδασκαλίας (Διδακτική επάρκεια)
- Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας
- Ατομικά και ιδιαίτερα στυλ διδασκαλίας
- Προετοιμασία της διδασκαλίας
- Γενικότερη παιδαγωγική κατάρτιση (Παιδαγωγική επάρκεια)

Ξεκινώντας από την αξιολόγηση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας, όλοι οι επιθεωρητές σε μια καλή αξιολόγησή τους δεν παρέλειπαν να σημειώσουν ότι ο διδάσκαλος είχε «επαρκή διδακτική κατάρτιση» και «ικανοποιητική διδακτική ικανότητα». Θεωρούνταν ιδιαίτερα σημαντικό ο δάσκαλος να «τηρεί τις αρχές της διδακτικής», «να έχει έμφυτη διδακτική ικανότητα», «να γνωρίζει τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους», «να ακολουθεί την κατάλληλη διδακτική πορεία». Επίσης, χαρακτηριστική είναι η σύνδεση μέσα από το διαχωρισμό τους, της επάρκειας στη διδακτική πράξη με την αντίστοιχη επάρκεια στην παιδαγωγική θεωρία, όπως αναδεικνύεται από την παρακάτω πρόταση: «διδακτικώς είναι πολύ ικανός διδάσκαλος και σε αυτό τον ενισχύει και η παιδαγωγική του κατάρτιση». Η αποσπασματική αξιολόγηση, λοιπόν, μιας κατά τα άλλα ενιαίας διδακτικής διαδικασίας, προδίδει τα ιδεολογήματα μιας εποχής που τη χαρακτήριζε η χωριστή αντιμετώπιση της θεωρίας από την πράξη.<sup>4</sup>

Μεγάλο μέρος της αξιολόγησης στο διδακτικό τομέα καταλαμβάνει, επίσης, σε όλες τις εκθέσεις η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Σχόλια, λοιπόν, όπως: «κινεί την αυτενέργεια των μαθητών», «μαθαίνει τα παιδιά να εργάζονται», «καλλιεργεί τις πνευματικές λειτουργίες των μαθητών», «προκαλεί και συγκρατεί το ενδιαφέρον των μαθητών της τάξεως», φανερώνουν τη θεωρητική προσήλωση σε πάγιες και πολλακώς εκπεφρασμένες διακηρυκτικές αρχές της Προοδευτικής Παιδαγωγικής, παρ' όλη την καταστρατήγησή τους στην καθημερινή διδακτική πράξη από δασκάλους και επιθεωρητές της εποχής. Άλλωστε, ο ερβαρτιανισμός και η μετωπική αυταρχική Παιδαγωγική μεσουρανούσε κατά την εποχή που εξετάζει η παρούσα εργασία, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε ολόκληρο το Δυτικό κόσμο.<sup>5</sup> Θεωρώντας δεδομένα τα παραπάνω, θα έλεγε κανείς ότι οι επιθεωρητές μετέφραζαν αυθαίρετα την παθητική υποταγή των μαθητών σε ενδιαφέρον για τη μάθηση, την επιβολή εντατικών ρυθμών εργασίας σε έφεση για εργασία, την αποστήθιση σε καλλιέργεια της πνευματικής τους λειτουργίας. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, αναφέρονταν και κάποια ιδιαίτερα στοιχεία της διδασκαλίας, που άξιζαν κατά τους επιθεωρητές ξεχωριστή μνεία, όπως για παράδειγμα, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να «δημιουργεί ευχάριστο παιδαγωγικό κλίμα», «έχει ευχέρεια στην ικανότητα να μεταδίδει γνώσεις», «ελέγχει τις εργασίες των μαθητών και πετυχαί-

4 Για την έκταση της συζήτησης στη χώρα μας καθ' όλη τη διάρκεια του περασμένου αιώνα, σχετικά με τη σπουδαιότητα της σύζευξης της θεωρίας με την πράξη, του ισχυρού αυτού δόγματος όπου εδράζεται η μόνη μορφή σχολείου –του Σχολείου Εργασίας- που μορφώνει και απελευθερώνει ταυτόχρονα τον άνθρωπο, ενώ παράλληλα απαντά στις σύγχρονες ανάγκες μιας πραγματικά ουμανιστικής και αλληλέγγυας κοινωνίας, παραπέμπουμε στον Τουρτούρα (2014).

5 Βλ., ενδεικτικά, Παπαμαύρος (1961).

νει άριστα αποτελέσματα».

Επιπλέον, σε όλες τις εκθέσεις υπάρχουν σχόλια σχετικά με το προσωπικό στυλ διδασκαλίας του εκάστοτε αξιολογούμενου. Η χρήση, για παράδειγμα, εποπτικών μέσων: «άριστη χρήση των στη διάθεσή του εποπτικών μέσων διδασκαλίας», δίνει μια διάσταση εκσυγχρονισμού της διδακτικής διαδικασίας, καθώς και ενημέρωσης σχετικά με τα σύγχρονα για την εποχή παιδαγωγικά εναλλακτικά ρεύματα. Ωστόσο, οι αναφορές στα ιδιαίτερα «φυσικά» προσόντα των αξιολογούμενων: «είναι θετικός, μεθοδικός, εύστροφος ώστε να προσαρμόζεται στις απρόβλεπτες και νέες καταστάσεις» και σε κυρίαρχους και επίμονους ιδεαλισμούς: «ασκεί έργο αγωγής», «χρησιμοποιεί σωστή έκφραση και τηρεί άμωγη στάση», «ασκεί έργο θρησκευτικής και κοινωνικής αγωγής», καθιστούν φανερή την αγκύωση και την αδρανή συμπόρευση με ανθεκτικά δόγματα του παρελθόντος, που συντηρούσαν μια κοινωνία και την εκπαίδευσή της στα αρτηριοσκληρωτικά πλαίσια λειτουργίας ενός συμμορφωτικού καθωσπρεπισμού.<sup>6</sup>

Επίσης, κι εδώ, όπως και στον επιστημονικό τομέα, μετριέται ο βαθμός προετοιμασίας του εκπαιδευτικού. Ένας ευσυνείδητος, λοιπόν, εκπαιδευτικός «προπαρασκευάζεται πάντοτε καλά και από αξιόλογες επιστημονικές πηγές για να διδάξει» ή «προπαρασκευάζεται με επιμέλεια από απόψεως διδακτικής μεθόδου». Φυσικά, ενδιέφερε πολύ τους επιθεωρητές ένας εκπαιδευτικός να μπορεί και να είναι σε θέση «να προετοιμάζει και να μεθοδεύει τη διδασκαλία του» και «να προσαρμόζει τη διδασκαλία στο επίπεδο της τάξης».

Τέλος, η παιδαγωγική κατάρτιση, που επίσης καταλαμβάνει έναν μεγάλο χώρο και στην αξιολόγηση του επιστημονικού πεδίου, χαρακτηρίζεται στις περισσότερες περιπτώσεις των εκθέσεων που μελετήθηκαν ως «πολύ καλή» ή «υποδειγματική». Θεωρούνταν σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να «πλησιάζει το μαθητή με παιδαγωγική αγάπη», μέσα από μια «πολύ καλή παιδαγωγική κατάρτιση», να «παρακολουθεί την εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης και να εφαρμόζει στην πράξη τα σύγχρονα πορίσματά της», να «προσπαθεί να εφαρμόσει επιστημονικά θεμελιωμένες μελέτες διδασκαλίας».

#### «Διοικητικόν»

Σε αυτό το μέρος της αξιολόγησης περιγράφονται οι διοικητικές ικανότητες των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια:

- Τα διοικητικά και ηγετικά προσόντα
- Η γνώση και η τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας
- Η επιβολή της τάξης και η πειθαρχία
- Η εκτίμηση και το κύρος
- Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά προσωπικότητας

6 Για τη στηλίτευση του αλλοτριωτικού καθωσπρεπισμού και της διαβρωτικής υποκρισίας της παλιάς φεουδαρχικής κοινωνίας και του αντίκτυπού τους στον ψυχισμό και την προσωπικότητα των παιδιών, δεν μπορούμε παρά να παραπέμψουμε στον «Αμίλιο», το γνωστό έργο αναφοράς του Rousseau (2002α, β). Όσον αφορά δε την επίμονη αγκύωση και της μετέπειτα αστικής τάξης στα ίδια «αντιπαιδαγωγικά» σχήματα, μνημονεύουμε τη δριμεία κριτική που της άσκησαν Παιδαγωγοί, όπως ο Ντιούι (1982) και ο Νηλ (1972).

Πιο συγκεκριμένα, τα διοικητικά και τα ηγετικά προσόντα, καθώς και η γνώση και τήρηση της εκπαιδευτικής/σχολικής νομοθεσίας, ήταν από τα πιο σημαντικά στοιχεία για τα οποία αξιολογούνταν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, ο έγκαιρος προγραμματισμός, η οργάνωση, η υπευθυνότητα και ο σεβασμός προς την υπαλληλική ιεραρχία σημειώνονταν και επαινούσαν. Επίσης, η επιβολή της τάξης θεωρούνταν εξαιρετικό προσόν, όταν, μάλιστα, αυτή γινόταν με σεβασμό προς τα παιδιά και με καλή συμπεριφορά και ο δάσκαλος και η δασκάλα δεν προσέφευγαν σε «εξωτερικά μέσα πειθαρχίας», αλλά αντιθέτως, επιβαλλόταν στα παιδιά «χωρίς εκνευρισμούς και βιαιότητες αλλά με την πειθώ και την αγάπη». Φυσικά, η τήρηση της πειθαρχίας και της τάξης δεν αξιολογούνταν αποκλειστικά στα πλαίσια της σχολικής αίθουσας, αλλά και κατά τη διάρκεια της εφημερίας και των σχολικών εκδηλώσεων. Με άλλα λόγια λοιπόν, η άνωθεν επιβεβλημένη πειθαρχία διέτρεχε σύσσωμη τη σχολική ζωή, αφαιρώντας την οποιαδήποτε αίσθηση δημοκρατίας και παιδαγωγικής ελευθερίας, στη βάση της οποίας θα θεμελιώνονταν αρχές αυτοπειθαρχίας και συναίσθησης του καθήκοντος απέναντι στον εαυτό και πάνω από όλα στην κοινότητα.<sup>7</sup>

Το κύρος και η εκτίμηση που έχαιρε ένας εκπαιδευτικός, τόσο μεταξύ των συναδέλφων του, όσο και μεταξύ των γονέων και στην κοινωνία γενικότερα, αποτελούσε επιπλέον θετικό στοιχείο που δεν έμενε απαρατήρητο, ούτε ασχολίαστο από τους επιθεωρητές. Άλλωστε τα χρηστά ήθη ακολουθούν το δάσκαλο σε όλο το εύρος της καθημερινότητάς του. Γράφει χαρακτηριστικά, ένας επιθεωρητής στην αξιολόγησή του για μία εκπαιδευτικό, πως «*επισύρει την εκτίμηση της κοινωνίας με το ύφος της, την αρετή της και την ηγαιία καλοσύνη της*».

Αξίζει να αναφερθεί πως στις αξιολογήσεις των επιθεωρητών σημειώνονταν και επαινούσαν και στοιχεία της προσωπικότητας του/της εκπαιδευτικού. Μερικά από αυτά είναι η ευγένεια, το αίσθημα ευθύνης, η υπομονή και η επιμονή, η δικαιοσύνη, η αμεροληψία και η διάθεση για συνεργασία.

Σε γενικές γραμμές, οι αξιολογήσεις που αναλύθηκαν, θα λέγαμε πως ήταν στο σύνολό τους πολύ θετικές για τους εκπαιδευτικούς, αποδίδοντάς τους το χαρακτηρισμό «Εξάριστα: 10 ή 9». Ωστόσο, μία εκπαιδευτικός αξιολογήθηκε με «Λίαν καλώς: 8», χωρίς καμία αιτιολόγηση. Ειδικότερα, ενώ είχε αρκετά θετικά σχόλια, εν τούτοις, δε σημειώθηκαν τα όποια σημεία υστέρησης της.

### «Ευσυνειδησία»

Η ευσυνειδησία σχετιζόταν με την «υπηρεσιακή ευσυνειδησία» και τις «ηθικές αμοιβές». Ειδικότερα, σε αυτή την κατηγορία οι επιθεωρητές ανέφεραν στοιχεία σχετικά με:

- Την εκτέλεση καθηκόντων και εργασιών

<sup>7</sup> Για την έννοια της θεμελίωσης μορφών αυτοπειθαρχίας στη βάση μιας παράλληλης συγκρότησης κοινοτικού πνεύματος και αίσθησης καθήκοντος προς τους άλλους, παραπέμπουμε κατ' αρχήν στο σοβιετικό παιδαγωγικό πείραμα, με κύριους εκφραστές τους Μακάρνκο (1977 & 1983) και Σουχομλίνσκι, στο: Παπαδοπούλου (1997). Επίσης, παραπέμπουμε και στην εναλλακτική παιδαγωγική προσέγγιση του Μοντέρνου Σχολείου ή Σχολείου του Λαού του Φρενέ (1977).

- Την τήρηση της νομοθεσίας και την έγκαιρη προσέλευση στο σχολείο
- Το ενδιαφέρον για την υγεία και την πρόοδο των παιδιών
- Τον ενθουσιασμό και την αγάπη για το επάγγελμα
- Την εργατικότητα και τη συμμετοχή σε εκδηλώσεις του σχολείου

Αρχικά, στους εκπαιδευτικούς που εκτελούσαν με προθυμία τα καθήκοντά τους, παρέμεναν στο σχολείο για να ολοκληρώσουν εργασίες που τους ανέθεταν τα διοικητικά στελέχη και συνεργάζονταν συχνά με το διευθυντή, επιδιώκοντας ανάλογες τιμές: *«αναλαμβάνει πρόθυμα και αδιαμαρτύρητα οποιαδήποτε εργασία του αναθέτει η υπηρεσία», «προσφέρει εκούσια και υπερωριακή εργασία», «έχει λάβει τομέα γραφικής υπηρεσίας του σχολείου και ουδέν πρόβλημα edημιούργησε στον τομέα του».*

Ήταν σημαντικό για τους επιθεωρητές της εποχής η έγκαιρη προσέλευση στο σχολείο και η τήρηση των νόμων, των σχολικών κανονισμών και του ωρολογίου προγράμματος. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνταν για την κατάσταση της τάξης τους: *«τάξη, ευπρέπεια, καθαριότητα και καλαισθησία επικρατούν στην αίθουσα διδασκαλίας»* και για τη διαφύλαξη εποπτικών μέσων και υλικών.

Το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για την υγεία και την πρόοδο των παιδιών ήταν αναμφισβήτητο ένα από τα κύρια στοιχεία αξιολόγησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μίας έκθεσης: *«Ελέγχει κάθε εργασία και δεν παραλείπει να εκφράσει την κρίση της που είναι αντικειμενική, σύμμετρη προς τις παιδαγωγικές απαιτήσεις και συντελεστική στην καταβολή προσπαθειών για την παραπέρα βελτίωση του μαθητή».*

Γενικότερα, πριμοδοτούνταν ιδιαίτερα ο ζήλος, η αγάπη και ο ενθουσιασμός για το επάγγελμα, η εργατικότητα και η αφοσίωση στο έργο, όπως και το αναπτυγμένο περί δικαίου αίσθημα του εκπαιδευτικού και η αντικειμενικότητά του: *«δεν παίρνει άδειες», «πιστεύει στο έργο της και έχει πλήρη συναίσθηση της αποστολής της», «είναι ευσυνείδητος, εργατικός και φιλότιμος», «είναι (...) φιλόπονη, πρόθυμη και ευκίνητη».*

Τέλος, οι επιθεωρητές συνήθιζαν να αναφέρουν σε αυτό το κομμάτι της αξιολόγησης εξωσχολικές δράσεις των εκπαιδευτικών. Είναι χαρακτηριστικός ο τρόπος που επέλεξε για να παραδειγματίσει ένας επιθεωρητής σε κάποιο δάσκαλο που πρόσφερε με επιτυχία τις υπηρεσίες του σε μαθητικές κατασκηνώσεις, προκειμένου να καταστήσει εμφανείς τις αναμφισβήτητες διοικητικές ικανότητες του συγκεκριμένου υπαλλήλου: *«Κατά το παρελθόν θέρος διηύθυνε με εξαιρετική επιτυχία, ως αρχηγός, τις μαθητικές κατασκηνώσεις "Ζιάκας"».*

### **«Δράσεις και συμπεριφορά εντός και εκτός της υπηρεσίας (Ήθος, χαρακτήρ, κοινωνική παράσταση και δράσεις, ποιναι)»**

Στη συγκεκριμένη ενότητα της έκθεσης παρουσιάζονταν στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, της γενικότερης παρουσίας και της δράσης του εντός και εκτός σχολείου.

Αρχικά, όσον αφορά την προσωπικότητα του δασκάλου αξιολογούνταν συνολικά ακόμη και στη βάση συμπεριφορών, στάσεων και αξιών που υιοθετούνταν

στην ιδιωτική ζωή και σε καμία περίπτωση δεν έπρεπε να αφορούν στην υπηρεσία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί κρίνονται και για τη συνολική συμπεριφορά τους προς τους πολίτες, καθώς και προς την ίδια τους την οικογένεια: «*υπόδειγμα (...) οικογενειάρχη*», «*(...) και πολύ καλή σύζυγος*», αποδεικνύοντας περίτρανα το γεγονός ενός απόλυτου και ασφυκτικού κοινωνικού ελέγχου, που μεθοδεύταν και υλοποιούνταν σε επίπεδο θεσμών με αποδέκτες τους ίδιους εκείνους που συνέθεταν τον κρατικό μηχανισμό. Ένα δίκτυο πανοπτισμού, στη βάση του οποίου όλοι ελέγχονται από όλους, αποδεικνύοντας στην πράξη την ιδεολογική και αναπαραγωγική λειτουργία των μηχανισμών του Κράτους, αλλά και τη συνολική βία του ίδιου του κρατικού μηχανισμού.<sup>8</sup> Ακόμη, υπάρχουν σχολιασμοί για την εξωτερική τους εμφάνιση, τόσο κατά τις ώρες εργασίας όσο και τις υπόλοιπες εκτός σχολείου: «*Η κοινωνική παράσταση και η εξωτερική εμφάνιση είναι εξαιρετικές*».

Επίσης, έμφαση δίνεται σε κάποιες εκθέσεις σχετικά με την αφοσίωση στην πατρίδα και την ασπασμό της χριστιανικής πίστης: «*Διακρίνεται για την Χριστιανική της πίστη και την αγάπη και αφοσίωση προς την πατρίδα*». Το τρίπτυχο *Πατρίς-Θρησκεία-Οικογένεια* διαπνέει όλη την τότε ελληνική κοινωνία και στη βάση του συσπειρώνεται ό, τι πιο ολοκληρωτικό, δεσποτικό και συντηρητικό έχει να επιδείξει η κυρίαρχη ιδεολογία της εποχής. Ο δάσκαλος καλούνταν να ενσαρκώσει όλο το παρωχημένο, αλλά τόσο αναγκαίο, ιδεολογικό οπλοστάσιο του αντιδραστικού αστο-κοτζαμπασισμού στη χώρα, ενώ στην περίπτωση που αρνούσαν να το πράξει, εισέπραττε τα επίχειρα.<sup>9</sup>

Φυσικά, υπήρξαν ιδιαίτερες αναφορές στη φροντίδα που έδειχνε κάθε εκπαιδευτικός για την τάξη του: «*Φροντίζει για την οργάνωση της τάξης*» και «*Βοηθά φιλότιμα στον ενπρεπισμό του διδασκλήριου και του όλου σχολικού χώρου*». Ιδιαίτερη μνεία αποδιδόταν στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες που οργανώνονταν εκτός σχολείου: «*αναπτύσσει εξαιρετική δραστηριότητα μετέχοντας σε εκδηλώσεις κοινωνικής ωφέλειας*» και σε εκείνες που απέβλεπαν στην ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας: «*Συμμετέχει (...) στην κοινοτική ανάπτυξη του χωριού*».

Καταληκτικά, θα έλεγε κανείς ότι δεν υπήρχε πληροφορία, στον κοινωνικό αλλά και τον ιδιωτικό βίο των εκπαιδευτικών που να μη λαμβάνεται υπ' όψη στην προσπάθεια των επιθεωρητών να φιλοτεχνήσουν το προφίλ των υφισταμένων τους. Βέβαια, δεν είναι δυνατό να γνωρίζουμε με ακρίβεια αν αλήθειαν τα περισσότερα από αυτά, αλλά αυτό που μπορούμε να γνωρίζουμε είναι πως οι επιθεωρητές συμβουλευόνταν τη γνώμη των διευθυντών, αλλά και της γύρω κοινότητας, προκειμένου να συντάξουν μια, κατά τα άλλα, υπηρεσιακή έκθεση.

8 Εκτενή ανάλυση της παραπάνω λογικής σχετικά με την Ιδεολογία και τους Ιδεολογικούς Μηχανισμούς του Κράτους, μπορεί κανείς να βρει στο κλασικό πλέον κείμενο των *Θέσεων* του Αλτουσέρ (1999).

9 Δάσκαλοι πραγματικοί του λαού, που δεν υποτάχθηκαν σε αντίστοιχα ιδεολογήματα της πολιτικής ηγεσίας της χώρας μας, ήρθαν αντιμέτωποι με το «σιδηρούν προσωπείο» της εξουσίας και αφού λοιδορήθηκαν, κατηγορήθηκαν ως απάτριδες, κομμουνιστές, αντεθνικός δρώντες, άθεοι και ανήτικοι εκμαυλιστές συνειδήσεων, φυλακίστηκαν, εξορίστηκαν και απολύθηκαν. Την κοινή μοίρα των Δασκάλων αυτών μπορεί κανείς να μελετήσει σε όλα σχεδόν τα εγχειρίδια που ασχολούνται με την Ιστορία της Εκπαίδευσης. Για την οικονομία της συζήτησης, παραπέμπουμε ενδεικτικά στον Μπιτσάκη (1983).

## **Αντί επιλόγου**

Ο θεσμός του *επιθεωρητισμού* αποτέλεσε στο χώρο της εκπαίδευσης –και ευρύτερα της κοινωνίας- αναμφίβολα ένα συγκρουσιακό πεδίο διαλεκτικών ζυμώσεων και ανατροπών στη βάση των αντιδραστικών πισωγυρισμάτων που στην ουσία του προϋπέθετε και προσδοκούσε. Στα πλαίσια της θέσπισης και λειτουργίας του ξετυλίχθηκε ολόκληρο το δράμα του κοινωνικού ελέγχου και της κρατικής καταστολής, σε μια προσπάθεια απόλυτης διάχυσης της κυρίαρχης ιδεολογίας, δηλαδή των ιδεών και συμφερόντων της κυρίαρχης αστικής τάξης, σε όλο το κοινωνικό φάσμα. Σε μια προσπάθεια εδραίωσης, συντήρησης και αναπαραγωγής των κυρίαρχων παραγωγικών σχέσεων, έπρεπε, απαραίτητως, να ελεγχθεί και να καθοριστεί το εποικοδόμημα. Το σχολείο, ως κατ' εξοχήν μηχανισμός ιδεολογικής αναπαραγωγής του εκάστοτε κυρίαρχου κοινωνικοοικονομικού συστήματος, δεν υπήρχε πιθανότητα να αποφύγει τις γενικευμένες για την εποχή πρακτικές πολιτικού ελέγχου και καταστολής. Μέσα από την ανάλυση των ιστορικών τεκμηρίων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία, προέκυψε ως ένα βαθμό ο πολιτικός και κοινωνικός αναβρασμός, αλλά και η κυρίαρχη αντιπαλότητα σε επίπεδο πολιτικών ιδεών της εποχής. Θα ήταν ιδιαίτερος σημαντικό να αναλυθούν εκθέσεις επιθεωρητών με αρνητικές αξιολογήσεις, προκειμένου να φανεί η πολιτική σημασία του συγκεκριμένου μέτρου. Ωστόσο, το πνεύμα των εκθέσεων, αποκαλύπτεται αρκετά καθαρά, μέσα από τον προσανατολισμό των αξόνων που αποτέλεσαν τους κεντρικούς πυλώνες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερη δε σημασία αποκτά η σοβαρή ενασχόληση με τις πρακτικές του επιθεωρητισμού στις μέρες μας. Σήμερα δηλαδή, που η αξιολόγηση του ευρύτερου δημόσιου τομέα –ο οποίος εισέπραξε όλη τη μήνιν της πολιτικής ηγεσίας κατά τη διάρκεια της τελευταίας μνημονιακής 7ετίας, ξορκίζοντας με τη βάνουση συρρίκνωσή του την ανικανότητα του καπιταλιστικού συστήματος να διαχειριστεί τα αδιέξοδά του- άρα και της εκπαίδευσης, βρίσκεται «προ των πυλών», αποτελώντας ένα από τα αποκαλούμενα «προαπαιτούμενα» του ΔΝΤ για την απορρόφηση, υποτίθεται, των συμφωνημένων κονδυλίων. Η μνήμη, επομένως, της περασμένης εμπειρίας φαντάζει αναπόδραστη πρακτική και μοναδική συνταγή για τη συγκράτηση των όσων κατακτήσεων μας έχουν απομείνει.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΛΤΟΥΣΕΡ, Λ. (1999) (ζ' έκδ.). *Θέσεις (1964-1975)*. (μτφρ.: Ξ. Γιαταγάνας). Αθήνα: Θεμέλιο.
- ΑΝΔΡΕΟΥ, Α & ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Γ. (1994), *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνη.
- ΑΝΔΡΙΑΝΟΠΟΥΛΟΣ, Τ. ΚΑΜΑΡΙΝΟΠΟΥΛΟΣ, Σ. & ΤΖΩΝΗΣ, Ν. (2007). *Εποπτεία στην εκπαίδευση: από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο*. (Πάτρα). Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 30, 2016 από <http://users.sch.gr/andrianop/sxolikos.pdf>
- BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- BERELSON, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner.
- CURLEY, K. (1990). Content Analysis. In: Asher E. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Edinburgh: Pergamon Press.
- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Ε. Γ. (1984). «*Σχέση του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού με την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*». περ. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τ. 56, σσ. 105-128.
- DE SOLA POOL, I. (1959). *Trends in Content Analysis*. Urbana: University of Illinois Press.
- ΕΥΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ, Σπ. (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση, τ. Α'*. Ελληνικά Γράμματα.
- ΙΟΡΔΑΝΙΔΗΣ, Γ. (2005). *Ο Θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού*. Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Πάτρα, 2005. Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 30, 2016 από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praktika%2011/iordanidis.htm>
- ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ, Α.Τ. (2010). *Ο Θεσμός του Επιθεωρητή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση των δασκάλων στη Θράκη κατά την περίοδο 1950-1982*. Αθήνα: Κριτική.
- ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ., & ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ. (2002). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.
- ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. & ΘΕΡΙΑΝΟΣ, Κ. (2007). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαββάλας
- ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- ΜΑΚΑΡΕΝΚΟ, Σ.Α. (1977) (Τόμος Α'). *Διαλεχτά παιδαγωγικά έργα*. Αθήνα: Να Υπηρετούμε το Λαό.
- ΜΑΚΑΡΕΝΚΟ, Σ.Α. (1983) (Βιβλίο Α'). *Παιδαγωγικό Ποίημα*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- ΜΠΙΤΣΑΚΗΣ, Ι. Ευτ. (1983). Δημήτρης Γληνός: Από τον αστικό, στο σοσιαλιστικό ανθρωπισμό. Στο: *Δημήτρης Γληνός. Παιδαγωγός και Φιλόσοφος*. Τομέας Φιλοσοφίας/Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 24-37.
- MUCCHIELI, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Les Editions ESF.
- ΝΗΛ, Α.Σ. (1972). *Θεωρία και πράξη της Αντιαυταρχικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- ΝΤΙΟΥΙ, Τζ. (1982). *Το σχολείο που μ'αρέσει. Ο δρόμος και ο αγώνας για τη μεταμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών*. Αθήνα: Γλάρος.
- ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ, Ε., & ΓΟΥΡΓΙΩΤΟΥ, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΠΑΠΑΜΑΥΡΟΣ, Μ. (1961). *Σύστημα Νέας Παιδαγωγικής*. Αθήνα.



- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Ελ. (1997). Β. Σουχομλίνσκι: Το «Σχολείο της χαράς». Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- ROUSSEAU, J.J. (2002α). Αιμίλιος ή περί αγωγής. Βιβλία I-III. Αθήνα: Πλέθρον.
- ROUSSEAU, J.J. (2002β). Αιμίλιος ή περί αγωγής. Βιβλία IV-V. Αθήνα: Πλέθρον.
- ΣΑΜΙΟΥ, Π.Δ. (2013). Οι επιθεωρητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834-1982). Αθήνα. Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 30, 2016 από [https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi\\_epitheorites\\_stin\\_protovathmia\\_ekpaideysi\\_1834-1982.pdf](https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oi_epitheorites_stin_protovathmia_ekpaideysi_1834-1982.pdf)
- ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ, Δ. ΧΡ. (2014). Ο δάσκαλος-διανοούμενος κατά τον Παιδαγωγό Δημήτρη Γληνό. Στα: Πρακτικά του συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», με θεματική: Πανελλήνιο συνέδριο για τον παιδαγωγό του σήμερα. Ευγενίδειο Ίδρυμα. Αθήνα: 3-4 Μαΐου 2014, σσ. 1759-1772.
- ΦΡΕΝΕ, Σ. (1977). Το σχολείο του λαού. Αθήνα: Οδυσσέας.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ, Δ. (2009). Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική (1974-2000). Πανεπιστημιακές παραδόσεις μαθήματος στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκδόσεων
- WEBER, R. (1990). Basic Content Analysis. Newbury Park: Sage.

## Πηγές

- Διδασκαλικό Βήμα, φυλ. 856/1979, σ. 1.
- Διδασκαλικό Βήμα, φυλ. 954/1981, σ. 4.
- Εκθέσεις επιθεωρητών από το 1<sup>ο</sup> Γραφείο Θεσσαλονίκης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.
- Νόμος ΒΤΜΘ' της 13<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου 1895 Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης, Φ.Ε.Κ. 37/5-10-1895.
- Διάταγμα της 13<sup>ης</sup> Ιανουαρίου 1896 Περί καθηκόντων των β' τάξεως επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων και περί της σχέσεως αυτών προς τους νομαρχιακούς επιθεωρητές, Φ.Ε.Κ. 5/16-1-1896.
- Νόμος 826 της 2-9-1917 Περί κυρώσεως και τροποποιήσεως του αναγκαστικού διατάγματος της 29<sup>ης</sup> Ιουνίου 1917, περί συμπληρώσεως κλπ. του νόμου 567 περί διοικήσεως της μέσης και δημοτικής εκπαίδευσεως, Φ.Ε.Κ. 188/5-9-1917.
- Νόμος 4379 της 20<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 1964 Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαιδεύσεως, Φ.Ε.Κ. 182/24-10-1964.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 133348 της 4<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 1971 Περί καθορισμού αρμοδιοτήτων εποπτικού προσωπικού Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, Φ.Ε.Κ. 804/9-10-1971.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 25918 της 14<sup>ης</sup> Μαρτίου 1972 Περί καθορισμού αρμοδιοτήτων αναπληρωτών Γενικών Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, Φ.Ε.Κ. 231/15-3-1972.
- Νόμος 309 της 30<sup>ης</sup> Απριλίου 1976 Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως, Φ.Ε.Κ. 100/30-4-1976.
- Νόμος 1304 της 6<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 1982 Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση-Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, Φ.Ε.Κ. 144/7-12-1982.
- Διάταγμα της 16<sup>ης</sup> Απριλίου 1915 Περί των έργων των διευθυντών, επιθεωρητών και ιατρών των σχολείων, Φ.Ε.Κ. 168/5-5-1915.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

E  
16

ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 19.79-19.79

.....Ι'..... ΑΝΩΤΕΡΑ ΕΚΠ/ΚΗ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ  
.....Δ'..... ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ  
..... Γ Ρ Ε Β Σ Η Ω Ξ .....

**ΕΚΘΕΣΗ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ**

**Α' ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΡΙΝΟΜΕΝΟΥ**

1. [Redacted] (Επώνυμο) [Redacted] (Όνομα) [Redacted] (Πατρώνυμο)

2. Κωδικός αριθμός: 504.626

3. Οργανική θέση: 1ο 10/θ Δημ. Σχολ. Γρεβενών Τσατσάλιο Κοζάνης

4. Γεννήσεως: 1929 (Έτος) Πέζιλιό (Μηνιαίο ή εκδήλ. - Έπαγγελμα - Νομός)

5. Στρατιωτικός: 1950 (Κλάση) Πέζιλιό (Όπλο ή Σώμα) Στρατιώτης (Βαθμός)

6. Οικογενειακά στοιχεία

α) Έγγαμος Έγγαμος ή άγαμος

β) Σύζυγος: [Redacted] (Όνομα) [Redacted] (Όνομα) Δ/να (Επάγγελμα)

γ) Τέκνα: 1. [Redacted] 14 (Ηλικία) (Επάγγελμα)

2. [Redacted] 8 (Ηλικία) (Επάγγελμα)

3. [Redacted] (Όνομα) (Ηλικία) (Επάγγελμα)

4. [Redacted] (Όνομα) (Ηλικία) (Επάγγελμα)

7. Κατάσταση υγείας: Ύγιης (Ημέρες άμαρ. άδειας τελευταίας τριετίας: [Redacted])

8. Κλάδος: Δ/νων Βαθμός: Δ/λου Α' (Μ.Κ.): 6

9. Συνολικός χρόνος υπηρεσίας μέχρι 31-8-1979 : Έτη 19 Μην. 10 Ημ. 21

10. Χρόνος υπηρεσίας στο βαθμό μέχρι 31-8-1979 : Έτη 4 Μην. 9 Ημ. 3

11. Τίτλοι αποβών

α) Βασικές σπουδές: Παιδ/κή Ακαδημία 2/ετής Πτυχίο 7.02 (Σχολείο ή Σχολή) (Διάρκεια φοίτησης) (τίτλος) (Βαθμός)

β) Μεταπτυχιακές σπουδές - Επισμόρφωση: [Redacted] (Σχολείο ή Σχολή) (Διάρκεια φοίτησης) (τίτλος) (Βαθμός)

12. Γνωστικό επίπεδο:

	Μέτρια	Καλά	Πολύ καλά	Άριστα
α) όμιλει:				
β) γράφει:				

13. Συγγραφικές εργασίες (δημοσιευμένες):

.....

.....

.....

## Β' ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ

(Προπαρασκευή διδάσκοντος - στάση και έκφραση διδάσκοντος - μέθοδος και πορεία διδασκαλίας -  
χρήση οργάνων και εποπτικών μέσων - συμμετοχή μαθητών - αξιολόγηση διδακτικής εργασίας)

## 1η Διδασκαλία

Ημερομηνία επιθεωρήσεως: 28/2/79..... Σχολείο: 1ο 10/θ Γρεβενών.....  
Τάξη: ΣΤ'..... Τμήμα: 2ο..... Διδ. ώρα: 4η.....  
Μάθημα: Αγωγή Πολίτη..... Διδακτική ένότητα: "Φορολογική υποχρέωση".....  
Τό προηγούμενο μάθημα εξετάστηκε με ερωτήσεις. Οι μαθητές έδωσαν σωστές απαντήσεις. Κατόπιν τέθηκε ο σκοπός του νέου και ζητήθηκε από τους μαθητές να πουν ότι σχετικά γνωρίζουν γύρω από τη φορολογία. Οι μαθητές ανάλογα με το επάγγελμα του πατέρα των έλεγαν και τη φορολογία (αποκλινητο, κατοικία, ακίνητα σε οικόπεδα, υπάλληλος κ.τ.λ.). Από τη συζήτηση κατάλαβαν οι μαθητές ότι η φορολογία διατίθεται από το κράτος για κοινωνικά έργα, για τους υπαλλήλους, σχολεία κ.τ.λ.), ότι το Υπουργείο Οικονομικών είναι εκείνο που ενημερώνει τους πολίτες. Γίνεται η υποβολή δηλώσεων, ο δ/λος στην κατάλληλη στιγμή παρούσασε τα έντυπα της Οίκου, Έφορευας. Οι μαθητές κατενόησαν καλώς πως δλοι οι Έλληνες πολίτες έχουν υποχρέωση να δηλώνουν τα πραγματικά έσοδα για τα έτη ο κράτος. Κατέλαβαν πως τα φορολογικά δικαστήρια λύουν τις διαφορές πολίτη και κράτος. Ο νέος μαθητής άνακεφαλάλισε το μάθημα. Η τάξη εργάστηκε δραστηρία και πειραμαμένα. Το νέο κατενοήθηκε πλήρως. Ο δ/λος εργάστηκε επαγωγικά και πραγματοποίησε μια έ-  
ξαιρετική διδ/λία.

## 2η Διδασκαλία

Ημερομηνία επιθεωρήσεως: 7/3/79..... Σχολείο: Τό 16ιο.....  
Τάξη: ΣΤ'..... Τμήμα: 2ο..... Διδ. ώρα: 2η.....  
Μάθημα: Αριθμητική..... Διδακτική ένότητα: Έξρεση Κεφαλαίου με τον τύπο,  
Χρόνος σε 5τη.

Αδόθηκε πρόβλημα του προηγούμενου μαθήματος. Το νέο βασίστηκε σε πρόβλημα, που δια-  
τύπως ο δ/λος γραμμένο στον πίνακα. Μετά την κατανόηση του προβλήματος οι μαθητές έρ-  
γάστηκαν στο πρόχειρο μόνοι τους.

Πρόβλημα: Πιό κεφάλαιο πρέπει να δανειστούμε από την πράπεζα προς 8%, για να πάρουμε  
σε 2 έτη τόσο τόκο, όσο μας δίνουν οι 8.000 δραχ. προς 5% για τον ίδιο χρόνο; Όλοι  
οι μαθητές εργάζονται εθόρυβα και με σύστημα ο δ/λος παρακολουθεί και βοηθεί. Το λύνουν  
μετά στον πίνακα καθαρά καθαρά και δίδονται σχετικές εξηγήσεις. Μετά ο δ/λος τους έ-  
γραφε ένα πρόβλημα στον πίνακα, για να λύσουν στο σπίτι. Οι περισσότεροι μαθητές δεν  
δυσκολεύτηκαν στην προσπάθειά τους και έχουν άναπτυγμένο σε άκανοποιητικό βαθμό τη μα-  
θηματική τους σκέψη και άριση

\* \* \* Η διδ/λία ήταν άριστα προετοιμασμένη και ο δ/λος έδωσε πολύ μεθοδικά

## Γ. ΔΕΙΞΙΟΛΟΓΗ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΩΝΤΩΝ

Στηρίζεται και στις περιγραφόμενες δύο διδασκαλίες

I. «ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΝ (Εποτημονική κατάρτιση, πνευματικά προσόντα, συγγραφική εργασία, σπουδαί, πτυχία)»

•Ο Δ/λος έχει καλή επιστημονική κατάρτιση καί τά πνευματικά του προσόντα είναι άνεβασμένα. Μπορεί κανείς νά συζητήσει μαζί του καί νά μελετή άκνοποιημένος από τήν επιστημονική του κατάρτιση καί τήν έγκυκλοπαιδική του ένημερότητα.

Χαρακτηρισμός - Βαθμολογία

•Έξαίρετος

•Έννεά (09)

II. «ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΝ (Παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική ικανότης)»

•Μέ άνεση καί ήρεμιά διδάσκει τό κάθε μάθημα. Έχει εοχέρεια στην ίκανότητα νά μεταδίδει τίς γνώσεις του. Έίναι μεθοδικός καί επιδέξιος άξασφαλίζει γόνιμη εργασία στην τάξη. Δημιουργεί ευχάριστο παιδαγωγικό κλίμα στην αίδουσα, ώτε οί μαθητές νά εργάζονται μέ χαρά καί ένθουσιασμό. Έλέγχει τίς εργασίες τών μαθητών καί πετυχαίνει άριστα άποτελέσματα.

Χαρακτηρισμός - Βαθμολογία

•Έξαίρετος

•Δέκα (10)

III. «ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΝ (Διοικητική δεξιότης)»

•Καθοδηγεί μέ δεξιοτήτα τήν τάξη καί επιβάλλεται στους μαθητές δλοκλήρου τού Σχολείου. Έπιβάλλεται άβίαστα στους μαθητές καί φέρεται σ' αυτός μέ ευγένεια καί προσηνεια. Έχει κήρος ανάμεσα στην εκπ/κό κόσμο. Είναι ένήμερος σέ θέματα γραφείου καί διοικήσεως. Έχει γενικά ήγετική προσόντα.

Χαρακτηρισμός - Βαθμολογία

•Έξαίρετος

•Δέκα (10)

IV. «ΕΥΣΥΝΕΙΔΗΣΙΑ (Υπηρεσιακή ευσυνείδηση, ήθικα άμοιβά)»

•Έκτελετ τά καθήκοντά του λίαν εδουνηδιστα, μέ βαθύτατη συναλαθηση τής άκαστολής του. Αναλαμβάνει πρόθυμα οποιαδήποτε εργασία τού άνατεθει από τήν ύπηρεσία. Έχει λάβει τόμια γραφικής ύπηρεσίας τού σχολείου καί σούδέν πρόβλημα έδημιούργησε στην τομέα του. Συνεργάζεται μέ γονείς μαθητών. Πάντοτε πρέσχεται στό Σχολείο έγκαίρωσ.

Χαρακτηρισμός - Βαθμολογία

•Έξαίρετος

•Δέκα (10)

V. ΔΡΑΣΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΕΝΤΟΣ ΚΑΙ ΕΚΤΟΣ ΤΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ (Ήθος, χαρακτήρ, κοινωνική παράσταση και έρως, ποιναί)

... Είναι εύγενής, ελληκρινής, τίμιος, σοβαρός και άξιοπρεπής. Συμπνδει προς κάθε κατεύθυνση, έμτρίμηση και σεβασμό. Αδυναται να θεωρηθετ. απόδειγμα ήθελου ανθρώπου, έμκ/κου και ολκογενειάρχη. Φροντίζει για τήν όργάνωση τής σχολικης ζωής. Η κοινωνικη παράσταση και η έξωτερικη έμφάνιση είναι έξαιρετικες.

Χαρακτηρισμός - Βαθμολογία	* Έξαιρετός	Δείκα -10-
----------------------------	-------------	------------

Δ'. ΓΕΝΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΙΣ (ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ)

	Χαρακτηρισμός	Βαθμολογία
I. «ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΝ»	* Έξαιρετός	* Ξυνεία -9-
II. «ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΝ»	"	Δείκα -10-
III. «ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΝ»	"	Δείκα -10-
IV. «ΕΥΣΥΝΕΙΔΗΣΙΑ»	"	Δείκα -10-
V. «ΔΡΑΣΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΕΝΤΟΣ ΚΑΙ ΕΚΤΟΣ ΤΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ»	"	Δείκα -10-

Ε'. ΣΥΝΟΛΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΩΝΤΩΝ Σαράντα Ξυνεία -49- (Όλογράφως) (Άριθμητικώς)

ΣΤ'. ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΡΟΑΚΤΕΩΣ (ΠΡΟΑΚΤΕΩΣ ή ΜΗ ΠΡΟΑΚΤΕΩΣ)

Γρεβενά, 11 Ιουλίου 1979

Ο Συντάξας  
 (Υπογραφή)  
 (Όνομα)  
 Αποστολητής: Επιθ/τη \*







## Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων Η ανισότητα φύλου ως παράγοντας χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής

Ελένη Μαράκη

*Δρ. Επιστημών της Αγωγής*

*Σχολική Σύμβουλος 3ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ν. Ηρακλείου*

### Περίληψη

Στο άρθρο αυτό γίνεται καταρχάς αναφορά στο περιεχόμενο του όρου «κρατική πολιτική», η οποία εκφράζει την κατεύθυνση που υιοθετεί η εκάστοτε κυβέρνηση, για να επιτύχει τις επιδιώξεις της. Επίσης αναφερόμαστε στην έννοια «ανισότητα» ως προς το φύλο και στο πώς εκφράζεται η ανισότητα του φύλου κοινωνικά και μέσω των στερεοτυπικών πεποιθήσεων .

Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τους τρόπους με τους οποίους η κοινωνική ανισότητα ως προς το φύλο εκφράζεται στο χώρο της εκπαίδευσης.

Το σχολείο πέρα από τις ακαδημαϊκές γνώσεις μεταβιβάζει στους μαθητές στερεότυπα που σχετίζονται με τους ρόλους του φύλου, τις μορφές συμπεριφοράς και τις προσδοκίες του κοινωνικού περιβάλλοντος που συνδέονται με τους ρόλους αυτούς. Πώς συντελείται, λοιπόν, αυτή η διαδικασία; Εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους το σχολείο προωθεί και αναπαράγει τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων, καθώς και ο βαθμός, στον οποίο το σχολείο ως επίσημος εκπαιδευτικός θεσμός, συντηρεί και προωθεί τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων.

### Abstract

This article is the first reference to the term 'public policy' which expresses the direction taken by the current government to achieve its aspirations. Also refer to the concept of «inequality» gender and how gender inequality reflected socially and through stereotypical beliefs.

Then talk about the ways in which social inequality gender is expressed in education.

The school beyond the academic knowledge transfer students stereotypes associated with gender roles, forms of behavior and the expectations of the social

environment associated with these roles. That occurs, so this process? It examines the ways in which the school promotes and reproduces stereotypes about gender roles, and the extent to which the school as an official educational institution maintains and promotes stereotypes about gender roles.

### Εισαγωγικά

Ο όρος «πολιτική» τόσο στην κοινωνική όσο και στην πολιτική του χρήση δηλώνει την επιδιωκόμενη πορεία δράσης ή τον τρόπο ή μέθοδο η οποία υιοθετείται ενσυνείδητα από ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων προς την επίτευξη κάποιου σκοπού (Σαΐτης, 2008: 3). **Η έννοια πολιτική, λοιπόν, αφορά στη συντονισμένη δράση ατόμων ή κοινωνικών ομάδων με σκοπό να πετύχουν στόχους που αφορούν το κοινωνικό σύνολο** (Walby, 2005). Η κρατική πολιτική εκφράζει την κατεύθυνση που υιοθετεί η εκάστοτε κυβέρνηση για να επιτύχει τις επιδιώξεις της. Από αυτήν εκπορεύονται επιμέρους πολιτικές, οι οποίες περιλαμβάνουν τις ουσιαστικές αποφάσεις που ρυθμίζουν επιμέρους τομείς της κοινωνίας. Τόσο το περιεχόμενο, όσο και οι διαδικασίες παραγωγής των δημοσίων πολιτικών συνδέονται άμεσα με τη λειτουργία του πολιτικού συστήματος. Η διαμόρφωση και υλοποίησή τους αποτελεί διαδικασία στην οποία εμπλέκονται οι σχέσεις κράτους-κοινωνίας.

Μία από τις κρατικές πολιτικές είναι η Εκπαιδευτική Πολιτική που αποτελεί το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για της επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων (Σαΐτης, 2008: 4). Αφορά σε έναν από τους τομείς διακυβέρνησης του κράτους και αντιστοιχεί σε έναν ανώτατο φορέα πολιτικής εξουσίας, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας. Ως εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, νοούνται όλες εκείνες οι θεσμικές ρυθμίσεις και κοινωνικές πρακτικές που καθορίζουν και καθορίζονται από τη συγκρότηση του εκπαιδευτικού λόγου, τη δομή της εκπαίδευσης και τις παιδαγωγικές πρακτικές (Μιχελακάκη, 2002).

Η Εκπαιδευτική Πολιτική είναι ένας τομέας με μεγάλη ευρύτητα διαπλοκής με άλλους τομείς πολιτικής, (Warrington, Younger, & Bearne, 2006) ιδιαίτερα υπό μια θεώρηση εθνικής μακροπολιτικής (Ζήγος, 1990: 27-28). Το πεδίο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι σύνθετο, καθώς:

α) αναφέρεται σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης, όπως στην εκμάθηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Μαράκη, Κολαρά 2009), στην κουλτούρα και τις αξίες που προάγονται, στους εκπαιδευτικούς, στο σχολείο, στην σχολική υλικοτεχνική υποδομή (Μαράκη, 2007), στη διδασκαλία και στα μέσα διεξαγωγής της διδασκαλίας (Παπαδάκης, 1993: 81) και

β) ο σχεδιασμός και η υλοποίησή των πολιτικών για την εκπαίδευση αρθρώνεται στο πλαίσιο ενός ιστορικού συγκείμενου που απαρτίζεται από το πλέγμα δράσης προσώπων, θεσμών, φορέων και οργανισμών, πιέσεων και αιτημάτων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών σχηματισμών.

Επομένως, ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών πολιτικών δεν θα πρέπει να ιδωθεί ως ανεξάρτητος από το πλέγμα των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών που απαντώνται σε μια κοινωνία, ούτε και από παράγοντες εκτός του

εκπαιδευτικού συστήματος, όπως οι διεθνείς τάσεις και εξελίξεις, αλλά και η επιρροή διεθνών εκπαιδευτικών ή μη οργανισμών, αφού όλοι αυτοί οι παράγοντες εμπλέκονται και επηρεάζουν τη διαδικασία διαμόρφωσης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Μιχελακάκη, 2002). Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί το πλαίσιο εντός του οποίου σχεδιάζονται οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που υπαγορεύονται από τις ανάγκες και τις προσαγές της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και συνδέεται με τις έννοιες της απασχολησιμότητας, της οικονομικής ανάπτυξης και της ευρωπαϊκής διάστασης (Μωυσίδου, 2013: 6).

Υπό αυτό το πρίσμα, μπορούμε να εξετάσουμε και τη μελέτη του παράγοντα «φύλο» στη διαμόρφωση της ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, λαμβάνοντας υπόψη τις συγκυρίες στην ελληνική πραγματικότητα, αλλά και τις επιρροές των διεθνών εξελίξεων σχετικά με το ζήτημα της ισότητας των φύλων στην κοινωνία (Μαράκη, 2005, Weeks, 2000).

Στη συνέχεια αναπτύσσονται οι γενικότερες ευρωπαϊκές πολιτικές για την ισότητα των φύλων στην κοινωνία, όπως αυτές διαμορφώθηκαν σε τέσσερις χρονικές περιόδους, με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της καθεμιάς. Επίσης εξετάζουμε το πώς οι πολιτικές αυτές αποτυπώνονται και επηρεάζουν την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και την ένταξη της ισότητας των φύλων στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.

## **Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων**

Το δικαίωμα όλων των πολιτών στην εκπαίδευση τέθηκε από το κίνημα του Διαφωτισμού, οπότε αναγνωρίστηκε η αξία της παιδείας και υποστηρίχθηκε η ισότητα των πολιτών. Στην Ελλάδα, ως τα μέσα του 20ου αιώνα θεωρούνταν απόλυτα δίκαιη και φυσιολογική η αναλογική σχέση της εκπαιδευτικής πυραμίδας με την κοινωνική διαστρωμάτωση, ενώ στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα η επικρατούσα αντίληψη ήταν ότι απλώς υπάρχουν «από τη φύση» ικανοί και μη ικανοί μαθητές «για γράμματα». Κατά τη δεκαετία του 70', υπήρχαν επιστημονικές απόψεις, οι οποίες υποστήριζαν την ατομική διαφορά ευφυΐας ως αιτία για την άνιση επίδοση στο σχολείο. Οι έρευνες όμως έχουν αποδείξει την υψηλή συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνική καταγωγή και στη σχολική επίδοση (Φραγκουδάκη, 2001 - Fontana, 1996 - Weiner, & Berge, 2001).

Στις μέρες μας αρχίζει να διαμορφώνεται η τάση, αυτά τα νέα δεδομένα να λαμβάνονται υπόψη στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και οι σύγχρονες κοινωνίες να αναγνωρίζουν και να υποστηρίζουν πλέον το δικαίωμα της πρόσβασης όλων των πολιτών στη μόρφωση, λαμβάνοντας μέτρα που στοχεύουν στην παροχή ίσων ευκαιριών στη γνώση (όπως ρυθμίσεις υπέρ των μειονοτήτων, προγράμματα που αφορούν την εκπαίδευση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων) και στην άρση των κοινωνικών ανισοτήτων (Weiner, 2002). Η κίνηση αυτή, όμως, δεν είναι γενικευμένη και συστηματική, με αποτέλεσμα ακόμη και σήμερα η εκπαίδευση να εμπλέκεται στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Βέβαια, το βασικό-

τερο ζήτημα που τίθεται στη σύγχρονη ανταγωνιστική κοινωνία είναι η απόκτηση από το άτομο των ικανοτήτων εκείνων που θα το κάνουν να ανταποκρίνεται στις νέες εργασιακές, επικοινωνιακές και τεχνολογικές ανάγκες. Υπεύθυνο για την ανάπτυξη των κατάλληλων αυτών δεξιοτήτων στο άτομο θεωρείται το σχολείο. Οι δεξιότητες αυτές, δεν μπορούν να αποκτηθούν από όλα τα άτομα, καθώς εξαιτίας της δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, κάποιες κοινωνικές ομάδες αδυνατούν να έχουν πρόσβαση στην εκμάθηση των δεδομένων αυτών (μειονότητες, άτομα από οικονομικά κατώτερες τάξεις), με αποτέλεσμα να δείχνουν μειωμένη προσαρμοστικότητα στα νέα δεδομένα. Διαμορφώνονται, λοιπόν, νέες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων οι οποίες οξύνονται και στηρίζονται στις εκπαιδευτικές ανισότητες, δημιουργώντας ρήγμα στον κοινωνικό ιστό (Βεργίδης, 1999 - Wiliam, 2000).

Από όσα αναφέρθηκαν, γίνεται αντιληπτό ότι το σχολείο και η κοινωνία συνδέονται άμεσα, καθώς το σχολείο αποτελεί ισχυρό μοχλό κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης. Γνωρίζουμε ότι αποστολή και έργο του σχολείου είναι να εφοδιάζει την οικονομία με ειδικευμένο εργατικό δυναμικό και να καλύπτει τις ανάγκες της, αλλά και να μεταβιβάζει στους μαθητές τις αξίες, τους κανόνες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που ισχύουν στην κοινωνία. Επομένως το σχολείο, θα πρέπει να θεωρείται μηχανισμός σταθεροποίησης και αναπαραγωγής του κοινωνικού συστήματος (Younger, & Warrington, 2007). Αποτέλεσμα αυτής της λειτουργίας του σχολείου είναι οι κοινωνικές ανισότητες που παρατηρούνται στην κοινωνία να προωθούνται και από το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, παρόλες τις βελτιώσεις που έχουν επέλθει σε νομοθετικό και κοινωνικό επίπεδο σχετικά με τη δυνατότητα πρόσβασης του ατόμου στην εκπαίδευση, αυτή με τη σειρά της όχι μόνο συντηρεί, αλλά και αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες (ταξικός διαχωρισμός, σεξισμός, αποκλεισμός των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων) (Μαράκη, 2005).

Βασική μορφή κοινωνικής ανισότητας αποτελεί η κατάταξη των ατόμων σε κοινωνικές τάξεις με βάση το εισόδημά τους. Αυτή η διαπίστωση φαίνεται να βρίσκει εφαρμογή και σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς, έχει αποδειχτεί ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των μαθητών. Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (2001, σ. 95), έρευνες που έγιναν από τη δεκαετία του 1950 στις ΗΠΑ και τη δεκαεπταετία μετά το 1960 στην Ευρώπη οδήγησαν στα εξής συμπεράσματα:

- Η άνιση σχολική επίδοση επηρεάζεται πρωτίστως από την κοινωνική καταγωγή των ατόμων και όχι από τις ατομικές διαφορές ικανοτήτων.
- Η τυπική ισότητα (π.χ. δωρεάν εκπαίδευση) δεν αίρει την κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση.
- Το σχολείο αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα με αυστηρά στατιστικό τρόπο (Topping, Valtin, Roller, Brozo, & Lourdes Dionosos, 2003).

Αλλά και στην Ελλάδα - ανεξάρτητα από την τάση που εμφανίζεται με την ανάγκη όλο και μεγαλύτερου αριθμού νέων να ενταχθούν στην Ανώτατη Εκπαίδευση - ποικίλες έρευνες επιβεβαίωσαν την αντιστοιχία της σχολικής επίδοσης των μα-

θητών με την κοινωνική τους θέση και τα άμεσα επακόλουθα των παραπάνω διαπιστώσεων, όπως είναι π.χ. η μαθητική διαρροή και η αναλογική σχέση σχολικής αποτυχίας και κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων (παιδιά μειονοτήτων, αγροτών και εργατών), που καταγράφονται και σε διεθνές επίπεδο (<http://www.pi-schools.gr/programs/par/meletes.htm> - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001 - Κάτσικας, & Νικολαΐδου, 2001).

Το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες με ποικίλους τρόπους. (Τσουρούφλη, 2002)). Καταρχάς το σχολείο με τις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιεί ταξινομεί τους μαθητές ανάλογα με τις σχολικές επιδόσεις τους, σε κατηγορίες (καλοί, κακοί, μέτριοι). Διαμορφώνεται δηλαδή μια κατηγοριοποίηση με βάση τη σχολική επίδοση, γεγονός που οδηγεί σε διαιώνιση της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο. Όπως υποστηρίζει η Φραγκουδάκη (2001, σ. 97- 106), το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και η κατηγοριοποίηση των επιπτώσεων είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους και αναπαράγονται από την κοινωνική ανισότητα που υπάρχει στο σχολείο, καθώς τη μεγαλύτερη σχολική αποτυχία και τη χαμηλότερη επίδοση παρουσιάζουν μαθητές προερχόμενοι από ασθενέστερες κοινωνικά ομάδες.

Στη συνέχεια, το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τα προγράμματα σπουδών, το περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων και τους στόχους που θέτει, εκφράζει τις αξίες της μεσαίας αστικής τάξης και απευθύνεται σε μαθητές που προέρχονται από αυτήν, αποκλείοντας έμμεσα τα παιδιά χαμηλής κοινωνικής προέλευσης. Τα τελευταία, με την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, αντιμετωπίζουν μια καινούρια κουλτούρα και υπόκεινται σε μια μορφή ανακοινωνικοποίησης, δηλαδή αναγκάζονται να απορρίψουν τη δική τους κουλτούρα, να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους και να υιοθετήσουν την κυρίαρχη και επίσημη κουλτούρα που προβάλλεται από το σχολείο.

Επιπλέον, οι λανθασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, που θεωρούν την έλλειψη ευφυΐας ως βασική αιτία της σχολικής αποτυχίας, υποτιμούν και ουσιαστικά αγνοούν τη γλώσσα των παιδιών λαϊκής προέλευσης χαρακτηρίζοντάς την «φτωχή», προκαλώντας έτσι πλείστες διακρίσεις μεταξύ των παιδιών μέσα στο σχολικό χώρο. Προς την ίδια κατεύθυνση λειτουργεί και το γεγονός ότι ταυτίζουν τη διαφορετική κουλτούρα των παιδιών, που προέρχονται από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, με την πολιτισμική ένδεια (Mills, Martino, & Lingard, 2004).

Ακόμη, το γεγονός ότι το σχολείο αντιμετωπίζει, κατά τον Bourdieu, όλους τους μαθητές ως ίσους, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, αγνοώντας ουσιαστικά τις διαφορές τους και χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις σοβαρές ελλείψεις μιας συγκεκριμένης μερίδας μαθητών, φανερώνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα στην πλειοψηφία τους είναι αδιαφοροποίητα, με αποτέλεσμα να οδηγούν σε ακόμα μεγαλύτερες ανισότητες (Bourdieu, 1984, 2000 - Mullis, et al., (2007).

Τέλος και οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται αντιπαρέχονται με αδιαφορία τις ανάγκες των μαθητών που υστερούν, αδυνατούν να αντισταθμίσουν τις όποιες ελλείψεις τους και επιπλέον τους προκαλούν άγχη, καθώς τα παι-

διά διαπιστώνουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις, γεγονός που φέρει μεγάλο ποσοστό ευθύνης για την εγκατάλειψη του σχολείου (Mullis, et al., 2008).

### **Ανισότητα φύλου στην εκπαίδευση**

Οι μορφωτικές επιλογές καθορίζουν και την επαγγελματική σταδιοδρομία των ανθρώπων σε μεγάλο βαθμό. Έτσι η μελέτη αυτή στοχεύει να παρουσιάσει πώς εκφράζεται η ανισότητα του φύλου στις μορφωτικές και επαγγελματικές επιλογές των ανδρών και των γυναικών.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν σημειωθεί αλλαγές και βελτιώσεις στην κατεύθυνση της ισότητας των φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Όμως οι αλλαγές αυτές είναι ποσοτικές και αφορούν την αύξηση πρόσβασης και συμμετοχής του γυναικείου φύλου στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης και στην ποιότητα των σπουδών.

Στην αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των γυναικών στην εκπαίδευση συνέβαλε το γεγονός ότι εγκαταλείφθηκε η τάση των γονιών, κυρίως των κατώτερων στρωμάτων, να διακόπτουν τη φοίτηση των κοριτσιών τους. Αυτό συνέβαινε, γιατί θεωρούσαν πως τα αγόρια θα βγουν στο χώρο της εργασίας, ενώ τα κορίτσια δε χρειάζεται να εργάζονται, αφού επωμίζονται τα μητρικά καθήκοντα (Μυλωνάς, 2001- Τσουρούφλη, 2002).

Στην αλλαγή αυτής της παραδοσιακής πεποίθησης οδήγησαν και ως ένα βαθμό και οι σχετικά πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις για παροχή δωρεάν παιδείας, για εννιάχρονη υποχρεωτική φοίτηση και συνεκπαίδευση των φύλων. Αυτές, σε συνδυασμό με τις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές στην Ελλάδα είχαν ως αποτέλεσμα, ώστε η φοίτηση αγοριών και κοριτσιών στη μέση εκπαίδευση στη χώρα μας θεωρητικά να μην παρουσιάζει διαφορές (Ζιώγου – Καραστεργίου, Δηληγιάννη – Κουιμτζή, 1981).

Παρόλη όμως την εξασφάλιση των ίσων ευκαιριών στα αγόρια και στα κορίτσια για πρόσβαση στη μέση εκπαίδευση, που είναι ένα πολύ θετικό βήμα, ουσιαστική ισότητα των δύο φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης δεν έχει επιτευχθεί (Κ.Ε.Θ.Ι., 2003-2004). Αυτό συμβαίνει γιατί η κατανομή των φύλων στους διάφορους τύπους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξακολουθεί να είναι παραδοσιακή. Δηλαδή, ένα μεγάλο ποσοστό των κοριτσιών παρακολουθεί γενική εκπαίδευση, ενώ τα αγόρια τεχνικο-επαγγελματική. Έτσι τα κορίτσια πλειοψηφούν στους τομείς κοινωνικής πρόνοιας, οικονομίας και διοίκησης, ενώ αντίθετα τα αγόρια στους τομείς του μηχανολογικού, ηλεκτρολογικού – ηλεκτρονικού που υπόσχονται καλύτερες προοπτικές επαγγελματικής σταδιοδρομίας και εξέλιξης (William, 2000).

Ο τρόπος αυτός κατανομής των φύλων στους διάφορους τύπους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προδιαγράφει και την κατανομή στην ανώτατη εκπαίδευση. Έτσι η πλειοψηφία του γυναικείου φύλου φοιτά στις παιδαγωγικές σχολές και γενικά στις θεωρητικές, ενώ οι άντρες φοιτούν στις θετικές σχολές και στις σχολές μηχανικών (Ζιώγου – Καραστεργίου, 1994, σ. 333).

Όλα αυτά δείχνουν ότι η πρόσβαση του γυναικείου φύλου στις διάφορες βαθμί-



δες της εκπαίδευσης έχει σχεδόν εξισωθεί με τη συμμετοχή του αντρικού φύλου. Όμως υπάρχει διαφοροποίηση και ανισότητα σε βάρος του γυναικείου φύλου, όσον αφορά την πρόσβαση σε τομείς της εκπαίδευσης που υπόσχονται καλύτερη επαγγελματική σταδιοδρομία. Καθώς οι επιλογές των εφήβων δεν υπαγορεύονται από νομοθετικές διατάξεις ή ρυθμίσεις, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οφείλονται στις παραδοσιακές στερεότυπες πεποιθήσεις που οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι υπεύθυνοι της εκπαίδευσης έχουν για τα φύλα (Κανταρτζή, 1991). Έτσι, οι παραδοσιακές και στερεότυπες πεποιθήσεις των παραπάνω ομάδων για τα ιδιαίτερα χαρίσματα και τις κλίσεις των φύλων και κυρίως για τους μελλοντικούς ρόλους των αγοριών και των κοριτσιών στο χώρο της οικογένειας και της εργασίας, εξακολουθούν να επηρεάζουν και να κατευθύνουν τις αποφάσεις και τις εκπαιδευτικές επιλογές των κοριτσιών και να προδιαγράφουν επαγγελματικό μέλλον με μικρές δυνατότητες εξέλιξης.

Σε ποιο βαθμό, λοιπόν, το σχολείο ως επίσημος εκπαιδευτικός θεσμός συντηρεί και προωθεί τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων; (Weeks, 2000).

Αποτελεί γεγονός αναμφισβήτητο πως έχει υπάρξει σαφής βελτίωση σε σχέση με την κατάσταση πριν από τη δεκαετία του 1980 -οπότε και σημειώθηκαν οι σημαντικότερες νομικές μεταβολές- στο θέμα της ισότητας των φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό γίνεται ορατό κυρίως στο ποσοστό αύξησης της πρόσβασης και συμμετοχής του γυναικείου φύλου στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η αύξηση αυτή θεωρείται απόρροια, αφενός των οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών που έχουν συντελεστεί στην ελληνική κοινωνία και αφετέρου της διαφοροποίησης που έχει επέλθει στις αντιλήψεις, σχετικά με το ρόλο που μπορεί να παίξει η γυναίκα σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Σήμερα οι γυναίκες παρουσιάζονται να μετέχουν ενεργά και ισότιμα στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα και δεν προσκολλώνται αποκλειστικά στο μητρικό τους ρόλο (Δεληγιάννη & Ζιώγου (Επιμ.), σελ. 316- 320).

Ωστόσο, παρά τις θετικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί σε νομοθετικό επίπεδο και σε επίπεδο νοοτροπίας, δεν έχει επιτευχθεί ουσιαστική ισότητα των φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης. Εξάλλου, έρευνες που έχουν γίνει επιβεβαιώνουν την παραπάνω διαπίστωση, καθώς τα ποσοστά φοίτησης του γυναικείου φύλου στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης στη χώρα μας έχουν μεν αυξηθεί σημαντικά, ωστόσο οι επιλογές των σπουδών καταμαρτυρούν το γεγονός ότι τα δύο φύλα συνεχίζουν να κατανέμονται με τρόπο παραδοσιακό στους διάφορους τύπους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως και στις σχολές της Τριτοβάθμιας (Ευστράτογλου, 1999). -Κάτσικας, & Καββαδίας, 1994). Κυρίδης, 1997). Έτσι, η πλειοψηφία του γυναικείου φύλου στρέφεται προς τη γενική εκπαίδευση και φοιτά στις θεωρητικές ως επί το πλείστον σχολές, ενώ οι άνδρες προτιμούν την τεχνικοεπαγγελματική κυρίως εκπαίδευση και επιλέγουν τις πανεπιστημιακές θετικές σχολές, που υπόσχονται και καλύτερη επαγγελματική σταδιοδρομία (Walby, 2005).

Ακόμη, η ανισότητα του φύλου στην εκπαίδευση γίνεται ορατή και από το γεγονός ότι οι γυναίκες ως διδακτικό προσωπικό στο χώρο της εκπαίδευσης υπερ-



τερούν, ενώ στη διοίκηση και στα συνδικαλιστικά όργανα αποτελούν μειοψηφία. Αν και στις περισσότερες περιπτώσεις διαθέτουν το ίδιο επίπεδο σπουδών και προσόντων με αυτό των ανδρών, όμως δεν επιλέγονται σε διοικητικές θέσεις της εκπαίδευσης από τα αρμόδια θεσμικά όργανα -που κατά πλειοψηφία απαρτίζονται από άνδρες- με την αιτιολογία ότι οι διοικητικοί αυτοί ρόλοι δεν «ταιριάζουν» στη γυναικεία φύση (Χατζηπαναγιώτου, 1997). Οι πραγματικοί λόγοι όμως, για τη μικρή σε αριθμό συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση, οφείλονται στη νοοτροπία των ανδροκρατούμενων συμβουλίων επιλογής προσωπικού, στις αυξημένες εργασιακές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις, στη σκληρή κριτική, στην αμφισβήτηση και στις αντιδράσεις που δέχονται, όταν αναλάβουν διοικητική θέση για τις διοικητικές πρακτικές που ακολουθούν (π.χ. δημοκρατικές διαδικασίες, ανάπτυξη συνεργασίας), εξαιτίας των στερεότυπων αντιλήψεων που έχουν διαποτίσει τον εκπαιδευτικό κορμό.

Επίσης, αποδεικτικό στοιχείο της ανισότητας των φύλων (Μαραγκουδάκη, 2003), που επικρατεί στο χώρο της εκπαίδευσης, αποτελεί και η κατανομή των εκπαιδευτικών στις ειδικότητες και στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης με γνώμονα το φύλο τους, καθώς παρατηρείται ότι οι γυναίκες πλειοψηφούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στις γυμνασιακές τάξεις της Δευτεροβάθμιας, αναλαμβάνοντας τη διδασκαλία κυρίως των θεωρητικών μαθημάτων, ενώ οι άνδρες υπερισχύουν στις λυκειακές τάξεις και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διδάσκοντας κυρίως τα θετικά μαθήματα.

## Τα στερεότυπα του φύλου στην εκπαίδευση

Με τον όρο στερεότυπα εννοούνται τα προκατασκευασμένα σχήματα σκέψης που παίρνουν τη μορφή απλοποιήσεων, κατηγοριοποιήσεων και γενικεύσεων για ορισμένες κατηγορίες ατόμων. Ο τρόπος αυτός σκέψης συνήθως διαστρεβλώνει και αλλοιώνει την πραγματικότητα και εκδηλώνεται με τη μεροληπτική συμπεριφορά απέναντι σ' αυτές τις ομάδες ανθρώπων. Μία μορφή στερεότυπων αποτελούν αυτά που σχετίζονται με το φύλο. Σ' αυτή την περίπτωση διατυπώνονται απόψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά που διακρίνει το αρσενικό (π.χ. δυναμισμός) ή το θηλυκό φύλο (π.χ. ευαισθησία), σχετικά με τους ρόλους που αναλαμβάνουν (π.χ. άνδρας-προστάτης και αρχηγός της οικογένειας, γυναίκα-νοικοκυρά και μητρική φιγούρα) ή με τις ικανότητες που συγκεντρώνουν, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τα άτομα να κατηγοριοποιούνται με βάση αυτές τις αντιλήψεις. Αυτή η κατηγοριοποίηση των ατόμων, που στηρίζεται σε στερεότυπες αντιλήψεις με βάση το φύλο τους, οδηγεί στην προκατάληψη και ονομάζεται «σεξισμός» (Πελεγρίνης, 2004). Τα στερεότυπα αποτελούν έναν ισχυροποιητικό μηχανισμό της εκάστοτε κοινωνικής πραγματικότητας, γιατί δικαιολογούν τις προκαταλήψεις απέναντι σε αδύναμες και εκτεθειμένες σε κριτική ομάδες ανθρώπων και επηρεάζουν τον τρόπο που το άτομο ερμηνεύει τις καταστάσεις, τις στάσεις και τη συμπεριφορά του.

Τα σεξιστικά στερεότυπα έχουν ήδη διαμορφωθεί από την οικογένεια στα παιδιά, όταν αυτά καλούνται στην ηλικία των πέντε και έξι ετών να ενταχθούν στην

εκπαίδευση, γεγονός που έχει ως συνέπεια οι προκατειλημμένες αυτές απόψεις να περνούν και στο χώρο του σχολείου. Τα στερεότυπα διακρίνονται από τις προκαταλήψεις, καθώς αναφέρονται σε πεποιθήσεις-απόψεις και όχι σε στάσεις-κρίσεις, όπως απαιτούν οι προκαταλήψεις (Booth, Bennett 2002). Τα στερεότυπα, δηλαδή, είναι οι απόψεις που αναφέρονται στις διαφορές που παρουσιάζουν ορισμένες ομάδες μεταξύ τους, ενώ η οποιαδήποτε αρνητική στάση και θέση απέναντι σε μια ομάδα ταυτίζεται με την προκατάληψη (Κανταρτζή, 1991, σ. 30). Τον όρο εισήγησε ο Lipman W., Αμερικανός δημοσιογράφος (Πελεγρίνης, 2004 σ. 522).

Στη συνέχεια τα στερεότυπα αυτά -που προσκομίζονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης με τις εμπειρίες των παιδιών - αντί να αμβλύνονται, ενισχύονται, γίνονται πιο αυστηρά και λαμβάνουν κοινωνικό περιεχόμενο. Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με την Chisholm (1999, σ. 291), γιατί οι έφηβες, όταν εντάσσονται στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έχουν πλέον απόλυτα διαμορφωμένη την ταυτότητά τους ως προς το κοινωνικό τους φύλο και έχουν αποκτήσει την αντίστοιχη κουλτούρα της θηλυκότητας, οπότε οι επιδράσεις που ασκούνται πάνω τους οδηγούν στην διεύρυνση των ήδη υπάρχοντων σεξιστικών προτύπων. Συνέπεια αυτού του γεγονότος είναι να επηρεάζονται απόλυτα οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές, οι οποίες καθορίζονται με βάση τη θέση που οι ίδιες θεωρούν ότι τους αρμόζει μέσα στην κοινωνία.

Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με τα αγόρια που βρίσκονται στη φάση της εφηβείας, καθώς τότε δομούν την ταυτότητα του ανδρισμού τους πάνω στα υπάρχοντα στερεότυπα. Όπως χαρακτηριστικά παρουσιάζουν τα ευρήματα της έρευνας των Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά (2003, σ. 146), τα πρότυπα -λ.χ. της επιθετικότητας - που διαμορφώνουν οι έφηβοι νέοι, στηρίζονται καθαρά σε σεξιστικά στερεότυπα, ενώ όμοια είναι τα κριτήρια και για την επαγγελματική τους επιλογή που στρέφεται σε εργασίες κύρους και κοινωνικής αποδοχής (όπ. π., σ. 149). Στην ίδια έρευνα συμπεραίνεται πως, αν και τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν ήδη εκτεθεί στις παραδοσιακές αντιλήψεις για τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα, παράλληλα παρουσιάζονται με «διείσδυση χειραφετημένων αναπαραστάσεων», δηλαδή απόψεων που ανατρέπουν τις υπάρχουσες αντιλήψεις για τον κοινωνικό ρόλο των φύλων και στηρίζονται στην ισότητα των ατόμων, ανεξάρτητα από την ταυτότητα του φύλου τους (όπ. π., σ. 150). Το γεγονός αυτό, όμως, πιστεύουν οι ερευνήτριες, υποσκάπτεται από τον τρόπο που προβάλλεται και παρουσιάζεται το θηλυκό και ανδρικό πρότυπο μέσα στο σχολείο. Αυτό έχει ως συνέπεια, παρόλο που τα κορίτσια έχουν γενικά καλές σχολικές επιδόσεις και σε όλα τα επιστημονικά αντικείμενα, ο κλασικός διαχωρισμός των μαθημάτων σε ανδρικά και γυναικεία (θετικά και θεωρητικά αντίστοιχα) να επηρεάζει και την τελική τους επίδοση, γεγονός που οδηγεί σε μορφωτική και κατά συνέπεια σε κοινωνική ανισότητα (όπ. π., σ. 149).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως οι πιο σημαντικοί φορείς σεξιστικών στερεότυπων αντιλήψεων στο σχολικό χώρο, καθώς μέσα από την καθημερινή διδακτική πρακτική τους μεταφέρουν στα παιδιά και τις δικές τους κοινωνικές αναπαραστάσεις σχετικά τα δύο φύλα. Σύμφωνα με τις Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, οι

εκπαιδευτικοί αποδίδουν αυθαίρετα χαρακτηρισμούς στο ένα ή στο άλλο φύλο, θεωρώντας ότι τα αγόρια είναι ζωηρά, αυτόνομα, δυναμικά, απειθαρχα και αμελή ως προς τις σχολικές τους υποχρεώσεις και τα κορίτσια πειθαρχημένα, μεθοδικά, ευαίσθητα, πονηρά και κλασιάρικα. Επίσης, συχνά συναντάται ως σεξιστικό στερεότυπο στο σχολικό χώρο η αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι τα αγόρια μπορούν να τα καταφέρουν καλύτερα στα θετικά μαθήματα, ενώ τα κορίτσια αντίστοιχα στα θεωρητικά (Λαμπροπούλου, & Γεωργουλέα. 1989). Ο Κακαβούλης επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί τη σχολική αποτυχία των κοριτσιών την αποδίδουν σε έλλειψη ικανότητας, ενώ των αγοριών απλώς σε έλλειψη προσπάθειας (Κακαβούλης, 1997). Αντίστοιχα, οι καλές επιδόσεις αποδίδονται για τα μεν κορίτσια στην αυξημένη προσπάθεια που αυτά καταβάλλουν, για τα δε αγόρια στις ιδιαίτερες νοητικές τους ικανότητες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν «ανδρικά» τα θετικά μαθήματα και «γυναικεία» τα θεωρητικά και προχωρούν και σε ανάλογο διαχωρισμό των επαγγελματιών. Θεωρούν τα επαγγέλματα που απαιτούν ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και παροχή φροντίδας ως κατάλληλα για το γυναικείο φύλο, ενώ τις τεχνικές εργασίες και τα επαγγέλματα υψηλού κύρους, κατάλληλα για το ανδρικό φύλο. Οι Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Αθανασιάδου (1997, σ. 98) ερευνώντας τις γενικότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και γυναικών στην οικογένεια, στην αγορά εργασίας και στην ευρύτερη δημόσια ζωή, διαπίστωσαν ότι αυτοί θεωρούν πως τα δύο φύλα έχουν διακριτούς ρόλους και υποχρεώσεις, καθώς αποτελούν διαφορετικές και ξεχωριστές ομάδες, με το ανδρικό φύλο να κυριαρχεί σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής - και κυρίως στον εργασιακό χώρο - και με το γυναικείο φύλο να περιορίζεται στην οικογένεια.

## **Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική για την Ισότητα των Φύλων**

Η Εκπαιδευτική Πολιτική είναι μία από τις πολιτικές που πρέπει να εναρμονιστούν με τις απαιτήσεις των σύγχρονων δημοκρατικών κοινωνιών για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για άνδρες και γυναίκες πολίτες, αλλά και με τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την υιοθέτηση της αρχής του *mainstreaming*. Μερικές από τις σημαντικότερες πτυχές της ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την ισότητα των φύλων αποτελούν οι παρακάτω παρεμβάσεις:

- **Η προώθηση της οπτικής του φύλου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**  
Όπως επισημαίνεται από έρευνες, στα ελληνικά Πανεπιστήμια από το 1990 και ύστερα, παρατηρείται μια αυξανόμενη προσφορά μαθημάτων στο αντικείμενο των Γυναικείων Σπουδών, καθώς και στα προγράμματα κατάρτισης σε ζητήματα φύλου. Με τον τρόπο αυτό οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται, ώστε να δίνουν έμφαση στα ζητήματα ισότητας των φύλων στην επαγγελματική τους ζωή.
- **Ο σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης και επιμορφωτικών δράσεων σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς**
- **Η συγγραφή και αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων με βάση την**

### οπτική της ισότητας των φύλων

- **Η παραγωγή υλικού ευαισθητοποίησης και καλών διδακτικών πρακτικών** ([http://www.kethi.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=149%3A2008-12-18-09-53-35&catid=35%3A-2008&Itemid=23&lang=el](http://www.kethi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=149%3A2008-12-18-09-53-35&catid=35%3A-2008&Itemid=23&lang=el))

Για την περίοδο 2010-2013 το «Εθνικό Πρόγραμμα για την Ουσιαστική Ισότητα των Φύλων» έθετε ως βασική προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας την ισότητα των φύλων και προέβλεπε για τον τομέα της Εκπαιδευτικής Πολιτικής διάφορες στρατηγικές και δράσεις προς την κατεύθυνση αυτή. Ειδικότερα, προβλέπονταν τα εξής:

- Διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου.
- Δράσεις για την εξάλειψη του αναλφαριθμητισμού στο γυναικείο πληθυσμό.
- Ολοήμερα σχολεία με διευρυμένο ωράριο για τη διευκόλυνση των εργαζόμενων μητέρων.
- Αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την προώθηση της ισότητας των φύλων και της αλλαγής των στερεοτύπων στην εκπαιδευτική διαδικασία χώρου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με έμφαση στα Επαγγελματικά Λύκεια.
- Ένταξη τη οπτικής του φύλου στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης, με έμφαση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και στις Σχολές Γονέων.
- Ένταξη της διάστασης του φύλου στα προγράμματα σπουδών των ΑΕΙ και ΤΕΙ και συνέχιση της λειτουργίας προγραμμάτων σπουδών φύλου σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των φοιτητριών και σπουδαστριών, σε τομείς όπου υποεκπροσωπούνται (Booth, Bennett 2002).
- Υποστήριξη και προώθηση ενεργειών για τη στήριξη των γυναικών ερευνητριών.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των εργαζομένων στην εκπαίδευση, στις σχολές κατάρτισης εκπαιδευτικών και σε άλλες σχολές, πρέπει να προσαρμοστεί ανάλογα. Στην προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ζωή τους πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στα ζητήματα της ισότητας των φύλων.

Το σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτιση. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των εργαζομένων στην εκπαίδευση, στις σχολές κατάρτισης εκπαιδευτικών και σε άλλες σχολές, πρέπει να προσαρμοστεί ανάλογα. Παρουσιάζει συνοπτικά οι ευρωπαϊκές πολιτικές στον τομέα της ισότητας των φύλων κατά τη διάρκεια της πορείας της Ευρωπαϊκής ενοποίησης από τη Συνθήκη της Ρώμης (1957) μέχρι σήμερα, οι οποίες είχαν κυρίως τρεις στόχους:

- α) τη νομική κατοχύρωση της ισότητας των φύλων στις εργασιακές σχέσεις,
- β) την προώθηση της ισότητας με την ανάπτυξη θετικών δράσεων υπέρ των γυναικών και ίσων ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών και
- γ) την ένταξη της ισότητας στις πολιτικές απασχόλησης

Συμπερασματικά, στα όσα αναφερθήκαμε, φάνηκε ότι η θέση και ο στόχος της ισότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα αντανakλά τη θέση της στην κοινωνία. Μια συστημική προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος επιβάλλει να το εξετάσουμε σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα συστήματα της κοινωνίας, το οικονομικό, το πολιτικό, το κοινωνικό. Έτσι μπαίνει η οπτική του φύλου στις διάφορες πολιτικές ως επιταγή των προοδευτικών φωνών της κοινωνίας για αναβάθμιση του ρόλου της γυναίκας ως πολίτη, αλλά και ως ανάγκη να συμβαδίζουν οι αλλαγές στην κοινωνική και οικονομική υποδομή με τις αλλαγές στο εποικοδόμημα (Πετρουλάκη, Τσιριγώτη, Ντιναπόγιας, Βρυώνης, 2008).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Booth C., Bennett C., (2002). «Gender Mainstreaming in the European Union: Towards a New Conception and Practice of Equal Opportunities?», *European Journal of Women's Studies*, 9(4), σελ. 430–460.
- Bourdieu P. (2000). Το πνεύμα του Κράτους στο «Πρακτικοί λόγοι για τη θεωρία της Δράσης», Πλέθρον, Αθήνα.
- Bourdieu, P. (1984). Το συντηρητικό σχολείο. Στο: Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σελ. 357-391). Αθήνα: Παπαζήση.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Mills, M., Martino, W. & Lingard, B., (2004). Attracting, recruiting and retaining male teachers: Policy issues in the male teacher debate. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), pp. 355-369.
- Mullis, I.V.S. et al., (2007). PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary schools in 40 Countries. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I.V.S. et al., (2008). TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Topping, K., Valtin, R., Roller, C., Brozo, W. & Lourdes Dionosos, M., (2003). Policy and practice implications of the Program for International Student Assessment (PISA) 2000. Newark, USA: International
- Walby, S., (2005). Gender mainstreaming: Productive tensions in theory and practice. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(3), pp. 321-343.
- Warrington M., Younger, M. & Bearne, E., (2006). Raising boys' achievement in primary schools: Towards a holistic approach. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill.
- Weeks, J., (2000). Making sexuality history. Cambridge: Polity Press.
- Weiner, G. & Berge, B.-M., (2001). *Κφν och kunskap [Sex and Knowledge]*. Lund: Studentlitteratur.

- Weiner, G., (2002). Uniquely similar or similarly unique? Education and development of teachers in Europe. *Teaching Education*, 13(2), pp. 273-288.
- William, D., (2000). Assessment: social justice and social consequences: review essay. *British Educational Research Journal*, 26(5), pp. 661-663.
- Younger, M. & Warrington, M., (2007). Single-sex classes in co-educational schools. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, eds. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, pp. 144-147.
- Βεργίδης, (1999). Κοινωνικός και οικονομικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία* (σελ. 9-77). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ευστράτογλου, Α. (1999). *Οικονομικές και Κοινωνικές Διαστάσεις του Αναλφαβητισμού στην Ελλάδα*. Αθήνα: Δάρδανος-Τυπωθήτω.
- Ζήγος, Σ., (1990). *Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και Ενιαίο Σχολείο*. Αθήνα.
- Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ., Δεληγιάννη – Κουμιτζή, Β. (1981) *Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου*, στο Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ. (επιμ), *Εκπαίδευση και φύλο*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη. σ. 203- 205. . -
- Κ.Ε.Θ.Ι., 2003-2004 [www.KEΘI.gr](http://www.KEΘI.gr)
- Κακαβούλης, Α. (1997). *Στερεότυπα των φύλων και σχολική αγωγή*. Στο: Β. Καίλα Μ., Γ. Ξανθάκου (1988). *Η ψυχαναλυτική προσέγγιση του παραμυθιού, Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, σελ. 55-67.
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας, διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού σχολείου*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσ/νίκη. σ. 33.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (1994). *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1 994)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπροπούλου, Β. & Γεωργουλέα. Μ. (1989). *Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 46, 58-69.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). *Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής*. Στο: Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (σ. 43-48). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Μαράκη, Ε. (2005). *«Δια Βίου Μάθηση. Αναγκαιότητα - Αρχές - Στόχοι - Πολιτικές - Διεθνής Πρακτική»*. Στο: *Σύγχρονοι Προσανατολισμοί στην Εκπαίδευση*. τ. Δεκεμβρίου-Ιανουαρίου- Φεβρουάριου. σελ. 41-49
- Μαράκη, Ε. (2005). *«Η Ανισότητα των Φύλων στην Εκπαίδευση και στην Απασχόληση»*. Στο: *Σύγχρονοι Προσανατολισμοί στην Εκπαίδευση*, τ. Μαρτίου- Μαΐου. σελ. 9-12
- Μαράκη, Ε. (2007). *«Η Αξιοποίηση των Λογισμικών Γενικής Χρήσης στην Εκπαίδευση»*. Στο: *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 8. σελ. 15-25.
- Μαράκη, Ε., Κολαρά Ε. (2009). *«Παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση του Γραπτού Λόγου»*. Στο: Σκέψο. τ. 2. σελ. 151-170.
- Μιχελιάκη Θ., (2002). *«Ο θεσμός της Ε.Ε. ως παράγοντας διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πολιτικών προτάσεων. Η περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής προς τα παιδιά των ελλήνων μεταναστών της Ο.Δ. Γερμανίας. (1980-1996)»*. Πρακτικά,



- 2ο Διεθνές Συνέδριο «*Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα: Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις*». Πάτρα.
- Μυλωνάς, Θ. (2001) *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, Συμβολές, Gutenberg, Αθήνα, σελ 91.
- Μουσιδου Τ., (2013). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών.
- Παπαδάκης Ν. *Εκπαιδευτική πολιτική, η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σελ.77-98.
- Πελεργίνης, Θ. (2004). *Λεξικό της Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σελ 517.
- Πετρουλάκη, Κ., Τσιριγώτη, Α., Ντιναπόγιας, Α., Βρυώνης, Μ. (2008). *Σειρά Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Επιπτώσεων στο Φύλο των Εκπαιδευτικών Πολιτικών*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Σαΐτης Χ., (2008). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*. Αθήνα: *Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης* (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/10795/1093> και <http://repository.edulll.gr/1093>.
- Τσουρούφλη, Μ., (2002). Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece. *Gender and Education*, 14(2), pp. 135-147.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.σελ 18-19.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997). *Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου*. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σελ. 293-302). Θεσ/νίκη: Βάνιας.



## Η εκμάθηση των μαθηματικών στα άτομα με σύνδρομο Down

Πετρωτός Νίκος

*Μ.Α Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής  
Τεχνολόγος Ιατρικών Εργαστηρίων*

### Περίληψη

Σήμερα επικρατεί η άποψη πως η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης των παιδιών με σύνδρομο Down μπορεί να συμβάλλει στη γενικότερη βελτίωση της ζωής τους, γι' αυτό και τα μαθηματικά εντάσσονται στα Αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στις Σχολικές Μονάδες (ΣΜΕΑΕ) αναλυτικά προγράμματα των ειδικών σχολείων, όπου και φοιτούν στην πλειοψηφία τους τα παιδιά με σύνδρομο Down. Οι έρευνες όμως υστερούν στην εύρεση αποτελεσματικών προσεγγίσεων σχετικών με την εκμάθηση των μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων. Η παρούσα εργασία κάνει προσπάθεια να διαφωτίσει το θέμα της διδασκαλίας των μαθηματικών και έχει ως στόχο να παρουσιάσει μεθόδους και τεχνικές, οι οποίες βοηθούν στη διδασκαλία των μαθηματικών στα παιδιά με σύνδρομο Down. Αρχικά γίνεται ιστορική αναδρομή του συνδρόμου, οι αιτιολογικοί παράγοντες, η συχνότητα εμφάνισης και τα κλινικά χαρακτηριστικά του συνδρόμου και στη συνέχεια παρουσιάζεται η ψυχολογική τους εικόνα, το γνωστικό και γλωσσικό τους επίπεδο, το πεδίο των δυνατοτήτων τους σχετικά με τη μαθηματική διδασκαλία και τέλος προτείνεται εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκμάθησης των μαθηματικών.

### Abstract

Today there is the view that the development of mathematical thinking of children with Down syndrome may contribute to the overall improvement of their lives, which is why mathematics is now included in the curricula of special schools, where the majority of children with down syndrome attend. But research lags in finding effective approaches of the learning of mathematical concepts and skills. This paper makes an effort to enlighten the issue of teaching mathematics, and aims to present methods and techniques that assist in teaching mathematics to children with Down syndrome. Originally, it discusses the historical background

of the syndrome, the causative agents, the incidence and clinical features of the syndrome, the psychological features (psychological imagery), the cognitive and linguistic level, the scope of their abilities on mathematical teaching and finally a proposed educational math program of learning.

### **Ιστορική αναδρομή του συνδρόμου Down**

Τα άτομα με σύνδρομο Down (syndrome down DS) ή διαφορετικά άτομα με τρισωμία 21, αποτελούν έναν πληθυσμό με κοινά μορφολογικά χαρακτηριστικά, που προκαλούνται από τον ίδιο αιτιολογικό μηχανισμό, δηλαδή την ύπαρξη ενός επιπλέον χρωμοσώματος. Η μελέτη του συνδρόμου Down, τοποθετείται στο 1866, όπου ο L. Down αποτέλεσε το εφαλτήριο της επιστημονικής έρευνας, καθώς η επιστημονική κοινότητα έστρεψε το βλέμμα της εξετάζοντας τα συγκεκριμένα άτομα, λόγω της υψηλής συχνότητας του συνδρόμου αυτού στο ανθρώπινο γένος. Από τότε και μέχρι το 1959 δεν είχε διευκρινιστεί η γνώση σχετικά με το αρχικό αίτιο που προκαλούσε την εμφάνιση αυτής της κατάστασης, ενώ μετέπειτα αναπτύχθηκαν πολλές και διαφορετικές θεωρίες σχετικά με τη φύση της αιτιολογίας. Το 1952 ο Lejeune (Lejeune et al, 1957) και οι συνεργάτες του αναφέρουν το υπεράριθμο χρωματόσωμα 21 στα άτομα αυτά (τρисωμία). Είναι φανερό λοιπόν πως η «πάθηση» αυτή απασχόλησε πληθώρα επιστημόνων, οι οποίοι ο καθένας με τη σειρά του διατύπωσαν μια δική του θεωρία σχετικά με τη φύση της αιτιολογίας συχνότητας του συνδρόμου.

Το 1866 ο Βρετανός ιατρός στο επάγγελμα Langdon Down, ξεχώρισε τα εξωτερικά κλινικά χαρακτηριστικά του συνδρόμου και έδωσε έμφαση στο θέμα της εξέλιξης τους, στην ικανότητα ανταπόκρισης στην διδασκαλία και την κατάρτιση, στοιχεία που μέχρι εκείνη τη στιγμή είχαν αγνοηθεί (Janet Carr, 1995). Η ονομασία του συνδρόμου δόθηκε προς τιμήν του γιατρού Down που ασχολήθηκε για πρώτη φορά με το σύνδρομο από τους Penrose και Smith το 1966.

### **Κλινικά χαρακτηριστικά του συνδρόμου Down**

Τα άτομα με σύνδρομο Down παρουσιάζουν συγγενή κλινικά χαρακτηριστικά. Αυτά προκαλούνται από μια χρωμοσωμική ανωμαλία στην οποία αντί για 46 χρωμοσώματα δημιουργούνται 47. Το επιπλέον χρωμόσωμα αλλάζει την ομαλή ανάπτυξη του σώματος και του εγκεφάλου (Nadel, 1988). Το σύνδρομο παρουσιάζει τρεις τύπους, οι οποίοι προκύπτουν από τις χρωμοσωμικές παρατυπίες και είναι η Τρισωμία 21, η μετάθεση και ο μωσαϊκισμός. Το σύνδρομο Down ή Τρισωμία 21 είναι η πιο συχνή και εύκολα αναγνωρίσιμη χρωμοσωμική κατάσταση που συνδέεται με νοητική αναπηρία, όμως μεταξύ τους εμφανίζουν διαφορετικούς βαθμούς νοητικής αναπηρίας. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει τα επίπεδα νοητικής αναπηρίας ως εξής:

Κατηγορία I: Οριακή νοημοσύνη Δ.Ν 70-85,

Κατηγορία II: Ελαφριά νοητική αναπηρία Δ.Ν 50/55-70,

Κατηγορία III: Μέτρια νοητική αναπηρία Δ.Ν 35/40-50/55,

Κατηγορία IV: Σοβαρή νοητική αναπηρία Δ.Ν 20/25-35/40,

Κατηγορία V: Βαριά νοητική αναπηρία Δ.Ν Κάτω από 20/25.

Τα κοινά χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών είναι βραχυκεφαλία, με μικρούς οφθαλμικούς κόγχους, λοξές βλεφαρικές σχισμές, επιπιοειδή μύτη, βραχυλαιμία και δυσπλαστικά αυτιά. Όλα τα παραπάνω κλινικά χαρακτηριστικά του προσώπου με τις λοξές και στενές βλεφαρικές σχισμές εξαιτίας της ομοιότητας με τη μογγολική φυλή, οδήγησαν στην ονομασία «μογγολικό». Ακόμη ένα χαρακτηριστικό του συνδρόμου είναι η κηλιδωτή ίριδα. Τα αυτιά είναι μικρά με αναδίπλωση και απουσία λοβού. Η κατανομή του τριχωτού της κεφαλής είναι διαφορετική με μαλλιά αραιά και λεπτά από το συνηθισμένο. Επίσης έρευνες έδειξαν ότι το μέγεθος του εγκεφάλου των ατόμων με σύνδρομο Down είναι κατά 18% μικρότερο, με παρεγκεφαλίδα δυσανάλογα μικρότερη από τα κανονικά άτομα για το λόγο αυτό πιθανολογείται ότι κάποιες γνωστικές λειτουργίες επηρεάζονται από τον όγκο της παρεγκεφαλίδας. Η σχετική υπεροχή των παιδιών με σύνδρομο Down στην οπτικο-χωρική επεξεργασία, πιθανώς να οφείλεται στον αναλογικά μεγαλύτερο βρεγματικό λοβό που διαθέτουν (Fay, 2009). Ανατομικά τα άτομα με σύνδρομο Down έχουν κοντό και φαρδύ λαιμό και παρατηρείται περίσσια δέρματος στον αυχένα, ενώ το ύψος τους συγκριτικά με τα παιδιά της ηλικίας τους είναι μικρότερο λόγω της φυσικής καθυστέρησης της ανάπτυξής τους και το βάρος τους είναι μικρότερο από το βάρος των υπολοίπων παιδιών. Σε γενικές γραμμές, η σωματική τους ανάπτυξη καθυστερεί περισσότερο από αυτή των συνομηλίκων τους. Τέλος υπάρχει μεγάλη δυνατότητα εμφάνισης καρδιοπαθειών και ευπάθειας του αναπνευστικού συστήματος, αιτίες που οφείλονται για την πρόωρη θνησιμότητά τους (Fay, 2009).

### **Γνωστικό και γλωσσικό προφίλ του συνδρόμου Down**

Με βάση το γλωσσικό και γνωστικό τους προφίλ, η εξέλιξη της ομιλίας τους καθυστερεί σημαντικά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους. Είναι ανάλογη με αυτή της ψυχοδιανοητικής τους εξέλιξης. Η Buckley (1993), αναφέρει πως τα άτομα με σύνδρομο Down αναπτύσσουν προφορικό λόγο σε μεγαλύτερη ηλικία από την αναμενόμενη, όμως αντιφατικά εμφανίζονται τα αποτελέσματα για την ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων, όπως ανάγνωση και γραφή (Boudreau, 2002, Law & Gun, 2002).

Οι πιο σημαντικές δυσκολίες και γνωστικά ελλείμματα που αναφέρονται στα άτομα με σύνδρομο Down είναι η περιορισμένη αποδοτικότητα στην επεξεργασία πληροφοριών, η περιορισμένη ικανότητα προσοχής, ο βραδύτερος ρυθμός αντίδρασης, τα ελλείμματα στην ακουστική – φωνητική επεξεργασία, η περιορισμένη βραχυπρόθεσμη μνήμη, η πιο αργή ανάκληση πληροφοριών από την μακροπρόθεσμη μνήμη, η μειωμένη αντιληπτική διάκριση και δυνατότητα γενίκευσης, η ελλιπής ικανότητα συμβολισμού και η αδυναμία κατανόησης αφηρημένων εννοιών (Rondal, 1995). Επίσης δυσκολίες υπάρχουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης και αυτό λόγω της αδύναμης βραχύχρονη, ακουστικής μνήμης και γενικότερα λόγω ακουστικών δυσκολιών (Kennedy & Flynn, 2003). Μπορούν όμως να μάθουν να διαβάζουν (Byrne, et al 2002) και η εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής βοηθά

στη γενικότερη ανάπτυξη των γλωσσικών και ακουστικών δεξιοτήτων τους, βελτιώνοντας παραπέρα τον προφορικό τους λόγο. Επιπρόσθετα, τα παιδιά με σύνδρομο Down από μελέτη των Gelman και Cohen, (1988), παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στις μαθηματικές πράξεις, μαθηματικά, αντιστρόφως ανάλογη με την ανάγνωση και τη γραφή. Από έρευνα των Byrne, MacDonald και Buckley (2002), σε δείγμα 24 παιδιών με σύνδρομο Down 6-14 ετών βρέθηκε ότι η ανάπτυξη στα μαθηματικά βρίσκεται 2 χρόνια πίσω σε σχέση με την ικανότητά τους για γραφή και ανάγνωση. Τέλος παρατηρείται αδυναμία διάκρισης και σύγκρισης αριθμών, και εκτέλεση πράξεων με βαθμούς μικρότερους από το 100.

Η παραπάνω περιγραφόμενη εικόνα σε νοητικό, γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο συνθέτει ένα παζλ, μία εικόνα με μία ποικιλία, ώστε να μην μπορούμε να ιχνογραφήσουμε με σχετική ασφάλεια ένα συγκεκριμένο και καθολικό τύπο παιδιών. Αυτό οφείλεται, ακόμη και στην περίπτωσή μας στην ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού, στην ξεχωριστή του ιδιοσυγκρασία και στις ατομικές ξεχωριστές κάθε φορά ανάγκες του.

### **Το σύνδρομο Down και τα μαθηματικά**

Η χρόνια παγιωμένη πεποίθηση ότι τα άτομα με σύνδρομο Down δεν ήταν σε θέση να κάνουν μαθηματικούς υπολογισμούς, οδήγησε στην ύπαρξη μικρών προσδοκιών για τα παιδιά αυτά και στην εξάλειψη των κατάλληλων ευκαιριών για την κατάκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Με τις αλλαγές στη νομοθεσία των ειδικών σχολείων το 1981 (νόμος 1143) και το 2000 (νόμος 2817), δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά με σύνδρομο Down να σημειώσουν μεγάλη πρόοδο σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες.

Όλες οι έρευνες έχουν σημειώσει ότι όσα παιδιά με σύνδρομο Down εκπαιδεύτηκαν μαζί με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, σημείωσαν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Ο John Rynders (1994) μελέτησε τα δεδομένα τριών διαφορετικών ερευνών που αφορούσαν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ατόμων με σύνδρομο down σχολικής ηλικίας τα οποία έδειξαν ότι ο μέσος όρος του αναγνωστικού επιπέδου ήταν πολύ υψηλότερος από τον μέσο όρο στα μαθηματικά. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στην Αμερική όσο και την Ευρώπη δείχνουν ότι τα επιτεύγματα στην ανάγνωση προηγούνται σημαντικά από αυτά των μαθηματικών και της έννοιας των αριθμών (Bird & Buckley, 2001). Οι δυσκολίες, οι οποίες έχουν άμεσο αντίτυπο στην απόδοση των μαθηματικών τόσο στο βαθμό τους, όσο και το είδος τους είχαν μεγάλη διακύμανση από άτομο σε άτομο. Τα άτομα με σύνδρομο down έχουν δυσκολία με διάφορες μαθηματικές ικανότητες (Brigstocke, Hulme, & Nye, 2008), συμπεριλαμβανομένης της μεγαλύτερης δυσκολία στην επίλυση απλών αριθμητικών προβλημάτων (Paterson, Girelli, Butterworth, & Karmiloff-Smith, 2006) και στην κατανόηση των αρχών της καταμέτρησης (Gelman & Cohen, 1988) σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά με την ίδια νοητική ηλικία.

Πρόσφατες έρευνες μελέτησαν τη σύνδεση της δυσκολίας των ατόμων με Down στα μαθηματικά με την καλλιέργεια δύο κεντρικών συστημάτων της αρίθμησης,

του ANS (Approximate Number System) και του OTS (Object Tracking System). Τα δύο συστήματα είναι υπεύθυνα για την κατανόηση απλών και σύνθετων μαθηματικών λειτουργιών από τον εγκέφαλο (Libertus, & Halberda, 2013). Συγκεκριμένα, το ANS είναι υπεύθυνο για την κατά προσέγγιση σύγκριση ποσοτήτων και αντικειμένων, ενώ το OTS για την ακριβή σύγκριση μέχρι την ποσότητα των τεσσάρων αντικειμένων.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Francesco Sella, Silvia Lanfranchi και Marco Zorzi (2013) σε δείγμα 42 μαθητών, εκ των οποίων οι 21 εμφάνιζαν το σύνδρομο Down, ενώ οι υπόλοιποι 21 δεν αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, είχε ως σκοπό την επιβεβαίωση των μαθηματικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και κυρίως στη σύγκριση ποσοτήτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με Down στην απαρίθμηση και στη σύγκριση αριθμών. Σημαντικό ωστόσο εύρημα αποτέλεσαν οι επιδόσεις των μαθητών με σύνδρομο Down στο τεστ μαθηματικής νοημοσύνης BIN (Batteria Intelligenza Numerica), (Molin, Poli, & Lucangeli, 2007), οι οποίες κινήθηκαν σε κοντινά επίπεδα με αυτές των υπολοίπων συμμετεχόντων. Για το λόγο αυτό οι ερευνητές αποφάνθηκαν πως η υστέρηση όσων παρουσιάζουν σύνδρομο Down, είναι πιθανό να οφείλεται σε ελλιπή ανάπτυξη βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων που σχετίζονται άμεσα με την εκμάθηση των μαθηματικών.

Αντίστοιχη αλλά περισσότερο πρόσφατη έρευνα των Roberto A. Abreu-Mendoza και Natalia Arias-Trejo (2015) διερευνά κατά πόσο υπάρχει η δυνατότητα των ατόμων με σύνδρομο Down να συγκρίνουν περιοχές και σχήματα σε αντίθεση με τη δυνατότητα να συγκρίνουν αριθμούς. Η σύγκριση της περιοχής επιλέχθηκε λόγω της στενής σχέσης της με τη δυνατότητα διάκρισης των αριθμών (Cordes & Brannon, 2008). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν μια ομάδα 16 ατόμων με σύνδρομο Down των οποίων η απόδοσή συγκρίθηκε σε σχέση με εκείνη των δύο ομάδων έλεγχου απαρτιζόμενων από 16 τυπικά αναπτυσσόμενα άτομα. Η μία ομάδα απαρτίστηκε από άτομα που παρουσίαζαν ίδια χρονολογική ηλικία (chronological age, CA) με τα άτομα με σύνδρομο και η άλλη ίδια νοητική ηλικία (mental age, MA). Όλοι οι συμμετέχοντες πραγματοποίησαν δύο δοκιμασίες. Η πρώτη είχε να κάνει με τη σύγκριση αντικειμένων (Area Comparison Task, ACT) και η δεύτερη με τη σύγκριση αριθμών και πλήθους (Number Comparison Task, NCT). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κοιτάζουν την εικόνα με το μεγαλύτερο αντικείμενο ή τη μεγαλύτερη απαρίθμηση.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές, η απόδοση των τριών ομάδων ήταν καλύτερη στο ACT από ό,τι στο NCT. Κριτικά, η απόδοση των ατόμων με σύνδρομο Down και στις δύο δοκιμασίες ήταν σύμφωνη με αυτή των ατόμων με την ίδια νοητική ηλικία (MA). Στα συμπεράσματα της έρευνας ήταν πως τα άτομα με σύνδρομο Down παρουσιάζουν επαρκή ανάπτυξη του ANS αλλά αυξημένες διαταραχές στην ανάπτυξη του OTS σε σύγκριση με τα άτομα χωρίς Down. (Sella, Lanfranchi & Zorzi, 2013). Έτσι τα άτομα με Down της συγκεκριμένης έρευνας παρουσίασαν δυσκολίες να συγκρίνουν μικρές αριθμητικές αποκλίσεις. Για το λόγο αυτό τονίστηκε η σημαντικότητα της συνεχούς εξάσκησης στη δι-

άκριση ποσοτήτων, ειδικότερα στα πρώτα χρόνια της αριθμητικής ανάπτυξης (Leibovich & Henik, 2013) καθώς και της συνεχούς εξάσκησης σε μεγέθη όπως η έκταση, το μήκος, ο χρόνος κλπ. (Feigenson, Carey, & Spelke, 2002).

Κατά την διάρκεια των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, το πρόγραμμα διδασκαλίας των μαθηματικών στοχεύει να εφοδιάσει τα παιδιά με βασικές δεξιότητες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στην καθημερινότητά τους και οι οποίες θα αποτελέσουν τα θεμέλια για την κατάκτηση στο μέλλον δυσκολότερων μαθηματικών εννοιών.

Το πρόγραμμα διδασκαλίας των μαθηματικών περιλαμβάνει την εκμάθηση της ώρας, την κατάκτηση ποσοτικών και μεγεθυντικών εννοιών και την κατανόηση της αξίας των χρημάτων. Η βασική δεξιότητα που απαιτείται για όλες αυτές τις εφαρμογές είναι η κατανόηση της λειτουργίας του αριθμητικού συστήματος, η οποία περιλαμβάνει να μάθει το παιδί να μετράει, να αντιληφθεί ότι οι αριθμοί αντιπροσωπεύουν ποσότητες και να μάθει να υπολογίζει χρησιμοποιώντας αριθμούς.

Η μέχρι τώρα εμπειρία στην εκπαίδευση των παιδιών με σύνδρομο Down δείχνει ότι οι αριθμητικές έννοιες στα πλαίσια της τάξης μπορεί να είναι πολύ αφηρημένες, καθώς ζητείται από τους μαθητές να κάνουν μόνο υπολογισμούς στο χαρτί. Τα παιδιά με σύνδρομο Down πρόκειται να δείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και προσοχή, αν τους δίνεται η ευκαιρία να δουν πώς όλες αυτές οι έννοιες και οι εφαρμογές τους είναι χρήσιμες στην καθημερινότητά τους.

Οι δεξιότητες και οι στρατηγικές για την υποστήριξη της διδασκαλίας και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών με σύνδρομο Down έχουν για βάση σύγκρισης τις θεωρίες για τα στάδια και τον τρόπο με τα οποία κατακτούν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης τις αριθμητικές έννοιες (Piaget 1952, 1979). Τα άτομα με σύνδρομο Down παρουσιάζουν σημαντικές καθυστερήσεις στην ομιλία και την έκφραση, ως εκ τούτου είναι πιθανό να μην έχουν κατακτήσει το βασικό λεξιλόγιο για τους αριθμούς, το μέγεθος, τα χρώματα, τα σχήματα και την ποσότητα που θα χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό στην τάξη. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να διδαχθούν αυτές οι έννοιες από πολύ μικρή ηλικία στο παιδί, πριν προχωρήσει σε άλλες μαθηματικές δεξιότητες (Oelwein, 1995). Προβλήματα στους κινητικούς μηχανισμούς του στόματος όπως είναι η υποτονία της γλώσσας, η στενή υπερώα και οι δυσκολίες στον έλεγχο των χειλιών έχουν ως αποτέλεσμα να κάνουν την ομιλία τους δυσκατάληπτη. Η φωνολογική ενημερότητα, στην οποία δυσκολεύονται επίσης, οδηγεί συχνά σε δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής των αριθμών (Kumin, 2003a).

Σύμφωνα με έρευνα που παρουσιάστηκε από τους Gaunt, Jobling και Moni (2012), με την ενσωμάτωση συγκεκριμένων κατάλληλων πρακτικών στη διδασκαλία των μαθηματικών, τα άτομα με Down μπορούν να κατακτήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ικανότητα της αρίθμησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 12 μαθητές ηλικίας 17 έως 21 ετών με σκοπό να βρεθούν οι ικανότητες αρίθμησης των ατόμων με Down καθώς και τα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που πρέπει να εφαρμόσει ένας εκπαιδευτικός. Για την πραγματοποίηση της



έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι στρατηγικές της άμεσης διδασκαλίας και των επαναλαμβανόμενων εξασκήσεων καθώς και έγινε χρήση κατάλληλων διδακτικών υλικών σε συνδυασμό με εκπαιδευτικά παιχνίδια.

Η έρευνα κατέδειξε τη σημασία της εξατομικευμένης και στοχευόμενης διδασκαλίας καθώς με αυτή τα άτομα με Down είναι σε θέση να βελτιώσουν την ικανότητα της αρίθμησης, της αξίας, της αύξησης και να χειριστούν τους αριθμούς ώστε να επιλύουν προβλήματα. Η βελτίωση αυτή παρουσιάζεται με το συνδυασμό των παραπάνω μεθόδων. Έτσι οι μαθητές με Down κατανοούν καλύτερα αφηρημένες μαθηματικές έννοιες με τη συνεχή εξάσκηση και τη χρήση συγκεκριμένων υλικών (Buckley, 2007).

Σύμφωνα με άλλη έρευνα φαίνεται πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε μαθητής αντιλαμβάνεται τα διάφορα μαθηματικά σενάρια, παρά να τον βομβαρδίζει με τις κλασσικές δασκαλοκεντρικές παρουσιάσεις μαθημάτων, οι οποίες έχουν ελάχιστα αποτελέσματα (Lowrie, Bobis & Mulligan, 2008). Έτσι τα ξεχωριστά ατομικά χαρακτηριστικά και ο βαθμός της νοητικής αναπηρίας θα πρέπει να συνδυάζονται για την παραγωγή εξατομικευμένης μάθησης.

Τα άτομα του συνδρόμου καταλαβαίνουν συνήθως περισσότερο από αυτά που μπορούν να πουν, έχουν αυξημένη ικανότητα να καταλαβαίνουν και να αποκωδικοποιούν τα λεκτικά μηνύματα των άλλων. Αυτές οι υποτιμήσεις των ικανοτήτων τους πιθανόν να έχουν αντίκτυπο και στις ευκαιρίες που τους δίνονται για την κατάκτηση μαθηματικών δεξιοτήτων, πιστεύοντας ότι είναι σε θέση να κατανοήσουν λίγα πράγματα, σε σχέση με αυτά που στην πραγματικότητα μπορούν να καταλάβουν.

Στο σύνδρομο Down παρουσιάζονται δυσκολίες στην κατανόηση των λέξεων και των εννοιών και στην διάκριση μεταξύ όμοιων ήχων, όπως για παράδειγμα εξήντα εννέα –ενενήντα εννέα. Ενώ η κατανόηση σε αυτές τις περιπτώσεις είναι καλή η επεξεργασία στην ομιλία γίνεται αργά, με αποτέλεσμα να χάνονται λεπτομέρειες και πληροφορίες που δίνονται διαδοχικά. Έχοντας λοιπόν καθυστερημένη ακουστικής επεξεργασίας πληροφοριών, τα παιδιά αυτά μαθαίνουν καλύτερα και αποτελεσματικότερα μέσω οπτικών, απτικών και κιναισθητικών ερεθισμάτων. Τα έντονα προβλήματα με τη βραχυπρόθεσμη και την εργασιακή μνήμη δυσχεραίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την κατάκτηση των μαθηματικών δεξιοτήτων. Η εργασιακή μνήμη συνήθως περιλαμβάνει γενικές διεργασίες, οι οποίες είναι απαραίτητες στην ενασχόληση με βραχυπρόθεσμα στοιχεία. Στα μαθηματικά η βραχυπρόθεσμη μνήμη και η εργασιακή μνήμη αποτελούν την βάση των λογικών συλλογιστικών διαδικασιών (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός και διαίρεση) Atkinson & Shiffrin (1968). Επομένως, τα παιδιά με σύνδρομο Down χρειάζονται βοήθεια και υποστήριξη, ώστε να ξεπεράσουν ή να μειώσουν τα πιθανά ελλείμματα μνήμης. Οι μαθητές που έχουν δυσκολίες στη βραχυπρόθεσμη και την εργασιακή μνήμη, δεν είναι σε θέση να αποθηκεύσουν στη συνέχεια τις πληροφορίες στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Επιπλέον όταν οι πληροφορίες δεν προκαλούν κανένα ενδιαφέρον (όπως συχνά τα μαθηματικά), ή όταν δεν έχουν



συναισθηματικό αντίκτυπο σε αυτά, είναι πολύ πιθανό οι πληροφορίες να μην αποθηκεύονται ποτέ σωστά.

Στο σύνδρομο Down τα προβλήματα στη λεπτή κινητικότητα και στον οπτικοκινητικό συντονισμό καθιστούν δύσκολο και αργό το χειρισμό αντικειμένων και τη γραφή αριθμών (Burns & Gunn 1997). Μια από τις επιπτώσεις αυτών των δυσκολιών είναι οι μειωμένες εμπειρίες που αποκτούνται από την εξερεύνηση των αντικειμένων που τους περιβάλλουν. Επιπλέον, λόγω αυτών των δυσκολιών έχουν λιγότερη ενέργεια και θέληση στο να αφοσιωθούν στην κατανόηση των αριθμητικών σχέσεων, αφού η γραφή λίγων μόνο αριθμών απαιτεί να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια.

Η έρευνα των Moldabsky, Lev, & Lerman-Sagie (2001), έχει δείξει ότι τα άτομα με σύνδρομο Down χαρακτηρίζονται από σχετικά διατηρημένες οπτικοχωρικές ικανότητες, αλλά ταυτόχρονα απομείωση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Αυτή η σχετική οπτικοχωρική ικανότητα όμως δεν είναι ανάλογη με την ανάπτυξη μιας σχετικής ικανότητας σύγκρισης μιας περιοχής (π.χ έκτασης ενός αντικειμένου) και της ικανότητας αρίθμησης. Εάν η ικανότητα των ατόμων με σύνδρομο Down για σύγκριση χώρου-έκτασης, όσο και μεγάλων απαριθμήσεων ενυπάρχει, θα πρέπει να βρεθεί σε μια μορφή παρόμοια με εκείνη που αναφέρεται στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Odic et al., 2012). Οι σημερινές θεωρίες της ανάπτυξης τονίζουν τη σημασία της συνεχούς διάκρισης της ποσότητας πάνω στις αρχές της επεξεργασίας των αριθμών (Cantrell & Smith, 2013, Leibovich & Henik, 2013). Ο έλεγχος αυτής της πρόβλεψης θα μπορούσε να παρέχει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα των ατόμων του συνδρόμου, για να βελτιώσει τις ικανότητές τους για αριθμητική επεξεργασία.

## **Το πεδίο των δυνατοτήτων των ατόμων με σύνδρομο Down**

Τα άτομα με σύνδρομο Down εκτός από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν έχουν δυνατότητες, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν πολύ θετικά στην εκμάθηση των μαθηματικών. Η κλίμακα των δυνατοτήτων διαφέρει λόγω της μεγάλης διαφοροποίησης που παρουσιάζει το σύνδρομο, ωστόσο μία μεγάλη πλειοψηφία των ατόμων έχει τα περισσότερα από αυτά τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά. Κλειδί για την σωστή εκπαίδευση αποτελεί η κατά περίπτωση γνώση των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, οι οποίες θα βασίζονται στα ιδιαίτερα θετικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου

Σε μια γενική αναφορά οι δυνατότητες έχουν να κάνουν με τα κίνητρα των ατόμων να μάθουν, ιδιαίτερα αυτών που είναι σε μικρή ηλικία. Έτσι λοιπόν είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επωφεληθούμε από αυτήν την προθυμία και να δημιουργήσουμε μια αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης και συμπάθειας με το παιδί, προκειμένου να αποκτήσει κίνητρο και θέληση και να μας αντιμετωπίζει την μάθηση και τον εκπαιδευτικό με χαρά και ευχαρίστηση. Επιπλέον χαρακτηριστικό γνώρισμα του συνδρόμου είναι ανάπτυξη ιδιαίτερης συναισθηματικής σχέσης με τον εκπαιδευτικό. Ασφαλώς όσο πρόθυμα και συνεργάσιμα και αν είναι αυτά τα παιδιά, εάν δεχθούν πίεση, ματαίωση και ακατάλληλη εκπαίδευση θα αποκτήσουν προβλήματα

συμπεριφοράς (Buckley 2007).

Τα περισσότερα άτομα με σύνδρομο Down επιτυγχάνουν καλύτερα μάθηση μέσω οπτικών ερεθισμάτων. Αυτό πραγματοποιείτε εφόσον η επεξήγηση μιας έννοιας λεκτικής/ακουστικής συμπληρωθεί από μια εικόνα ή ένα γράφημα. Επομένως η χρήση εικόνων, συμβόλων και γραμμένων λέξεων είναι πολύ βοηθητική πρακτική για τα παιδιά αυτά. (Buckley 2000).

Άτομα που παρουσιάζουν δυσκατάληπτη ομιλία, συχνά είναι σε θέση να επικοινωνήσουν με εξωλεκτικά στοιχεία (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, βλεμματική επαφή). Πλήθος αναφορών και ερευνών υποστηρίζουν ότι από τις εκφράσεις του προσώπου και την μίμηση γίνεται επικοινωνία με τα άτομα αυτά, δηλαδή συχνά μπορούν να δώσουν την απάντηση ακόμα και αν δεν μπορούν να την πουν ή να την γράψουν.

Τα παιδιά με σύνδρομο Down, μέσω του παιχνιδιού, των τραγουδιών και των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου ωθούνται σε επαφή με τις λέξεις που σχετίζονται με τις μαθηματικές έννοιες και οδηγούνται σε μία διαδικασία μάθησης (με την σειρά των νοητικών σταδίων ανάπτυξης), κατά τον ίδιο τρόπο που γίνεται και στα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης Piaget (2000). Η διαφορά είναι ότι κατακτούν αυτά τα στάδια με πιο αργούς ρυθμούς. Για το λόγο αυτό χρειάζονται πολλές επαναλήψεις και εξάσκηση στην κατάκτηση βασικών εννοιών ώστε να γίνουν αυτόματες. Δεν χρειάζονται ατελείωτες ασκήσεις και φύλα εργασίας τα οποία καλούνται να τα κάνουν ξανά και ξανά. Η επανάληψη θα πρέπει να είναι δημιουργική και ευχάριστη για το παιδί, καθότι μόνο έτσι θα είναι αποτελεσματική. Η βοήθεια διαφόρων τεχνολογικών μέσων και εξαρτημάτων, αρέσουν σε πολλά άτομα του συνδρόμου όπως π.χ οι αριθμομηχανές και οι υπολογιστές. Έτσι λοιπόν, με τη βοήθεια αυτών των συσκευών μπορούν να επωφεληθούν και μέσω της απαιτούμενης εξάσκησης να αποθηκεύσουν στην μακροπρόθεσμη μνήμη τους μαθηματικές δεξιότητες.

Τα παιδιά με σύνδρομο Down συνήθως απολαμβάνουν την αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους τους. Οι γονείς και οι δάσκαλοι θα έπρεπε να αξιοποιήσουν αυτό το χαρακτηριστικό και να συμπεριλάβουν παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο παιχνίδι και στην εκπαίδευσή τους. Η αλληλεπίδραση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες επιτυχίας των παιδιών του συνδρόμου. Εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η καθοδήγηση από παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχει αποδειχθεί ορισμένες φορές αποτελεσματικότερη από την βοήθεια του δασκάλου. (Horstmeier, 2004).

Τα πιο χαρακτηριστικά εκπαιδευτικά προγράμματα που συμβάλλουν με επιτυχία στην εκμάθηση των μαθηματικών είναι τα παρακάτω:

1. Η μέθοδος Numicon (Numicon 2018) είναι μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση για την διδασκαλία της αριθμητικής, η οποία χρησιμοποιεί πρότυπα, διαμορφωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να ενθαρρύνουν την κατανόηση των αριθμών και των αριθμητικών σχέσεων. Τα παιδιά με σύνδρομο Down λόγω της σχετικά καλής οπτικής επεξεργασίας και μνήμης που έχουν, επωφελούνται από αυτήν τη μέθοδο καθώς χρησιμοποιεί κυρίως οπτικά ερεθίσματα και ελάχιστα ακουστικά ερεθίσματα. Οι δραστηριότητες χωρίζονται σε οχτώ στάδια, ξεκινώντας από την

εξοικείωση των σχημάτων που χρησιμοποιούνται στο πρόγραμμα και καταλήγοντας σταδιακά στην εφαρμογή των μαθηματικών. Στο πρώτο στάδιο το παιδί μαθαίνει να αναγνωρίζει τα σχήματα, χωρίς να χρειάζεται να τα ονομάσει. Στο δεύτερο στάδιο το παιδί μαθαίνει να βάζει τα σχήματα στη σειρά, χωρίς να χρειάζεται να τα ονομάσει. Ξεκινάει βάζοντας στη σειρά 4-5 σχήματα και σταδιακά μαθαίνει να βάζει δέκα σχήματα στη σειρά. Η σειροθέτηση είναι μια από τις σημαντικότερες δεξιότητες για την κατανόηση των μαθηματικών.

2. Η μέθοδος Stern Structural Arithmetic (SSA 2018) είναι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας των μαθηματικών και της έννοιας των αριθμών για παιδιά από την προσχολική ηλικία μέχρι την τετάρτη δημοτικού. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην λογική και κατανόηση των μαθηματικών σχέσεων και όχι στην αποστήθιση και την μέτρηση. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να διορθώνουν τα λάθη τους. Το πρόγραμμα αυτό έχει φανεί αποτελεσματικό στα παιδιά με μέτριες και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και σε παιδιά με δυσκολίες στην επεξεργασία της γλώσσας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης βασίζεται στην άμεση εμπειρία και όχι σε αφηρημένες έννοιες.

3. Η μέθοδος της αριθμητικής Kumon (Kumon 2018) είναι ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που δίνει έμφαση στη «βήμα προς βήμα μάθηση» και βασίζει την επιτυχία και τη μάθηση στην εξάσκηση. Παρέχει στο παιδί καθημερινή επαναλαμβανόμενη εξάσκηση με δραστηριότητες που γίνονται με τη χρήση μολυβιού και χαρτιού. Οι δραστηριότητες αυτές είναι χωρισμένες σε μικρά βήματα, προκειμένου να διασφαλιστεί η επιτυχία.

Μεταξύ των προγραμμάτων υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές, οι μέθοδοι Numicon και Stern έχουν αρκετά κοινά στοιχεία και βασίζονται σε παρόμοιες ιδέες, καθώς και οι δύο χρησιμοποιούν υλικά που στοχεύουν στην απόκτηση σημαντικών εννοιών που αφορούν τους αριθμούς. Τα υλικά που χρησιμοποιεί η μέθοδος Stern είναι σχεδιασμένα για να ενθαρρύνουν το παιδί να μάθει μέσω της δικής του εξερεύνησης και εμπειρίας και με αυτόν τον τρόπο να αποκτήσει γνώσεις για το αριθμητικό σύστημα. Αντίθετη από αυτήν την προσέγγιση, είναι η προσέγγιση Kumon, η οποία ενθαρρύνει τη χρήση υλικών για την απεικόνιση των αριθμητικών εννοιών. Η μέθοδος Numicon χρησιμοποιεί παρόμοια υλικά με αυτά της μεθόδου Stern, ωστόσο η προσέγγιση των δύο μεθόδων διαφέρει. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα Numicon χρησιμοποιεί τα σχήματα με στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά τους αριθμούς μέσα από ποικίλους τρόπους, οι οποίοι διαφέρουν από τους τρόπους που χρησιμοποιεί τα σχήματα το πρόγραμμα Stern (Horstmeier,2004).

## **Συμπεράσματα**

Συμπερασματικά, είναι σαφές ότι οι μαθητές με σύνδρομο Down εκτός από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν έχουν και πάρα πολλές δυνατότητες στις οποίες πρέπει να βασιστούμε ώστε να τους βοηθήσουμε να εξελιχθούν. Για το λόγο αυτό είναι αναγκαίο να δημιουργηθούν εξατομικευμένα προγράμματα τα οποία θα εξασφαλίζουν, εκτός από την παροχή γνώσεων, την εκπαίδευση του ατόμου σε βασικές δεξιότητες όπως για παράδειγμα οι κοινωνικές δεξιότητες, οι δεξιότητες συμπερι-

φοράς, οι δεξιότητες της καθημερινής ζωής κ.α.

Στον τομέα των μαθηματικών αν και είναι φανερές οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με Down, παρατηρούμε πως με την πάροδο της ηλικίας υπάρχει βελτίωση των αριθμητικών τους δεξιοτήτων ιδιαίτερα σε τομείς που έχουν λειτουργική χρήση. Για τους παραπάνω λόγους είναι ιδιαίτερα σημαντική διδασκαλία των παιδιών αυτών στα πρώιμα στάδια της εκπαίδευσης με τη χρήση βιωματικών πρακτικών και συνεχούς εξάσκησης. Αναλογιζόμενοι τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται πως είναι σημαντικό οι μελλοντικές έρευνες να στραφούν τόσο στην περαιτέρω κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ατόμων αυτών όσο και στη δημιουργία κατάλληλων και αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας που θα στηρίζονται πάνω στις ιδιαιτερότητες αυτές. Η επαρκής κατάκτηση των μαθηματικών δεξιοτήτων είναι άμεσα συνδεδεμένη με το επίπεδο της καθημερινής ζωής των ατόμων αυτών και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τους παρέχουν τα κατάλληλα εφόδια, για να εξασφαλισθεί η γνώση αυτή. Η ανάγκη της εξατομίκευσης στη διδασκαλία αυτών των παιδιών και η διδασκαλία των μαθηματικών αριθμητικών δεξιοτήτων δεν έχει κάποιο χρονικό «τέρας» στην εκπαίδευση των παιδιών. Η συνεχής χρήση βιωματικών πραξιακών εφαρμογών στην καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας αριθμητικών – μαθηματικών δεξιοτήτων, η χρησιμοποίηση της «κοινωνικής» γνώσης των αριθμών ως «θεμέλια» για να χτιστούν πιο στέρεα οι αριθμητικές δεξιότητες και η αλλαγή στη στοχοθεσία των αριθμητικών & μαθηματικών δεξιοτήτων στα προτεινόμενα ΔΕΠΠΣ για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, μέσα σε ένα ενταξιακό πλαίσιο στη σχολική μονάδα είναι ουσιαστικά βήματα για την επίτευξη καλύτερης και αποδοτικότερης εκπαίδευσης στα άτομα του συνδρόμου Clarke, B., & Faragher, R. (2014).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abreu-Mendoza, R., & Arias-Trejo, N. (2015). Numerical and area comparison abilities in Down syndrome, *Research in Developmental Disabilities*, 42, 58-65
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Chapter: Human memory: A proposed system and its control processes. In Spence, K. W., & Spence, J. T. *The psychology of learning and motivation* (Volume 2). New York: Academic Press.
- Benda, C.E. (1956). Mongolism: A comprehensive review. *Arch Pediatr*. 73, 391-407
- Bird, G., & Buckley, S. (2001). *Number skills for individuals with Down syndrome: An Overview*. Portsmouth: The Down syndrome Educational Trust
- Boudreau, D. (2002). Literacy skills in children and adolescents with Down Syndrome. *Reading and writing*, 15(5-6), 497-525
- Brigstocke, S., Hulme, C., & Nye, J. (2008). Number and arithmetic skills in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 74-78.
- Buckley, S. (1993). *The development of language and reading skills in children with Down's syndrome*. Portsmouth: University of Portsmouth
- Buckley, S. (2000). *Speech and language development for individuals with Down syndrome -*

- An overview*. Portsmouth, UK: Down Syndrome Education International.
- Buckley, S. (2007). Teaching numeracy. *Down Syndrome Research and Practice*, 12(1), 11-14.
- Burns, Y. And Gunn P. (1997). *Εκπαίδευση ατόμων με σύνδρομο Down*, Αθήνα: Έλλην
- Byrne, A., MacDonald, J., & Buckley, S. (2002). Reading, language and memory skills: a comparative longitudinal study of children with Down Syndrome and their peers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 513-529
- Cantrell, L. M., & Smith, L. B. (2013). Open questions and a proposal: A critical review of the evidence on innate numerical abilities. *Cognition*, 128, 331-352.
- Carr J. *Down's syndrome Children growing up* Publication: Cambridge University press 1995
- Clarke, B. & Faragher, R., New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group, 2014.
- Cordes, S., & Brannon, E. (2008). Quantitative competencies in infancy. *Developmental Science*, 11(6), 803-808.
- Δαράκης, Κ. Α. (2002). *Ανάγνωση, Γραφή και άτομα με σύνδρομο Down*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΠΕΣΣ
- Down, J.L. (1866). Observations on an ethnic classification of idiots. *London Hospital Report*, 3, 259 - 262
- Fay, F. (2009). *Genes and disease Down Syndrome* Chelsea House
- Feigenson, L., Carey, S., & Spelke, E. (2002). Infants' discrimination of number vs continuous extent. *Cognitive Psychology*, 44, 33-66.
- Gaunt, L., Moni, K. B., & Jobling, A. (2012). Developing numeracy in young adults with Down Syndrome: a preliminary investigation of specific teaching strategies. *Journal on Developmental Disabilities*, 18 (2), 8-23.
- Gelman, R., & Cohen, M. (1988). Qualitative differences in the way Down Syndrome and normal children solve a novel counting problem. In L. Nadel (Ed.), *The psychobiology of Down Syndrome* (pp. 51-100). Cambridge: Bradford
- Horstmeier, D. (2004). *Teaching math to people with Down syndrome and other hands-on learners*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Kennedy, E., & Flynn, M. (2003). Early phonological awareness and reading skills in children with Down Syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 8(3), 100-109
- Lanfranchi, S., Berteletti, I., Torrisi, E., Vianello, R., & Zorzi, M. (2015). Numerical estimation in individuals with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 222-229.
- Kumin, L. (2003a). *Early Communication Skills in Children with Down Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Law, G., & Gunn, D. (2002). Relationships between reading, phonological skills and Language development in individuals with Down Syndrome: a five year follow-up study. *Reading and Writing*, 15(5-6), 527-548
- Leibovich, T., & Henik, A. (2013). Magnitude processing in non-symbolic stimuli. *Frontiers in Psychology*, 4 (375)
- Lejeune J, Turpin R, Gautier M. Mongolism: a chromosomal disease (trisomy). *Bull Acad Natl Med*. 1959b Apr 7-14; 143 (11-12): 256-65.
- Libertus, M., Feigenson, L., Halberda, J. (2013). Numerical approximation abilities correlate with and predict informal but not formal mathematics abilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116 (4), 829-838

- Lowrie, T., Bobis, J., & Mulligan, J. (2008). *Mathematics for children: Challenging children to think mathematically*. French Forest, NSW: Pearson Education Australia.
- Moldabsky, M., Lev, D., & Lerman-Sagie, T. (2001). Behavioral phenotypes of genetic syndromes: A reference guide for psychiatrists. *Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 749–761.
- Molin, A., Poli, S., & Lucangeli, D. (2007). *Batteria Intelligenza Numerica [Battery for Numerical Intelligence]*. Trento: Ed Erickson.
- Nadel L. *The psychobiology of Down Syndrome* MIT Press 1988
- Nye, J. Fluck, M., & Buckley, S. (2001). *Counting and cardinal understanding in children with Down syndrome and typically developing children*. *Down Syndrome Research and Practice*, 7(2), 68–78
- Odic, D., Libertus, M. E., Feigenson, L., & Halberda, J. (2012). *Developmental change in the acuity of approximate number and area representations*. *Developmental Psychology*, 1–10.
- Oelwein P. L. (1995). *Teaching reading to children with Down Syndrome: a guide for parents and teachers*. Bethesda: Woodbine House
- Paterson, S. J., Girelli, L., Butterworth, B., & Karmiloff-Smith, A. (2006). Are numerical impairments syndrome specific? Evidence from Williams syndrome and Down's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 190–204.
- Penrose, L. & Smith, G.F.(1966). *Downs Anomaly*. Bristol: J&A Churchill
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1979). *The child's conception of the world*. New York: Harcourt Brace.
- Piaget, J. (2000). *Περί Παιδαγωγικής*. Σαμαρτζή, Σ. (επιμ.). Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Rondal J.A. *Exceptional language development in Down Syndrome- Implications for the cognition-language relationship* Cambridge University Press 1995
- Ryndres, J *Down Syndrome: Birth to Adulthood : Giving Families an EDGE* Love Publishing Compan. .1994
- Sella, F., Lanfranchi, S., & Zorzi, M. (2013). Enumeration skills in Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 3798–3806.

### Διαδίκτυο

Down syndrome: [http://en.wikipedia.org/wiki/Down\\_syndrome](http://en.wikipedia.org/wiki/Down_syndrome)

Αναρτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου 2018

Down syndrome: <http://www.down-syndrome.org/information/memory/overview/>

Αναρτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου 2018

Kumon (2018) : <http://www.kumon.org/ellada/> Αναρτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου 2018

Numicon (2018): [https://www.numicon.co.nz/Numicon\\_resources-information.html](https://www.numicon.co.nz/Numicon_resources-information.html)

Αναρτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου 2018

Piaget: [https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%96%CE%B1%CE%BD\\_%CE%A0%CE%B9%CE%B1%CE%B6%CE%AD](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%96%CE%B1%CE%BD_%CE%A0%CE%B9%CE%B1%CE%B6%CE%AD) Αναρτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου 2018

Stern Structural Arithmetic (2018) : <http://sternmath.com/> Αναρτήθηκε στις 8 Φεβρουαρίου 2018





## **Ο αναστοχασμός ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: το παράδειγμα τεσσάρων θεωρητικών μοντέλων**

Δημήτριος Σιδηρόπουλος M. Ed., M.Th., Ph.D.

Σχολικός Σύμβουλος 3ης Περιφέρειας Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης

### **Περίληψη**

Ο αναστοχασμός αποτελεί βασικό στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε βιωματικά, συλλογικά και αλληλεπιδραστικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Ως μία σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία, ο αναστοχασμός απαιτεί ανοιχτή και κριτική σκέψη αναφορικά με την επιλογή του περιεχομένου, την ευέλικτη σχεδίαση, την εναλλακτική αξιολόγηση και την προσαρμογή της εκπαιδευτικής πράξης στις ιδιαίτερες συνθήκες τόσο του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου της μάθησης, όσο και των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Στην παρούσα εργασία γίνεται μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση για τον αναστοχασμό, στη βάση τεσσάρων θεωρητικών μοντέλων, τα οποία ανέπτυξαν κατά χρονολογική σειρά ο Van Manen, η Valli, ο Gibb και οι Ryan & Ryan. Η επιλογή των συγκεκριμένων θεωρητικών μοντέλων έγινε για δύο λόγους. Πρώτον, επειδή καλύπτουν κύριες επιστημολογικές αρχές και μεθοδολογικές παραδοχές, που προσδιορίζουν την έννοια του αναστοχασμού. Δεύτερον, εξαιτίας του γεγονότος ότι αποτελούν περιεχόμενο τόσο της βασικής εκπαίδευσης, όσο και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε διεθνή ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Με βάση τα παραπάνω κρίνεται σκόπιμο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν αντίστοιχα εξειδικευμένα προγράμματα από τους αρμόδιους δημόσιους, ακαδημαϊκούς και επιστημονικούς εκπαιδευτικούς φορείς και στην Ελλάδα. Ως αποτέλεσμα, οι υποψήφιοι και ενεργοί εκπαιδευτικοί θα εξοικειωθούν τόσο με τις θεωρητικές αρχές του αναστοχασμού, όσο και με τη συνεργατική έρευνα δράσης και με τα μεθοδολογικά εργαλεία του αναστοχασμού. Έτσι, θα καταστούν περισσότερο επαρκείς να κάνουν χρήση αναστοχαστικών πρακτικών, κατ' επιλογή και κατά περίπτωση στην καθημερινή διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και σχολική ζωή, ως κριτικά σκεπτόμενοι και ενεργοί ενήλικες, επαγγελματίες και πολίτες.

## Abstract

Self-reflection is a key element in teachers' professional development working in experiential, collective and interactive learning environments. Being a complex and multi-layered process, self-reflection requires receptive and critical thinking regarding the selection of content, the flexibility of design, alternative assessment and adaptation of educational practice according to the particular circumstances of not only the socio-cultural learning context but also to the special educational needs of students. This paper is a brief literature review of self-reflection based on four theoretical models which have been developed chronologically the Van Manen, the Valli, the Gibb and Ryan & Ryan model. The choice of these specific theoretical models was made for the following two reasons. Firstly because they highlight the main epistemological principles and methodological assumptions, which identify the concept of self-reflection in the teaching-learning. Secondly, due to the fact that they form the content of both basic education as well as continuing professional training of teachers in internationally developed educational systems. Based on the above specialized programs should be planned and implemented by the relevant civil academic and scientific institutions also in Greece in order for teachers to be familiarized with both with the use of reflection practices as well as of methodological tools of reflection, at their choice and where applicable in the daily educational process and school life as critical thinking and active adults, professionals and citizens.

**Keywords:** *self-reflection, professional development of teachers, basic education, continuing vocational training of teachers*

## Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1990 αυξάνεται το ενδιαφέρον των ερευνητών αναφορικά με τις αναστοχαστικές δεξιότητες, που χρειάζεται να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί (Pedro, 2005), προκειμένου να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επάρκεια στα παιδαγωγικά τους καθήκοντα, να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις και να δρουν ως ερευνητές των προσωπικών τους θεωριών και διδακτικών τους αντιλήψεων (Amobi & Irwin, 2009; Αυγητίδου, 2007). Αρκετές ερευνητικές εργασίες αφορούσαν τον τρόπο και το χρόνο εκδήλωσης του αναστοχασμού σε σχέση με την εκπαιδευτική πράξη (Loughran, 2002; Hatton & Smith, 1995). Άλλες έρευνες προσέδωσαν στον αναστοχασμό έναν περισσότερο προληπτικό χαρακτήρα, ο οποίος διευκολύνει τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, ενώ ορισμένες έρευνες επισήμαναν τον ενεργητικό αναστοχασμό, ο οποίος εστιάζει περισσότερο στις εμπειρίες που αποκτώνται στη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης (Burke & Kirton, 2006). Τέλος, ορισμένες έρευνες επικεντρώθηκαν στην οικοδόμηση ενός εργασιακού περιβάλλοντος που ευνοεί τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών (Seibert, 1999: 55). Ανεξαρτήτως του τρόπου και του χρόνου ανάδειξής του, ο αναστοχασμός συνήθως εκδηλώνεται σε μία κυκλική ή σπειροειδή διαδικασία σχεδιασμού, διενέργειας και αξιολόγησης της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας (Paisey & Paisey, 2005).

Παρόλο, δε, που καταγράφονται θεωρητικές ερευνητικές αναφορές για το σημαντικό ρόλο του αναστοχασμού, τα περισσότερα προγράμματα της βασικής εκπαίδευσης και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης δεν ενστερνίζονται και δεν αναγνωρίζουν την ανάγκη να τεθούν οι αναστοχαστικές διδακτικές προσεγγίσεις (κατά προτεραιότητα) στην παιδαγωγική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ως συνέπεια, αρκετοί υποψήφιοι και ενεργοί εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να έχουν αρνητικές προδιαθέσεις και χαμηλή εμπιστοσύνη ως προς την επιλογή και τη χρήση αναστοχαστικών πρακτικών στη διδασκαλία-μάθηση, αφού (εκτός των άλλων κοινωνικών και εκπαιδευτικών παραγόντων) έχουν περιορισμένες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες στο συγκεκριμένο τομέα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Λιακοπούλου, 2012; Gay, 2002).

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δέκα (10) κεφάλαια. Στα πρώτα δύο κεφάλαια γίνεται αναφορά στην έννοια του αναστοχασμού και στον αναστοχασμό στην εκπαιδευτική πράξη. Το τρίτο και τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται στο χρόνο και τον τρόπο εκδήλωσης του αναστοχασμού στην εκπαιδευτική πράξη. Στα τέσσερα επόμενα κεφάλαια γίνονται αναφορές στα θεωρητικά μοντέλα του αναστοχασμού, που ανέπτυξαν κατά χρονολογική σειρά ο Van Manen, η Valli, ο Gibb και οι Ryan & Ryan. Τέλος, στα δύο τελευταία κεφάλαια γίνεται συζήτηση και διατυπώνονται προτάσεις αναφορικά με τη θεσμική παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τους αρμόδιους δημόσιους φορείς στη χρήση τόσο αναστοχαστικών πρακτικών, όσο και μεθοδολογικών εργαλείων αναστοχασμού στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και σχολική ζωή.

## Η έννοια του αναστοχασμού

Ο αναστοχασμός έχει προσδιοριστεί ως μία περίπλοκη διαδικασία και μία σύνθετη και απαιτητική δραστηριότητα από πρωτοπόρους παιδαγωγούς επιστήμονες, όπως οι Dewey (1933), Mezirow (1981) και Schön (1987), στην τυπική, αλλά και στη μη τυπική εκπαίδευση. Όπως περιγράφεται στην ισχύουσα νομοθεσία, «η τυπική εκπαίδευση παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας» και «η μη τυπική εκπαίδευση» παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων» (Άρθρο 2, ν. 3879/10 (ΦΕΚ 163Α/21-9-10).

Η συνθετότητα του αναστοχασμού σχετίζεται με: α) τον προσανατολισμό και τη στοχοθεσία του αναστοχασμού (αποτελέσματα, ενδυνάμωση, συνεργατικότητα), β) την ορολογία περιγραφής του αναστοχασμού (διοικητικός αναστοχασμός, αναστοχαστική σκέψη, επίγνωση), γ) τη διαδικασία εφαρμογής και ολοκλήρωσης του αναστοχασμού σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του κύκλου των τεσσάρων σταδίων του Kolb, (εμπειρία, στοχαστική παρατήρηση, γενίκευση,

πειραματισμός), δ) τις διδακτικές μεθόδους που διευκολύνουν τον αναστοχασμό (συνεργατικές, βιωματικές, ανακαλυπτικές) και ε) τη χρονική στιγμή εκδήλωση του αναστοχασμού (πριν, στη διάρκεια, μετά από την εκπαιδευτική πράξη) (Korthagen & Vasalos, 2005; Rogers, 2001; Kolb, 1984).

Ο Dewey (1933: 9) περιέγραψε τον αναστοχασμό ως μία «ενεργητική, επίμοινη, και προσεκτική μελέτη κάθε πεποιθήσης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης στο φως των βάσεων που την υποστηρίζουν, καθώς και τα περαιτέρω συμπεράσματα στα οποία αυτή κατατείνει». Οι Grushka, Hinde-McLeod και Reynolds (2005) διαχώρισαν τον αναστοχασμό ανάμεσα «στον αναστοχασμό για την εκπαιδευτική πράξη» και στον «αναστοχασμό εντός της εκπαιδευτικής πράξης», και παρείχαν στους εκπαιδευτικούς μία σειρά από: α) τεχνικές ερωτήσεις, όπως να σκέφτονται τις πηγές μάθησης και τη χρονική διάρκεια του μαθήματος, β) πρακτικές ερωτήσεις, όπως να προσαρμόζουν τις πηγές μάθησης ώστε να συνάδουν με τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ, και γ) κριτικές ερωτήσεις, όπως να αναρωτιούνται για τους λόγους που επιλέγουν να διδάσκουν το συγκεκριμένο θέμα. Η εργασία του Dewey αναλύθηκε από τον Rodgers (2002), που επεσήμανε ότι ο αναστοχασμός διαφέρει από τα άλλα είδη σκέψης, αφού είναι δύσκολο τόσο να προσδιοριστεί, όσο και να διερευνηθούν και να καταγραφούν τα αποτελέσματά του με ακρίβεια και αξιοπιστία.

Οι Zeichner και Liston (1987) διέκριναν τα εξής πέντε διαφορετικά επίπεδα αναστοχασμού στη διάρκεια της διδασκαλίας: α) τον άμεσο και αυτοματοποιημένο αναστοχασμό, που κάνουν οι εκπαιδευτικοί στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής πράξης, β) τον αναστοχασμό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους έναντι των αντιδράσεων και ερεθισμάτων, που λαμβάνουν από τους μαθητές, γ) τον αναστοχασμό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί, όταν επανεξετάζουν, συζητούν ή γράφουν αναφορικά με επιμέρους στοιχεία της διδασκαλίας τους, δ) τον αναστοχασμό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί, όταν εμπλέκονται σε μία περισσότερο συστηματική και επισταμένη θεώρηση της διδασκαλίας τους μέσω συλλογής δεδομένων ή μελέτης αντίστοιχων ερευνών, ε) τον αναστοχασμό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί, όταν αναθεωρούν και αναμορφώνουν τις παγιωμένες διδακτικές τους πρακτικές στη βάση των ακαδημαϊκών θεωριών.

Οι παραπάνω επιστημολογικές και μεθοδολογικές δυσκολίες ως προς τον προσδιορισμό της έννοιας του αναστοχασμού πηγάζουν και από το γεγονός ότι οι ερευνητές ξεκινούν από διαφορετικές παιδαγωγικές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και παραδοχές (Zeichner, 1987).

Παρά τις παραπάνω θεωρητικές επιφυλάξεις, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές ερευνητικές μελέτες για τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών με σκοπό τόσο τη σύνδεση της εκπαιδευτικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη (Penso, Shoham & Shiloah, 2001), όσο και τη συνεχή βελτίωση της καθημερινής διδασκαλίας και της μάθησης σε όλα τα επιμέρους στάδια υλοποίησής τους στο περιβάλλον της σχολικής τάξης (Boyd & Fales, 1983).

## **Ο αναστοχασμός στην εκπαιδευτική πράξη**

Ο Schön ήταν από τους πρώτους ερευνητές, που εισήγαγαν στη δημόσια επιστημονική συζήτηση την έννοια του αναστοχαστικού επαγγελματία, ο οποίος αναστοχάζεται επανειλημμένως με σκοπό να μάθει από τις επαγγελματικές εμπειρίες και τις γνώσεις που αποκτά (Καλαϊτζοπούλου, 2001; Schön, 1983), αφού καλείται κάθε φορά να προσαρμόσει την εργασία του στο πλαίσιο της καθημερινής επαγγελματικής περίπτωσης, η οποία παραμένει «αινιγματική, πολύπλοκη, απρόβλεπτη, μοναδική, πλήρης αξιακών διλημάτων» (Schön, 1991: 17).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική συζήτηση, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναστοχάζονται με συγκριμένο τρόπο στις διάφορες χρονικές φάσεις της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αφού ο αναστοχασμός είναι μία διά βίου, πολυδύναμη και πολυεπίπεδη διαδικασία προσωπικής και κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης, που περιλαμβάνει τα εξής πέντε επίπεδα: α) τον τεχνοκρατικό αναστοχασμό, β) τον αναστοχασμό στη διάρκεια και επάνω στην εκπαιδευτική πράξη, γ) τον διαβουλευτικό αναστοχασμό, δ) τον προσωπικό αναστοχασμό, ε) τον κριτικό αναστοχασμό (Nelson & Sadler, 2012: 44; Le Cornu & Peters, 2005: 51).

Έτσι, οι νέοι και άπειροι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να έχουν καταρχήν εξοικειωθεί με τον τεχνοκρατικό-εργαλειικό αναστοχασμό, καθώς διερευνούν το βαθμό απόκτησης των γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης μέσω της παρατήρησης, της εποπτείας και της καταγραφής της συμπεριφοράς τους, προκείμενου να αποκτήσουν στέρεα θεμέλια αναστοχαστικότητας. Στη συνέχεια και καθώς οι εκπαιδευτικοί αποκτούν περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες εφαρμόζουν τον κριτικό αναστοχασμό, ο οποίος θέτει ερωτήματα αναφορικά με τη σχολική γνώση, τη φύση της διδασκαλίας, τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης, το βαθμό χειραφέτησης των μαθητών και τον πολιτικό μετασχηματισμό της κοινωνίας μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος (Aronowitz & Giroux, 2001). Μέσω του κριτικού αναστοχασμού οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τροποποιήσουν τυχόν εσφαλμένες, παγιωμένες και δυσλειτουργικές στερεοτυπικές εκπαιδευτικές πρακτικές, να ασκήσουν εναλλακτικούς κοινωνικογνωστικούς ρόλους και να υλοποιήσουν πρωτότυπες δράσεις και εναλλακτικές συμπεριφορές στη συγκεκριμένη περίπτωση εκπαίδευσης (Cranton & King, 2003; Mezirow, 1978). Αυτό θα συμβαίνει στο βαθμό που θα συνειδητοποιούν τη σημαντική επίδραση των κοινωνικογνωστικών, επιστημολογικών, πολιτισμικών, πολιτικών, ηθικών και φιλοσοφικών παραμέτρων στην τρέχουσα ερμηνευτική τους αντίληψη και κατανόηση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης και σχολικής ζωής (Korthagen, 2004; Mezirow, 1998).

Ο Ramsey (2010) υποστήριξε ότι ενδεχομένως να υπάρχει μία συγχώνευση των αναφερόμενων τύπων, φάσεων και επιπέδων του αναστοχασμού τόσο ως προς τον τρόπο, όσο και ως προς το χρόνο εκδήλωσής του εξαιτίας της συνθετότητας και της πολυπλοκότητας της αναστοχαστικής διαδικασίας. Τέλος, οι Moore-Russo και Wilsey (2014) υποστήριξαν ότι χρειάζεται να δοθεί βαρύτητα πρωτίστως στο σκοπό και δευτερευόντως στον τρόπο και στη χρονική στιγμή εκδήλωσης των αναστοχαστικών πράξεων από τους εκπαιδευτικούς.

## **Χρόνος εκδήλωσης του αναστοχασμού**

Ο χρόνος εκδήλωσης του αναστοχασμού παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στο περιεχόμενο και στη διαδικασία, όσο και στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης και γι' αυτό το λόγο έχει ερευνηθεί από ερευνητές, όπως ο Schön (1983), ο οποίος έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στα συναισθήματα, στις ατομικές αξίες και στις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών. Ως προς τη χρονική στιγμή εκδήλωσης του αναστοχασμού υποστήριξε ότι ο αναστοχασμός συμβαίνει πάνω στην εκπαιδευτική πράξη, όταν γίνεται ύστερα από το γεγονός, ή εντός της εκπαιδευτικής πράξης, όταν γίνεται την ώρα που συμβαίνει το γεγονός.

Πιο αναλυτικά, ο αναστοχασμός πριν την εκπαιδευτική πράξη συνδέεται με την προετοιμασία και το σχεδιασμό της διδασκαλίας, όταν οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λάβουν υπόψη το εύρος των ποικίλων κοινωνικογνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων, που επιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία στο συγκριμένο, μοναδικό πλαίσιο μάθησης (Schön, 1991). Ως προς αυτό το σκοπό χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν σημαντικούς στόχους, πραγματιστικό περιεχόμενο, συμμετοχικές τεχνικές μάθησης, εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης στη βάση των ενδιαφερόντων, των αναγκών, των εμποδίων μάθησης και του εκπαιδευτικού και πολιτισμικού επιπέδου της ομάδας των μαθητών της σχολικής τάξης (John, 2006). Ο αναστοχασμός κατά την εκπαιδευτική πράξη ενεργοποιεί τις λανθάνουσες εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών, αφού χρειάζεται να διαχειριστούν τα συγκεκριμένα δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να ασκήσουν κριτική στα παιδαγωγικά τεκταινόμενα, να επανα-νοηματοδοτήσουν τις συνήθειες επιλογές τους και να αναδιαμορφώσουν το αρχικό σχέδιο των εκπαιδευτικών τους δράσεων (Schön, 1999). Συνήθως οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη επαγγελματική εμπειρία και επιστημονική επάρκεια μπορούν να αναστοχάζονται κατά την πράξη (Bell & Mladenovic, 2013), αφού έχουν χαρακτηριστικά στοχοπροσήλωσης, ευελιξίας, επιμονής και συγκέντρωσης, ανεξαρτήτως των όποιων απρόσμενων μαθησιακών δυσκολιών και ξαφνικών εμποδίων ανακύψουν στο μεσοδιάστημα μέχρι την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Davis, Sumara & Kieren, 1996). Τέλος, κατά τον αναστοχασμό μετά την εκπαιδευτική πράξη, οι εκπαιδευτικοί συνειδητά και μεθοδικά ανακαλούν τα επιμέρους επεισόδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με σκοπό τόσο να αξιολογήσουν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της διδασκαλίας-μάθησης, όσο και να στοχαστούν για τις μελλοντικές εκπαιδευτικές τους πράξεις σε μία συνεχή διαδικασία θετικού μετασχηματισμού των παγιωμένων παιδαγωγικών θεωρήσεων και στερεοτυπικών τους διδακτικών πρακτικών (Mezirow, (2000; Shulman, 1987).

## **Τρόπος εκδήλωσης του αναστοχασμού**

Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική συζήτηση οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τόσο εξωτερικά όσο και εσωτερικά κίνητρα για αναστοχασμό, όταν δρουν ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής τους μονάδας. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι εργαζόμενοι εφαρμόζουν με μεγαλύτερη θετική διάθεση αναστοχαστικές πρακτικές, όταν νιώθουν ότι το ίδιο πράττουν και οι συ-



νάδελφοί τους, ως σημαντικοί άλλοι, στο χώρο εργασίας τους (Samuels & Betts, 2007; Knight, Tait & Yorke, 2006). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται πιο ενεργά σε εναλλακτικές ερμηνευτικές και κριτικές σκέψεις, αφού λαμβάνουν θετική ανατροφοδότηση και αλληλεπίδραση συμμετέχοντας σε ανοιχτές διαλεκτικές συζητήσεις με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας κοινωνικής αναφοράς και ένταξης (Topping, 2009; Snyder & Kendzierski, 1982). Αυτό συμβαίνει, επειδή ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν διαφορετικές οπτικές, να διαπραγματευτούν εναλλακτικές συμπεριφορές και να μιμηθούν κριτικά νέα πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς (Simon, Campbell, Johnson & Stylianidou, 2011).

Όπως διαπιστώνεται, ο συλλογικός αναστοχασμός δίνει έμφαση στην κοινωνική φύση της οικοδόμησης του νοήματος. Για να ενισχυθεί ο συλλογικός αναστοχασμός στην ομάδα των εκπαιδευτικών, χρειάζεται να οικοδομηθεί ένα κλίμα αμοιβαίας επικοινωνίας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της τοπικής σχολική μονάδας (Convery, 1998; Ajzen, Timko & White, 1982). Αυτό συμβαίνει σε ενεργές και λειτουργικές ομάδες εργαζομένων, οι οποίες εργάζονται σε ευνοϊκές κοινωνικές και συναισθηματικές συνθήκες εργασίας (Salomon & Globerson, 1989), αφού σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο στη βάση των αρχών της συμμετοχικής και συνεργατικής εκπαίδευσης (Αυγητίδου, 2014).

Με βάση τα παραπάνω, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη διαδικασία του συλλογικού αναστοχασμού, αφού οι εκπαιδευτικοί ως ενεργά και αυτόνομα άτομα επιχειρηματολογούν και μοιράζονται τις ιδέες και τις απόψεις τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, μία προσέγγιση που ανάγει στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Sluijsmans, Gruwel, Van Merriënboer & Bastiaens, 2003).

Στη συνέχεια της εργασίας γίνεται μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση τεσσάρων θεωρητικών μοντέλων του αναστοχασμού, τα οποία ανέπτυξαν κατά χρονολογική σειρά ο Van Manen, η Valli, ο Gibb και οι Ryan και Ryan. Η επιλογή των συγκεκριμένων μοντέλων έγινε για τους επιστημολογικούς και μεθοδολογικές λόγους, που αναφέρθηκαν στην εισαγωγή της εργασίας.

### **Το θεωρητικό μοντέλο του Van Manen**

Ο Max Van Manen (1977) περιέγραψε επίπεδα αναστοχαστικότητας, που το καθένα εμπεριείχε τη δική του ιδιαίτερη εκπαιδευτική δράση από πλευράς των εκπαιδευτικών. Ο Manen επηρεάστηκε από τη θεωρία των ενδιαφερόντων (τεχνικά, γνωστικά, χειραφετικά) του Habermas, ο οποίος υποστήριζε πως οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την προσωπική κοινωνικογνωστική τους ανάπτυξη, όταν καθίστανται ικανοί να αναλύουν κριτικά τους τρόπους επίδρασης των διαφόρων κοινωνικο-πολιτικών και πολιτισμικών παραγόντων στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική (Van Manen, 1995; Habermas, 1971). Ο Manen διέκρινε τον αναστοχασμό σε τεχνοκρατικό-εργαλειακό, ερμηνευτικό-πρακτικό και κριτικό αναστοχασμό, χωρίς να θέτει κανένα είδος ιεραρχίας ως προς τα επίπεδα της ανα-



στοχαστικότητάς τους (Collin, Karsenti & Komis, 2013; Van Manen, 1977). Πιο αναλυτικά, στον τεχνοκρατικό αναστοχασμό, οι εκπαιδευτικοί διερευνούν και αξιολογούν το βαθμό κατανόησης των πρότερων γνώσεων και δεξιοτήτων τους μέσω της περιγραφικής παρατήρησης της συμπεριφοράς τους, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη βάση προσδιορισμένων κριτηρίων της επιστημονικής έρευνας και μεθοδολογίας (Lee, 2005). Στον ερμηνευτικό-πρακτικό αναστοχασμό, οι εκπαιδευτικοί διευκρινίζουν και οριοθετούν με σαφήνεια τις αρχικές υποθέσεις και προσωπικές τους θεωρίες, δρώντας ως κριτικά σκεπτόμενα υποκείμενα (Brooker & O' Donoghue, 1993) σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση των εκπαιδευτικών σχέσεων, τις παιδαγωγικές δραστηριότητες, το περιεχόμενο σπουδών, τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, την επικρατούσα σχολική κουλτούρα και τις κυρίαρχες κοινωνικές νόρμες της εκπαιδευτικής ομάδας αναφοράς στο συγκεκριμένο πλαίσιο της μάθησης (Mackinnon, 1997; Van Manen, 1991).

Σύμφωνα με τον Van Manen (1977), οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να καταστούν ικανοί να εφαρμόζουν μια ποικιλία διδακτικών μεθόδων στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι στόχοι της διδασκαλίας, που έχουν τεθεί. Προσέθεσε, δε, ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να προβληματίζονται αναφορικά με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και πράξεις που γίνονται ορατές σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική πράξη και γι' αυτό χρειάζεται να είναι ενήμεροι τόσο για τις εναλλακτικές παιδαγωγικές θεωρίες, όσο και για τις υποκείμενες θεωρήσεις, αρχές και υποθέσεις του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να στοχάζονται κριτικά, να μετασχηματίζουν και να αναθεωρούν δυσλειτουργικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις, που προέρχονται από τις πρότερες σχολικές τους εμπειρίες (Aronowitz, 2004; Van Manen, 1977). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να λαμβάνουν άμεσες πρακτικές αποφάσεις αναφορικά με τη χρησιμότητα των αποκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων, τους όρους του μαθησιακού συμβολαίου και το θεσμικό κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης, αλλά και να δρουν ως κριτικά σκεπτόμενοι επαγγελματίες με σκοπό την κοινωνική χειραφέτηση και τον πολιτικό μετασχηματισμό της κοινωνίας με βάση τις θεμελιώδεις αρχές της φιλελεύθερης δημοκρατίας για ισότητα, ελευθερία και κοινωνική δικαιοσύνη (Giroux, 1981; Van Manen, 1977).

### ***Το θεωρητικό μοντέλο της Linda Valli***

Η τυπολογία της Linda Valli (1997) προσέθεσε στα είδη του αναστοχασμού, που διετύπωσε ο Schön (πριν, επάνω, ύστερα της εκπαιδευτικής πράξης) τον διαβουλευτικό, προσωποκρατικό και κριτικό αναστοχασμό.

Πιο αναλυτικά, στον διαβουλευτικό αναστοχασμό οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενεργήσουν, αφού προηγουμένως έχουν προσλάβει πληροφορίες και δεδομένα από μία μεγάλη γκάμα πηγών μάθησης και ανάπτυξης, στις οποίες περιλαμβάνονται: η βιβλιογραφία, η επαγγελματική τους εμπειρία, οι συμβουλές των συνα-

δέλφων τους, η σχολική κουλτούρα του οργανισμού εργασίας και οι προσωπικές ηθικές και εργασιακές τους αξίες. Σύμφωνα με την Valli, καμία από τις παραπάνω πηγές ενημέρωσης και πληροφόρησης δεν έχει κυρίαρχη θέση, αφού όλες αναζητούνται και εισακούονται με την ίδια προσοχή από έναν αναστοχαζόμενο επαγγελματία εκπαιδευτικό (Valli, 1997). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λαμβάνουν τις καλύτερες αποφάσεις σε κάθε εκπαιδευτική περίπτωση, ακόμα και όταν έχουν γίνει αποδέκτες αντικρουόμενων ιδεών, επιχειρημάτων και συμβουλών (Valli, 1993: 17).

Στον προσωπικοκρατικό αναστοχασμό χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί με τρόπο συνειδητό και υπεύθυνο να συνδέσουν την προσωπική με την επαγγελματική τους ζωή και να καταλάβουν σε βάθος την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, που βιώνουν καθημερινά οι ίδιοι και οι μαθητές τους. Ως αποτέλεσμα θα καταστούν περισσότερο ικανοί να φροντίζουν τους μαθητές τους, να τούς συμπεριφέρονται με ενεργητική ακρόαση και ενσυναίσθηση και να μην περιορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε μία φορμαλιστικού τύπου μηχανική μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων (Valli, 1997: 78). Σύμφωνα με τη Valli, ο κριτικός αναστοχασμός δεν συμβάλλει μόνο στην κατανόηση και στην επανα-νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά βελτιώνει την ποιότητα της ζωής των μαθητών και των οικογενειών τους, που προέρχονται από ευάλωτες και μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού. Αυτό συμβαίνει, επειδή το περιεχόμενο του κριτικού αναστοχασμού ξεπερνά τα όρια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού στοχεύει πρωτίστως να υποστηρίξει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς, ώστε να βρουν τρόπους ατομικής και συλλογικής δράσης, που θα συμβάλλουν στην άμβλυνση των υφιστάμενων κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών (Minott, 2008; Valli, 1997). Το συγκεκριμένο είδος αναστοχασμού αναδείχθηκε από πολιτικούς και κοινωνικούς φιλοσόφους της παιδείας, που ρητά αναγνώρισαν και προέβαλλαν τόσο τον κοινωνικό θεσμό της εκπαίδευσης, όσο και το περιεχόμενο και τις διδακτικές πρακτικές της ως πολιτικές κατασκευές, που εξυπηρετούν κάθε φορά τα συμφέροντα της εκάστοτε θεσμικής, συστημικής εξουσίας (Thorsen & DeVore, 2013).

Η Valli (1997) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί, όταν αναστοχαζονται εντός και επάνω στην εκπαιδευτική πράξη, κάνουν συλλογισμούς αναφορικά με τις προσωπικές διδακτικές τους επιδόσεις, τις αξίες και πεποιθήσεις τους, το πλαίσιο της σχολικής τάξης, τους μαθητές και αιτιολογούν τις αποφάσεις τους στη βάση των μοναδικών τους εμπειριών και συνθηκών εργασίας. Τέλος, η Valli διατύπωσε τη θέση ότι ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει σκέψεις σχετικά με την προσωπική τους ανάπτυξη και τις σχέσεις τους με τους μαθητές καθώς και με την ολιστική (και όχι μόνο ακαδημαϊκή) ανάπτυξή τους. Ένας βασικός παράγοντας που επιδρά στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τύπο αναστοχασμού είναι ο βαθμός ενσυναίσθησης και έγνοιας των εκπαιδευτικών έναντι των ιδιαίτερων ψυχο-συναισθηματικών αναγκών των μαθητών της σχολικής τους τάξης (Valli, 1997: 86).

### ***Το θεωρητικό μοντέλο του Graham Gibb***

Ο Graham Gibb (1988) ανέπτυξε το συγκεκριμένο μοντέλο στη βάση της θεωρίας των τεσσάρων σταδίων του βιωματικού κύκλου μάθησης του David Kolb's, προτείνοντας ένα πρακτικό κυκλικό περίγραμμα σταδίων εφαρμογής του αναστοχασμού. Ο Kolb (1984) υποστήριξε ότι μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας οι επαγγελματίες γίνονται περισσότερο αποτελεσματικοί, αφού ασκούνται αρχικά να εντοπίζουν, να επεξεργάζονται και να ερμηνεύουν συγκεκριμένα στοιχεία των επαγγελματικών τους πράξεων και, ακολούθως, τις ανασχεδιάζουν και τις μετασχηματίζουν στη βάση των προσωπικών τους θεωριών (Mainemelis, Boyatzis & Kolb, 2002).

Σύμφωνα με τον Gibb, οι εκπαιδευτικοί καταρχάς χρειάζεται να περιγράψουν με ακρίβεια και αξιοπιστία τα συναφή γεγονότα που συνδέονται με τις εμπειρίες που απόκτησαν μέσω της εμπλοκής τους σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πράξεις (Gibbs & Coffey, 2004: 89). Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διερευνήσουν με ευθύτητα και ειλικρίνεια τα συναισθήματα και τις σκέψεις που τους προκάλεσαν τα παραπάνω εκπαιδευτικά γεγονότα και στο τέλος να τα αξιολογήσουν μέσω της συγγραφής γραπτών αναφορών και δηλώσεων αυτο-αξιολόγησης (Dye 201: 230-231). Το αναφερόμενο περίγραμμα σταδίων εφαρμογής του αναστοχασμού συνάδει με βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, επειδή συνοδεύεται τόσο από την περιγραφική ανάλυση των εντυπώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών, στη βάση της σχετικής βιβλιογραφίας όσο και την καταγραφή εναλλακτικών προτάσεων και τη σχεδίαση καινοτόμων δράσεων στην περίπτωση, που θα ξανασυμβούν τα ίδια γεγονότα στην εκπαιδευτική πράξη στο μέλλον (Knowles, Tyler, Gilbourne & Eubank, 2006).

Ο Gibb (1988) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί μέσω του παραπάνω αναστοχαστικού κύκλου δοκιμάζουν τις απόψεις τους, διερευνούν νέες ή διαφορετικές απόψεις και προσεγγίζουν πράξεις ή σκέψεις που συμβάλλουν στην προσωπική κοινωνικο-γνωστική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν με τρόπο σαφή τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιτυγχάνουν τόσο να θέσουν επί τάπητος τα ποικίλα θέματα που ανακύπτουν, όσο και να λάβουν συγκεκριμένες δράσεις με σκοπό να τα αντιμετωπίσουν με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα στο μέλλον.

Στο θεωρητικό μοντέλο του Gibb αναδεικνύεται η σπουδαιότητα των γραπτών καταγραφών στη βελτίωση τόσο των αναστοχαστικών και αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, όσο και του επιπέδου της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν αναφορικά με τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να συνδέσουν την εκπαιδευτική πράξη με τη θεωρία, αφού συνδυάζουν τη διδασκαλία-μάθηση με την παρατήρηση και τη σκέψη με την εφαρμογή των γνώσεων και δεξιοτήτων στο συγκεκριμένο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Dye, 2011; Vazir, 2006).

### ***Το θεωρητικό μοντέλο των 4R των Mary Ryan & Michael Ryan***

Σύμφωνα με τους Ryan & Ryan, το θεωρητικό μοντέλο τους με ακρωνύμιο 4R, από τις λέξεις reporting, responding, relating και reasoning, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να μεταφερθεί σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια (Ryan, 2011). Το γεγονός της ευέλικτης μεταφοράς του θεωρητικού μοντέλου σε διαφορετικά περιβάλλοντα διδασκαλίας-μάθησης δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν και να χρησιμοποιούν τα δικά τους μοτίβα αναστοχαστικών πράξεων μέσω γραπτών, προφορικών, οπτικών και δραματικών αναπαραστάσεων, που ταιριάζουν με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών της σχολικής τάξης (Ryan & Ryan, 2015: 23).

Πιο αναλυτικά οι Ryan & Ryan συμπεριέλαβαν στο μοντέλο τους τα εξής τέσσερα ιεραρχικά επίπεδα αναστοχασμού: α) την αναφορά, β) την ανταπόκριση, γ) τη συσχέτιση, δ) την αιτιολόγηση και ανακατασκευή. Στα δύο πρώτα βασικά επίπεδα της αναφοράς (reporting) και της ανταπόκρισης (responding), οι εκπαιδευτικοί κάνουν παρατηρήσεις, διατυπώνουν τις θέσεις και απόψεις τους και κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις αναφορικά με ένα συγκριμένο συμβάν ή πρόβλημα που ανέκυψε στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ryan, 2011; Denton, 2011). Στο τρίτο επίπεδο της συσχέτισης (relating) οι εκπαιδευτικοί κάνουν συνδέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού γεγονότος και των πρότερων προσωπικών τους εμπειριών, ατομικών δεξιοτήτων και επαγγελματικών τους γνώσεων. Αυτό γίνεται στην προσπάθειά τους τόσο να κατανοήσουν σε βάθος εάν οι συνθήκες εκδήλωσης του αναφερόμενου εκπαιδευτικού συμβάντος είναι ίδιες ή διαφορετικές με αντίστοιχα εκπαιδευτικά συμβάντα, που έλαβαν χώρα στο παρελθόν, όσο και να διαπιστώσουν εάν με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που ήδη κατέχουν, έχουν τις ικανότητες να το αντιμετωπίσουν με τη μεγαλύτερη επιτυχία (Ryan & Ryan, 2013b; Ash & Clayton, 2009).

Στο επίπεδο της αιτιολόγησης (reasoning) οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε σημαντικούς κοινωνικο-εκπαιδευτικούς παράγοντες που υποβόσκουν του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συμβάντος. Αυτό γίνεται τόσο μέσω της αναγνώρισης των επιμέρους λεπτομερειών και διαφοροποιήσεων του γεγονότος, όσο και μέσω της ανεύρεσης εναλλακτικών τρόπων αντίδρασης και ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε ανάλογες εκπαιδευτικές περιστάσεις στο μέλλον (Ryan, 2012). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μέσω της διαδικασίας της αιτιολόγησης χρειάζεται να περιχωρήσουν διαφορετικές αντιλήψεις, να αναγνωρίσουν τα ήθη και να αναδείξουν τις ηθικές και κοινωνικές αρχές που εμπλέκονται στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πράξη και να επιχειρήσουν να δώσουν ερμηνευτικές απαντήσεις στη βάση των επιστημονικών θεωριών και ερευνών (Ryan, 2013). Τέλος, στο τελευταίο και πιο σύνθετο στάδιο της ανακατασκευής (reconstruction) οι εκπαιδευτικοί αναπλαισιώνουν τις μελλοντικές διδακτικές τους πρακτικές και/ή τις επαγγελματικές τους νοηματοδοτήσεις, καθώς σκέφτονται να δοκιμάσουν διαφορετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές και να κάνουν καινοτόμες επιλογές στην κατεύθυνση δομικών λειτουργικών αλλαγών στη συνήθη διαδικασία της εκπαιδευτικής τους πράξης (Ryan & Ryan, 2013a: 295; Yeşilbursa, 2011).

## Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία έγινε μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση του αναστοχασμού στη βάση τεσσάρων θεωρητικών μοντέλων, που ανέπτυξαν κατά χρονολογική σειρά ο Van Manen, ο Valli, ο Gibb και οι Ryan & Ryan. Τα αναφερόμενα μοντέλα αναδεικνύουν την πολλαπλότητα και συνθετότητα των διαφόρων τύπων, τρόπων και εκφάνσεων του αναστοχασμού στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ζωής. Επιπροσθέτως, επισημαίνουν τη βασική θεωρητική αρχή, πως μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού οι εμπειρίες της εκπαιδευτικής πράξης μετουσιώνονται σε βιώματα αυτογνωσίας, αυτοαξιολόγησης, αυτοεκτίμησης και αυτο-αποτελεσματικότητας. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι εκπαιδευτικοί, όταν αναστοχάζονται με τρόπο μεθοδικό και επισταμένο, εμπλέκονται ενεργά, τόσο σε κοινωνικογνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο στην κριτική επεξεργασία και νοηματοδότηση της προσωπικής εκπαιδευτικής τους βιο-ιστορίας. Επίσης, επιλέχθηκε από τον ερευνητή για μεθοδολογικούς και πραγματολογικούς λόγους η εργασία να μην εμπεριέχει στοιχεία κριτικής σύγκρισης μεταξύ των αναλυόμενων θεωρητικών μοντέλων. Αυτό έγινε μιας και παρ' όλες τις φαινόμενες επιμέρους επιστημολογικές και θεωρητικές διαφορές, όλα τα παραπάνω μοντέλα επισημαίνουν τη σημαντική παιδαγωγική και κοινωνικο-πολιτισμική επίδραση του αναστοχασμού, τόσο στην αποτελεσματική μάθηση-διδασκαλία, όσο και στην κοινωνικογνωστική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η παραπάνω θεωρητική παραδοχή από μέρους του ερευνητή αποτέλεσε την αφετηρία για τη συγγραφή της εργασίας.

## Προτάσεις

Με το δεδομένο ότι ο αναστοχασμός ανήκει στις μεταγνωστικές και επίκτητες δεξιότητες των επαγγελματιών, θεωρούμε ότι χρειάζεται να τεθεί η λήψη κατάλληλων θεσμικών εκπαιδευτικών μέτρων ως προτεραιότητα από τους αρμόδιους δημόσιους επιστημονικούς και ακαδημαϊκούς εκπαιδευτικούς φορείς στην Ελλάδα και ιδιαίτερα από τα Πανεπιστήμια, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα και το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών- Μελετών της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος. (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2012), Οι εν λόγω φορείς οφείλουν να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εξειδικευμένα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης, συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Με τη διαδικασία αυτή τόσο οι υπό διορισμό όσο και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα: α) να εξοικειώνονται με τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές αρχές των διαφόρων θεωρητικών μοντέλων του αναστοχασμού (Fiddler & Marienau, 2008), β) να εκπαιδεύονται στη συνεργατική έρευνα δράσης ως εργαλείο επαγγελματικής μάθησης (Κακανά & Καπαχτσή, 2011) και γ) να εξασκούνται στη χρήση «φιλικών» μεθοδολογικών εργαλείων αναστοχασμού, όπως είναι τα ημερολόγια, οι φωτογραφίες, οι ομαδικές διαλεκτικές συζητήσεις και οι σημειώσεις (Λυκομήτρου & Αυγητίδου; Αυγητίδου, 2011; Didahou, Bagakis, Loumakou, Pomonis &

Valmas, 2009).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω οργανωμένων και μεθοδικών εκπαιδευτικών δράσεων από πλευράς της Πολιτείας οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας θα καταστούν περισσότερο επαρκείς στο να χρησιμοποιούν τις διάφορες αναστοχαστικές πρακτικές κατ' επιλογή και κατά περίπτωση στο συγκεκριμένο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης (Ottesen, 2007), αλλά και να μετα-αξιολογούν και να αναδιαμορφώνουν κριτικά τις παγιωμένες εκπαιδευτικές τους θεωρήσεις και συμπεριφορές (Ryan & Ryan, 2015; Thomas & Liu, 2012). Επιπροσθέτως, θα οικοδομηθεί σταδιακά μία κουλτούρα συν-αντίληψης και συνυπευθυνότητας στο χώρο της εκπαίδευσης, αναφορικά με τη σημαντικότητα του αναστοχασμού ως εργαλείο ολιστικής, κοινωνικογνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ως κριτικά σκεπτόμενοι και ενεργοί ενήλικες, επαγγελματίες και πολίτες (Gelfuso & Dennis, 2014). Συνακολούθως, οι δομές της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης θα διαμορφωθούν σταδιακά σε αναστοχαστικές κοινότητες μάθησης, πρακτικής και θετικών μετασχηματιστικών αλλαγών τόσο για την σχολική κοινότητα, όσο και για την τοπική και ευρύτερη κοινωνία (Sim, 2006).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amobi, F., & Irwin, L. (2009). "Implementing on-campus microteaching to elicit preservice teachers' reflection on teaching actions: Fresh perspective on an established practice". *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9: 27-34.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1991). *Postmodern Education*. Mineapolis, London: University of Minnesota Press.
- Aronowitz, S. (2004). "Against schooling: Education and social class". *Workplace*, 11: 53-73.
- Ash, S., & Clayton, P. (2009). "Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning". *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1: 25-48.
- Ajzen, I., Timko, C., & White, J. (1982). "Self-monitoring and the attitude-behavior relation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 426-435.
- Αυγητίδου, Σ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως ζητούμενο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή του προγράμματος της πρακτικής άσκησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 45-57.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Research*, 2, 29-48.
- Αυγητίδου, Σ., & Χατζόγλου, Β. (2012). Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός εργαλείου ενίσχυσης του στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών. *Action Research*, 3: 21-43.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.



- Bell, A., & Mladenovic, R. (2013). "How tutors understand and engage with reflective practices". *Reflective Practice, 14* (1): 1-11.
- Boyd, E., & Fales, A. (1983). "Reflective learning". *Journal of Humanistic Psychology, 23* (2), 99-117.
- Burke, P., & Kirton, A. (2006). The Insider Perspective: teachers-as-researchers. *Reflecting Education, 2* (1): 1-4.
- Brooker, R., & O'Donoghue, T. (1993). "Promoting reflection during practice teaching in an Australian university: Clarifying the rhetoric and the reality". *Australian Journal of Teacher Education, 18* (2): 1-10.
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). "Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives". *Reflective Practice, International and Multidisciplinary Perspectives, 14* (1): 104-117.
- Convery, A. (1998). "A teacher's response to reaction-in-action". *Cambridge Journal of Education, 28* (2): 197-205.
- Cranton, P., & King, K. (2003). "Transformative learning as a professional development goal. *New Directions for Adult and Continuing Education, 98*: 31-37.
- Davis, B., Sumara, D., & Kieren, T. (1996). "Cognition, co-emergence, curriculum". *Journal of Curriculum Studies, 28* (2): 151-169.
- Denton, D. (2011). "Reflection and learning: Characteristics, obstacles, and implications". *Educational Philosophy and Theory, 43* (8): 838-853.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, D.C: Heath and Company.
- Didahou, E., Bagakis, G., Loumakou, M., Pomonis, M., & Valmas, F. (2009). "*Teachers' self-education and professional development: An example through cooperation between preschool and primary teachers on children's transition*". Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference, Athens.
- Dye, V. (2011) Reflection, Reflection, Reflection. I'm thinking all the time, why do I need a theory or model of reflection? In D. McGregor & Cartwright, L. (Eds) *Developing Reflective Practice: A guide for beginning teachers* (p.p 217-234). Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Fiddler, M., & Marienau, C. (2008). "Developing habits of reflection for meaningful learning". *New Directions for Adult and Continuing Education, 118*: 75-86.
- John, P. (2006). "Lesson planning and the student teacher: Re-thinking the dominant model". *Curriculum studies, 38* (4): 483-498.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*, trans. Jeremy J. Shapiro. London: Heinemann.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). "Reflection in teacher education: Towards definition and implementation". *Teaching and Teacher Education, 11* (1): 33-49.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education, 53* (2): 106-116.
- Gelfuso, A., & Dennis, D. (2014). "Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection". *Teaching and Teacher Education, 38*: 1-11.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods: Further*



- education unit*. Oxford: Oxford Polytechnic.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). "The impact of training university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students". *Active Learning in Higher Education*, 5 (1): 87-100.
- Giroux, H. (1981) "Hegemony, resistance and the paradox of educational reform". *Interchange*, 12 (2-3): 3-26.
- Grushka, K., Hinde McLeod, J., & Reynolds, R. (2005), Reflecting upon reflection: theory and practice in one Australian university teacher education program. *Reflective Practice* 6 (2), 239- 246.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κακανά, Δ., & Καπαχτοσή, Β. (2011). Ανάπτυξη του αναστοχασμού και της συνεργατικότητας μέσω της συνεργατικής έρευνας δράσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 52, 68-82.
- Knight, P., Tait, J. & Yorke, M. (2006). "The professional learning of teachers in higher education". *Studies in Higher Education*, 31: 319-339.
- Kolb, D. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In: A. Chickering & Assotiates (Eds), *The Modern American College* (pp. 232-255). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Knowles, Z., Tyler, G., Gilbourne, D., & Eubank, M. (2006). "Reflecting on reflection: Exploring the practice of sports coaching graduates". *Reflective Practice*, 7 (2): 163-179.
- Korthagen, F. (2004). "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 20 (1): 77-97.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). "Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1): 43-72.
- Lee, H. (2005). "Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking". *Teaching and Teacher Education*, 21: 699-715.
- Le Cornu, R. & Peters, J. (2005). "Towards constructivist classrooms: the role of the reflective teacher". *Journal of Educational Enquiry*, 6 (1): 50-64.
- Λιακοπούλου, Μ. (2012). Θεωρία, πράξη, άρρητες προσωπικές θεωρίες και αναστοχασμός: Από την πρακτική άσκηση των υπονηφίων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης. *Action Research*, 3: 1-20.
- Loughran, J. (2002). "Effective reflective practice: In search of meaning in learning about". *Teaching, Journal of Teacher Education*, 53 (1): 33-43.
- Λυκομήτρου, Σ., & Αυγητίδου, Σ. (2014). "Διαλογικές πρακτικές στην εκπαίδευση: μια συνεργατική έρευνα δράση". *Action Research*, 3, 91-111.
- Mackinnon, A. (1987). "Detecting reflection-in-action among preservice elementary science teachers". *Teaching & Teacher Education*, 3 (2): 135-145.
- Mainemelis, C., Boyatzis, R., & Kolb, D. (2002). "Learning styles and adaptive flexibility: Testing the experiential learning theory of development". *Management Learning*, 33 (1): 5-33.
- Manen, M. (1977). "Linking ways of Knowing with ways of being practical". *Curriculum Inquiry*, 6 (3): 205-228.
- Manen, M. (1991). "Reflectivity and the pedagogical moment: The normativity of pedagogical

- thinking and acting”. *Journal of Curriculum Studies*, 23: 507-536.
- Manen, M. (1995). “On the epistemology of reflective practice”. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1): 33-50.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28: 100-110.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32 (3):3-24.
- Mezirow, J. (1998). “On critical reflection”. *Adult Learning Quarterly*, 48 (3): 185-198.
- Mezirow, J. (2000) Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates (Eds) *Learning as transformation* (pp. 3–34). San Francisco, Jossey-Bass.
- Minott, M. (2008). “Valli’s typology of reflection and the analysis of pre-service teachers’ reflective journals”. *Australian Journal of Teacher Education*, 33 (5): 55-65.
- Moore-Russo, D. & Wilsey, J. (2014). “Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers’ reflections on representations of teaching”. *Teaching and Teacher Education*, 37: 76-90.
- Nelson, F., & Sadler, T. (2012). “A third space for reflection by teacher educators: A heuristic for understanding orientations to and components of reflection”. *Reflective Practice, International and Multidisciplinary Perspectives*, 14 (1): 43-57.
- Ottesen, E. (2007). “Reflection in teacher education”. *Reflective Practice*, 8 (1): 31-46.
- Paisey, C., & Paisey, N. (2005). “Improving accounting education through the use of action research”. *Journal of Accounting Education*, 23: 1-19.
- Pedro, J. (2005). “Reflection in teacher education: Exploring pre-service teachers’ meanings of reflective practice”. *Reflective Practice*, 6 (1): 49-66.
- Penso, S., Shoham, E., & Shiloah, N. (2001). “First steps in novice teachers’ reflective activity”. *Teacher Development*, 5 (3): 323-338.
- Ramsey, S. (2010). “Making thinking public: Reflection in elementary teacher education”. *Reflective Practice*, 11 (2): 205-216.
- Rodgers, C. (2002) “Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking”. *Teachers College Record*, 104 (4): 842-866.
- Rogers, R. (2001). “Reflection in higher education: A concept analysis”. *Innovative Higher Education*, 26 (1): 37-57.
- Ryan, Ma. (2011). “Improving reflective writing in higher education: A social semiotic perspective”. *Teaching in Higher Education*, 16 (1): 99-111.
- Ryan, Ma. (2012). Conceptualising and teaching discursive and per formative reflection in higher education. *Studies in Continuing Education*, 34 (2), 207-223.
- Ryan, Ma. (2013). “The pedagogical balancing act: Teaching reflection in higher education”. *Teaching in Higher Education*, 18 (2): 144-155.
- Ryan, M., & Ryan, M. (2013a). *Learning and teaching reflection : Developing capacities for lifelong learning*. In Hudson, Peter B. (Ed.) *Learning to Teach in the Primary School* (pp. 292-310.). Cambridge University Press, Melbourne.
- Ryan, M., & Ryan, M. (2013b). “Theorizing a model for teaching and assessing reflective learning in higher education”. *Higher Education Research and Development*, 32 (2): 244-257.

- Ryan, M., & Ryan, M. (2015). "A model for reflection in the pedagogic field of higher education". In M. Ryan (Ed.) *Teaching reflective learning in higher education : A systematic approach using pedagogic patterns* (pp. 15-27). Springer, Chum: Switzerland.
- Salomon, G., & Globerson, T. (1989). "When teams do not function the way they ought to". *International Journal of Educational Research*, 13: 89-98.
- Samuels, M., & Betts, J. (2007). "Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: using self-assessment to deepen reflection". *Reflective Practice*, 8 (2): 269-283.
- Seibert, K. (1999). "Reflection-in-action: Tools for cultivating on-the-job learning conditions". *Organizational Dynamics*, 27 (3): 54-65.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1991) *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers Press, Columbia University.
- Shulman, L. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 57 (1): 1-22.
- Sim, C. (2006). "Preparing for professional experiences-incorporating pre-service teachers as "communities of practice." *Teaching and Teacher Education*, 22 (1): 77-83.
- Simon, S., Campbell, S., Johnson, S., & Stylianidou, F. (2011). "Characteristics of effective professional development for early career science teachers". *Research in Science & Technological Education*, 29: 5-23.
- Sluijsmans, M., Gruwel, S., Van Merriënboer, J., & Bastiaens, T. (2003). "The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education". *Studies in Educational Evaluation*, 29: 23-42.
- Snyder, M., & Kendzierski, D. (1982). "Choosing social situations: Investigating the origins of correspondence between attitudes and behavior". *Journal of Personality*, 50, 280-295.
- Thomas, M., & Liu, K. (2012). "The performance of reflection: A grounded analysis of prospective teachers' e-portfolios". *Journal of Technology and Teacher Education*, 20 (3): 305-330.
- Thorsen, C., & DeVore, S. (2013). "Analyzing reflection on/for action: A new approach". *Reflective Practice*, 14 (1): 88-103.
- Topping, K. (2009). "Peer assessment". *Theory into Practice*, 48, 20-27.
- Valli, L. (1993). Reflective teacher education programs: An analysis of case studies. In J., Calderhead, & Gates. P. (Eds.). *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 11-22). London: The Falmer Press.
- Valli, L. (1997). "Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States". *Peabody Journal of Education*, 72 (1): 67-88.
- Van Manen, M. (1977). "Linking ways of knowing with ways of being practical". *Curriculum Inquiry*, 6: 205-228.
- Van Manen, M. (1991). "Reflectivity and the pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting". *Journal of Curriculum Studies*, 23 (6): 507-536.
- Van Manen, M. (1995). "On the epistemology of reflective practice". *Teachers and Teaching:*

- theory and practice*, 1 (1): 33-50.
- Vazir, N. (2006). "Reflection in action: Constructing narratives of experience". *Reflective Practice*, 7 (4): 445-454.
- Yeşilbursa, A. (2011). "Reflection at the interface of theory and practice: an analysis of pre-service English language teachers' written reflections". *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (3): 104-116.
- Zeichner, K. (1987). "Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education". *International Journal of Educational Research*, 11: 565-575.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). "Teaching student teachers to reflect". *Harvard educational review*, 57 (1): 23-49.

## **Αξιολόγηση: Ναι μεν, αλλά... Πώς θα ανατροφοδοτήσει και θα αναβαθμίσει την εκπαίδευση;**

Κωνσταντίνος Στρίκας

*Δάσκαλος*

### **Περίληψη**

Διαχρονικά αν και η αξιολόγηση θεωρείται εγγενές στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εν τούτοις, παραμένει σημείο θεωρητικών και πρακτικών διαφοριών, αφού η επιζητούμενη ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί πολυπαραγοντικό αποτέλεσμα πολύπλοκων κοινωνικών, πολιτισμικών και εκπαιδευτικών παραμέτρων. Σύμφωνα με Π.Δ. 152/2013 η αξιολόγηση πρέπει πρωτίστως να λειτουργεί ανατροφοδοτικά και να συμβάλλει σε σύμπραξη με την επιμόρφωση, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και στην ποιοτική αναβάθμιση των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος. Βασικό σκοπό της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποδοχή της αξιολόγησης ως ανατροφοδοτικής λειτουργίας ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού, αλλά παρουσιάζονται και οι προτάσεις τους για τη βελτίωση της διαδικασίας, προκειμένου να αυξηθεί ο βαθμός αποδοχής της. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 130 άτομα που υπηρετούν στην πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα, σε πέντε (5) από τις 13 περιφερειακές διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα, απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτύχει μια μελλοντική αξιολογική διαδικασία, είναι η εκπαιδευτική ηγεσία να διασαφηνίσει τους στόχους που θέτει, να συμπεριλάβει στην αξιολόγηση το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, να προετοιμάσει τον εκπαιδευτικό κόσμο μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα και να διασφαλίσει την αξιοπιστία και αξιοκρατία της όλης διαδικασίας, δημιουργώντας παράλληλα το απαραίτητο κλίμα εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς, εξασφαλίζοντας έτσι τη μεγαλύτερη δυνατή αποδοχή και συμμετοχή.

## Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Tyler (1942), το περιεχόμενο της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης» αφορά τη διαδικασία αποτίμησης επίτευξης προκαθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων. Η δε «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», στοχεύει στην καταγραφή των γνώσεων, στάσεων και απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι εφικτή η ανάλυση και η κατανόηση των αρμοδίων, σε έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε μελλοντικό χρόνο (Ζουγανέλη και αλ., χ.ε.α). Επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αφορά όλους τους θεσμικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος, το σχολείο και την εκπαιδευτική κοινότητα (Γκότοβος, 1986).

Η καθιέρωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα θέμα που απασχολεί έντονα το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αν και όλοι αποδέχονται την αναγκαιότητά της, εντούτοις οι απόψεις, οι στάσεις και οι θέσεις διαφοροποιούνται, κυρίως λόγω του τρόπου με τον οποίο έως τώρα εξελίχθηκε στην πράξη η όλη προσπάθεια.

Στα θετικά σημεία της, που είναι και γενικά αποδεκτά, είναι ότι η αξιολόγηση έχει την ικανότητα να διαμορφώσει τις διαδικασίες που απαιτούνται, για να προκύψει τελικά ένα αναβαθμισμένο και ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα, που θα αποτιμά όχι μόνον τις επιδόσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και τον βαθμό επίτευξης των στόχων που θέτει κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Θα «δείχνει» τυχόν αδυναμίες, αλλά και τρόπους διορθωτικών παρεμβάσεων. Αυτός, άλλωστε ήταν και ένας από τους βασικούς στόχους που έθεσε εξ αρχής, ο σχετικός νόμος, δηλαδή την ανατροφοδότηση για τη βελτίωση της παιδείας (Π.Δ. 152/2013).

Το αν και κατά πόσο επετεύχθη ο αρχικός στόχος της αξιολόγησης, είναι ένα θέμα που χρήζει μεγάλης συζήτησης, αφού η πιλοτική εφαρμογή της στα ΠΠΣ περισσότερο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τελικά χρησιμοποιήθηκε για περιορισμό διορισμών και προσλήψεων, για μισθολογικές μειώσεις των εκπαιδευτικών και για τη στοχοποίησή τους (μέσα από το νέο πειθαρχικό δίκαιο), παρά για τη συνολική βελτίωση της παιδείας, η οποία θα επέλθει και από την επιπλέον κατάρτιση/επιμόρφωση των παιδαγωγών (Γρόλλιος, 2014).

Βασικός σκοπός της έρευνάς μας ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την αποδοχή της αξιολόγησης, ως ανατροφοδοτικής λειτουργίας ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού.

## Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

Αν και η αξιολόγηση, όπως την ξέρουμε σήμερα, εφαρμόστηκε -εν μέρει- ως νόμος με το ΠΔ 152/2013, εντούτοις ως θεσμός υπάρχει ήδη από τον 19ο αιώνα, πριν ακόμη δημιουργηθούν τα δημόσια σχολεία και εξελιχθούν στη σημερινή τους μορφή. Από τότε ελέγχει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και τον τρόπο εφαρμογής της, καθώς και το έργο που παράγουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Υπουργείο Παιδείας, Ομάδα Εργασίας, 2012).

Στην πάροδο του χρόνου όμως η αξιοπιστία της αμφισβητήθηκε έντονα, αφού

χρησιμοποιήθηκε από τους πολιτικούς με αυθαίρετους τρόπους. Με τον τελευταίο νόμο έγινε μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού και προσαρμογής της, διατηρώντας όμως ως βάση κάποιες από τις παρελθοντικές μορφές της (Στάμος, 2004), αν και η σημερινή μορφή της αποσκοπεί στην αποτίμηση του συνόλου του εκπαιδευτικού έργου προκειμένου αυτό να σχεδιαστεί εκ νέου και να αναβαθμιστεί (Υπουργείο Παιδείας, Ομάδα Εργασίας, 2012).

Άλλωστε, όπως σημειώνουν οι Μαρκόπουλος και Λουριδάς (2010), η αξιολόγηση δύναται να παράσχει σημαντική πληροφόρηση που θα βοηθήσει στην ορθή λήψη αποφάσεων για αλλαγές και επανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος και στην στελέχωσή του με αξιοκρατικά κριτήρια, που εστιάζουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τους οποίους παράλληλα απενοχοποιεί για τις όποιες αδυναμίες παρατηρούνται στο σύστημα, ενώ η αξιοπιστία της ενισχύεται εφόσον πληροί τα κριτήρια της σαφήνειας και της δημοκρατικής και αξιοκρατικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, όπως διευκρινίζει ο Ματσαγγούρας (2014), τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης είναι προϊόν πολλών παραγόντων και όχι μόνον εκπαιδευτικών, αφού -στην διαμόρφωση της- εμπλέκονται και κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες.

### **Το Νομοθετικό πλαίσιο του Π.Δ. 152/2013**

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών απέκτησε νομική υπόσταση με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 σε μια τελευταία προσπάθεια της Ελληνικής Πολιτείας να αποτιμήσει το εκπαιδευτικό έργο και το σύνολο της παρεχόμενης παιδείας (Αναστασίου, 2014), ομογενοποιώντας και τυποποιώντας τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, περιβάλλοντάς τις με κοινά κριτήρια αξιολόγησης, αναπτύσσοντας παράλληλα έναν μεγάλο αριθμό θεσμικών φορέων με βασικό αντικείμενο την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου (Καλημερίδης, 2014). Βασικός στόχος της εφαρμογής του Π.Δ.152/2013 ήταν «η βέλτιστη ποιοτική παροχή εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου» η οποία συνδέθηκε άμεσα με την επιμόρφωση «προς όφελος των εκπαιδευτικών, των μαθητών και τελικά του κοινωνικού συνόλου» (Π.Δ. 152/13, ΦΕΚ 240/2013, άρθρο 2, παρ.1).

Οι επιμέρους στόχοι του προαναφερόμενου Προεδρικού Διατάγματος, μεταξύ άλλων, εστιάζουν στη δια βίου επαγγελματική κατάρτιση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, (μέσα από την διαδικασία της ανάδρασης) και της δραστηριοποίησής τους σε διδακτικές δράσεις «ολικής ποιότητας», την επανεξέταση του έργου τους σε διδακτικό επίπεδο, την περαιτέρω ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συναδέλφων, ώστε να επικρατεί καλό συναδελφικό κλίμα και αγαστή συνεργασία και τη διασφάλιση της ισονομίας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος (Ματσαγγούρας, 2014). Σύμφωνα πάντα με τα όσα ορίζει το Προεδρικό Διάταγμα περί αξιολόγησης, κατά τη διαδικασία της και μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων κριτηρίων συγκρίνονται δύο καταστάσεις (μια παρελθοντική και μια σύγχρονη) και αποτυπώνεται η πραγματική εικόνα του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2014).



## Μορφές και κριτήρια Αξιολόγησης

Σε ό,τι αφορά τις μορφές της αξιολόγησης υπάρχουν τρεις βασικοί τύποι: διαγνωστικός, διαμορφωτικός και τελικός (με τους δύο τελευταίους τύπους να παρέχουν την ευχέρεια της αλληλοσυμπλήρωσης). Τα κριτήρια που υιοθετούνται για την εφαρμογή της είναι ανάλογα με τα μέσα και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Να σημειωθεί ότι μια αξιολογική διαδικασία αποτιμά και την ποιοτική και την ποσοτική απόδοση του εκπαιδευτικού έργου (Ρογάρη, 2012).

Καθώς ο διαγνωστικός τύπος μπορεί να αποτυπώσει με καθαρότητα μια υπάρχουσα κατάσταση και να «δείξει» τις απαιτούμενες παρεμβάσεις, χρησιμοποιείται ως αρχικό στάδιο στη διαδικασία αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2014).

Ο διαμορφωτικός τύπος είναι ένα ευέλικτο εργαλείο που χρησιμοποιείται για συνεχή αξιολόγηση, σε όλη τη διάρκεια εξέλιξης ενός προγράμματος και μπορεί να καθοδηγήσει τους επαΐοντες, στις βελτιωτικές παρεμβάσεις που απαιτούνται (Ρογάρη, 2012).

Ο τελικός τύπος είναι αυτός που αποτιμά το συνολικό αποτέλεσμα ενός προγράμματος, βάσει των στόχων που τέθηκαν, όταν αυτό ξεκίνησε και τις προσδοκίες που υπήρχαν. Είθισται να πραγματοποιείται στο τέλος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας προτείνοντας παράλληλα τις βελτιωτικές κινήσεις που χρειάζονται (Κατσαρού, Δεδούλη, 2008).

Σε ό,τι αφορά την ποσοτική αξιολόγηση, αυτή σύμφωνα με την Ρογάρη (2012), «μετρά» τα συγκεντρωθέντα στοιχεία σε μια κλίμακα, συγκρίνοντας τα με αντικειμενικά κριτήρια και εστιάζει στη συνολική βαθμολογία που προκύπτει. Ωστόσο, έχει αμφισβητηθεί σε τρία βασικά σημεία της, καθώς υπάρχει ασάφεια στην τελική εκτίμηση και στο κατά πόσο αυτή μπορεί να παρέχει στοιχεία ανατροφοδότησης, στον βαθμό αντικειμενικότητας του αξιολογητή και στο γεγονός ότι δεν λαμβάνει υπόψη συγκεκριμένα στοιχεία που μπορούν να καθορίσουν τη στάση του εκπαιδευτικού, όπως για παράδειγμα το ευρύτερο πεδίο δράσης του (Κωνσταντίνου, 2000). Από την πλευρά της, η ποιοτική αξιολόγηση δεν εστιάζει στο αποτέλεσμα, αλλά στις ικανότητες και τις αδυναμίες που εντοπίζονται, στον αξιολογούμενο και προτείνει βελτιωτικές δράσεις (Λάμνιαν, 1997 αναφ. στο Ρογάρη 2012).

Σε ό,τι αφορά τα κριτήρια, αυτά κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες και εστιάζουν στα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός, στον τρόπο διδασκαλίας του και στο τελικό προϊόν που παράγει (Παπαναούμ, 1995).

Προκειμένου να διασαφηνιστεί η έννοια του «αποτελεσματικού εκπαιδευτικού», οι Harris & Hill ανέπτυξαν ένα σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης, σύμφωνα με το οποίο ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διακρίνεται από φιλικότητα, οργανωτικότητα, καλή επικοινωνιακή τακτική, διαθέτει γνώσεις για τις τεχνολογικές εξελίξεις και διακατέχεται από τον απαραίτητο ενθουσιασμό για το έργο του (Γκανάκας, 2006).

## Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών

Σημειώνεται ότι στο πλαίσιο της αξιολόγησης, οι μαθητικές επιδόσεις δεν αποτελούν το μοναδικό κριτήριο αποτίμησης, καθώς από σχετικές έρευνες που έγιναν στο παρελθόν, φάνηκε ότι οι μαθητικές επιδόσεις επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες, όπως η οικογένεια, η προσωπικότητα του μαθητή και το σύστημα εκπαίδευσης (Berliner 2009).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όμως, είναι καθοριστικός στο τελικό αποτέλεσμα, καθώς η επιτυχία ή η αποτυχία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο διδασκαλίας που θα επιλέξει, το πώς θα οργανώσει την τάξη του, αλλά και το πώς θα αντιμετωπίσει τα προβλήματα -κυρίως σε θέματα συμπεριφοράς- που προκύπτουν (Isore 2009 αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2014).

Παράλληλα, στο πλαίσιο της αυτό-αξιολόγησης, η ταυτόχρονη εξέταση των παραγόντων που επηρεάζουν τις επιδόσεις του μαθητή, όπως ο τρόπος λειτουργίας της σχολικής τάξης και το κοινωνικό-εκπαιδευτικό σύστημα, προβλέπονται και από το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013. Ωστόσο, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την εξέταση, δύσκολα εντοπίζουν τις αιτίες που δημιουργούν τα προβλήματα, οπότε δεν μπορούν να οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα και στην εξεύρεση βελτιωτικών λύσεων (Ματσαγγούρας, 2014).

Για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών υπάρχουν πολλοί τρόποι προσέγγισης. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- η τεχνοκρατική προσέγγιση, η οποία βασίζεται σε μοντέλα αξιολόγησης που εστιάζουν στο πρόσωπο και τη συμπεριφορά του,
- η διοικητική, η οποία βασίζεται σε αποφάσεις που λαμβάνει η διοίκηση,
- η επιστημονική, που εστιάζει στον άνθρωπο, τις εμπειρίες που αποκομίζει και την προσωπική κρίση που αναπτύσσει,
- η νατουραλιστική/πλουραλιστική, η οποία πριν καταλήξει σε συγκεκριμένα συμπεράσματα, λαμβάνει υπόψη της τον πολύπλοκο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πράξης, εξετάζοντας όλες τις παραμέτρους και
- η εναλλακτική, η οποία προκειμένου να επιτύχει την καλύτερη δυνατή αποτίμηση, συνδυάζει όλα τα προαναφερόμενα μοντέλα προσέγγισης (Κατσαρού-Δεδούλη, 2008; Ρογάρη, 2012).

Να σημειωθεί ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δύο είναι οι βασικοί φορείς αξιολόγησης: ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής του Σχολείου. Λόγω όμως της απουσίας αξιολογικής διαδικασίας για τους ίδιους, οι εκτιμήσεις τους δύσκολα γίνονται αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις να παρατηρούνται εντάσεις και ενστάσεις για το αποτέλεσμα (Δούκας, 2000, Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005).

## Απόψεις εκπαιδευτικών

Οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αξιολογική διαδικασία (στις περιπτώσεις που αυτή εφαρμόστηκε πιλοτικά, όπως στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία), όπως καταγράφονται στις έρευνες που έχουν γίνει, είναι πολλές και διάφορες, αν και η πλειοψηφία θεωρεί την αξιολόγηση «χρήσιμο εξε-

λεγκτικό εργαλείο». Το ίδιο απαραίτητη όμως, θεωρεί και την υιοθέτηση αντικειμενικών κριτηρίων, ώστε η όλη διαδικασία να αποκτήσει την απαραίτητη αξιοπιστία (Καραγκιόζης & Πασχαλούδης, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, μερίδα εκπαιδευτικών που μετείχαν στην αξιολογική διαδικασία, θεωρούν ότι οι απαιτήσεις για επιστημονικό έργο ήταν πολλές, απαξιώνοντας επί της ουσίας το διδακτικό έργο τους. Άλλοι εξέφρασαν την πικρία τους για απουσία αντικειμενικότητας (από την πλευρά των αξιολογητών), ενώ κάποιοι άλλοι εξέφρασαν τη δυσφορία τους για την αξιολόγηση χωρίς να προηγηθεί (η προβλεπόμενη από το ΠΔ 152/2013) επιμόρφωσή τους (Καραγκιόζης & Πασχαλούδης, 2017).

Παράλληλα, καταγράφηκαν και απόψεις σύμφωνα με τις οποίες ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόστηκε (σε πρώτη φάση) η αξιολόγηση, ενέχει τον κίνδυνο αποπροσανατολισμού των εκπαιδευτικών από το κύριο έργο τους και την ανάλωση του χρόνου τους στο «κυνήγι συλλογής των αποδείξεων των ικανοτήτων τους» (Γελαδάκη & Τρίμη-Κύρου, 2014).

Ωστόσο, υπήρξαν και πολλοί που εκτιμούν ως «θετική» την αξιολογική διαδικασία, καθώς οι συμβουλές που τους δόθηκαν (μέσω των παρατηρήσεων των αξιολογητών) αποδείχθηκαν ορθές και βελτίωσαν την αποτελεσματικότητά τους (Κοπτσής, Ταξίδης, 2014).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού αποτελεί εδώ και χρόνια σημείο τριβής όλων των εμπλεκομένων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η σποραδικότητα αλλά και η μη επίσημη εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης, από την κατάργηση του επιθεωρητισμού μέχρι σήμερα, παρά τα εκάστοτε νομοσχέδια, αποτελεί πρόκληση για την παρούσα μελέτη.

## Μεθοδολογία

Βασικός σκοπός της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποδοχή της αξιολόγησης ως ανατροφοδοτικής λειτουργίας ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού.

Ως ερευνητικοί άξονες επιλέχθηκαν οι παρακάτω θεματικές ενότητες διερεύνησης:

- Της αποτελεσματικότητας των διαμορφωμένων κριτηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.
- Των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους φορείς της αξιολόγησης.
- Της άποψης των εκπαιδευτικών για τις ενδεχόμενες αλλαγές που μπορεί να επιφέρει η αξιολόγηση.

*Οι υποθέσεις της έρευνας που τέθηκαν στηρίζονται στις εξής παραδοχές:*

- Η αξιολόγηση έχει ως μοναδικό της στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- Αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και αναστοχασμού των εκπαιδευτικών και του έργου τους.
- Η αξιολόγηση επηρεάζει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του

εκπαιδευτικού.

- Οι φορείς της αξιολόγησης προέρχονται από την εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ η επαφή τους με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιείται σε κλίμα αλληλοσεβασμού και εκτίμησης.

### **Ερευνητικό εργαλείο**

Για τη διενέργεια της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο (Δημητρόπουλος, 2010), ενώ για τη στατιστική ανάλυση έγινε χρήση της περιγραφικής στατιστικής.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε 2 μέρη. Το πρώτο μέρος (ερωτήσεις Α1 έως Α4) περιλαμβάνει τα υπηρεσιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, ενώ το δεύτερο μέρος αποτελείται από 11 ερευνητικές ερωτήσεις που αναφέρονται στα εξής:

- Τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης (ερωτήσεις Β1 έως Β4).
- Τη γενική θέση των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση (ερώτηση Β5).
- Τη θέση τους ως προς τις ενδεχόμενες αλλαγές που μπορεί να επιφέρει η αξιολόγηση (ερώτηση Β6).
- Το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών στους λόγους για τους οποίους πιστεύουν ότι θα πρέπει να υφίσταται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση Β7).
- Το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών στις προτάσεις διερεύνησης των αξόνων, με τους οποίους πρέπει να συνδέεται η αξιολόγηση (ερώτηση Β8).
- Τους παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση Β9).
- Το βαθμό συμφωνίας τους για τα αντικείμενα αξιολόγησης (ερώτηση Β10).
- Άτομα φορείς που θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ερώτηση Β11).

Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αφιερώθηκε στις παρατηρήσεις και τα σχόλια των εκπαιδευτικών (ερώτηση Β12). Αποσκοπεί στην απόδοση ελευθερίας έκφρασης στους ερωτώμενους, καθώς ο ημίκλειστος τύπος των προηγούμενων ερωτήσεων δεν επέτρεπε κάτι τέτοιο.

Πριν την έναρξη της έρευνας έγινε πιλοτική εφαρμογή σε 10 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου.

### **Δείγμα**

Τον πληθυσμό αναφοράς της έρευνας αποτέλεσαν 130 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (5 από τις 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας). Από τους 130 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στα ερωτηματολόγια 66 ήταν γυναίκες (ποσοστό 51%) και οι 64 ήταν άνδρες (49%). Ως προς την επαγγελματική τους κατάσταση, 122 δάσκαλοι του δείγματος δήλωσαν μόνιμοι, 7 δήλωσαν αναπληρωτές, ενώ 1 δήλωσε ωρομίσθιος. Όσον αφορά στην κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος βάσει των

συνολικών ετών υπηρεσίας, διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 40% (52 άτομα) εργάζεται λιγότερο από 16 έτη στην εκπαίδευση. Με 16-20 έτη προϋπηρεσίας βρίσκονται 29 δάσκαλοι (ποσοστό 22%), με 21-25 έτη προϋπηρεσίας 16 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 12%), με 26-30 έτη προϋπηρεσίας 22 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 17%), ενώ πάνω από 30 χρόνια στην εκπαίδευση μόλις 11 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 9%).

### **Συμπεράσματα**

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι υπέρ της αξιολόγησης (ποσοστό 55%), αν και εκτιμά πως προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης, απαιτείται η στελέχυσή της να γίνεται από ανθρώπους ευέλικτους και ευπροσάρμοστους σε περιβάλλοντα που συνεχώς αλλάζουν, που θα αξιολογούν εαυτόν και θα εξελίσσονται σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ενώ θα λειτουργούν μέσα σε ένα καλό και αρμονικό συναδελφικό κλίμα. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό εκ των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που μετείχαν στην έρευνά μας, πιστεύουν πως η αξιολογική διαδικασία θα πρέπει να είναι συνδεδεμένη με τη «βελτίωση, ενίσχυση και επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικής κοινότητας».

Δεδομένου ότι όλες οι μορφές αξιολόγησης συμπληρώνουν η μία την άλλη με απώτερο στόχο την αναβάθμιση του έργου της εκπαίδευσης, φαίνεται πως στην συνείδηση των περισσότερων εκπαιδευτικών έχει χαραχτεί η αναγκαιότητα και η αποτελεσματικότητά της, στην εσωτερική μορφή της αν και 85 εκπαιδευτικοί (σε σύνολο 130) πιστεύουν πως η εσωτερική αξιολόγηση θα αποτελέσει το «εφαλτήριο» για το «πέρασμα» από την εσωτερική στην εξωτερική αξιολόγηση».

Παράλληλα, από την έρευνά μας προκύπτει η προτίμηση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών για ανθρωπιστική/πλουραλιστική προσέγγιση στην αξιολόγηση με τη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων, που δεν θα έχουν καμία σχέση με τις παλαιότερες τακτικές που εξυπηρετούσαν άλλες σκοπιμότητες, κυρίως πολιτικές.

Όπως οι ίδιοι εκτιμούν, η αξιολογική διαδικασία θα τύχει μεγαλύτερης αποδοχής και θα συμβάλλει όντως στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, εφόσον η προσέγγιση διακρίνεται από αντικειμενικότητα, δικαιοσύνη και δημοκρατικότητα. Επιπροσθέτως, η αξιολογική διαδικασία θα πρέπει να εστιάζει στο σύνολο των παραγόντων που επιδρούν στην αποτίμηση του έργου τους, τους προετοιμάζει μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα για να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις και τους απενοχοποιεί από τα λάθη που γίνονται όχι εξαιτίας τους, αλλά εξαιτίας των εφαρμοζόμενων πολιτικών που ακολουθεί η εκάστοτε κυβέρνηση. Μάλιστα, ένα ποσοστό 46% πιστεύει πως ένα από τα πλεονεκτήματα της αξιολόγησης είναι ότι μπορεί να επιφέρει βελτιώσεις στην εκπαιδευτική πρακτική.

Ωστόσο, στο θέμα που αφορά την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα δίστανται, καθώς σε πολλές περιπτώσεις θεωρούν ότι απουσιάζει η σχετική φιλοσοφία μέσα στο σχολείο, ενώ η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκφράζει φόβους για τη συνολική εικόνα του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, 90 εκ των 130 ερωτηθέντων εκτιμούν ότι μέσω της αξιολό-

γησης υπάρχει κίνδυνος να δημιουργηθεί «ψευδής και άδικη» εικόνα για τους εκπαιδευτικούς, ενώ 87 πιστεύουν ότι ανάλογη «ψευδής και άδικη» εικόνα δημιουργείται και για το ίδιο το σχολείο.

Παράλληλα, εκτιμούν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι επίπονη και χρονοβόρα και ενέχει κινδύνους για τους ίδιους σε ό,τι αφορά την αυτοεκτίμηση και το κύρος τους ως εκπαιδευτικών. Μάλιστα, 85 ερωτηθέντες από τους 130, εκτιμούν ότι οι κρίσεις που γίνονται κατά την αξιολόγηση «είναι αστήρικτες και υποκειμενικές». Ωστόσο, συμφωνούν ότι είναι απαραίτητη για να υπάρξει βελτίωση στο παραγόμενο έργο, διευκρινίζουν όμως ότι οι δείκτες που θα χρησιμοποιηθούν θα πρέπει να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένοι και έγκυροι.

Ένα άλλο στοιχείο που διαπιστώθηκε από την έρευνά μας ήταν ότι οι στόχοι εκπαιδευτικών και υπουργείου ήταν κοινοί, αν και σε πολλές περιπτώσεις οι στόχοι έτσι, όπως ορίζονται, είναι γενικόλογoi και εμπεριέχουν το στοιχείο της ασάφειας, με αποτέλεσμα να επιδέχονται πολλές και διαφορετικές ερμηνείες.

Πάντως, σε ψυχολογικό επίπεδο η λέξη και μόνο της «αξιολόγησης» δείχνει να επιδρά αρνητικά, καθώς η πλειοψηφία των ερωτηθέντων την έχει συνδέσει με κάτι «αναγκαστικό» και ίσως «επικίνδυνο» για τους ίδιους και την επαγγελματική τους εξέλιξη και δεν αποδέχονται την «εντιμότητά της» εκτιμώντας ότι τελικά θα χρησιμοποιηθεί για άλλους σκοπούς όπως π.χ. για μειώσεις αποδοχών, μεταθέσεις και διαθεσιμότητα (όπως και έγινε). Μάλιστα, στην σχετική ερώτηση της έρευνάς μας, το 49% των ερωτηθέντων εκφράζει την πεποίθησή του ότι «η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως άλλοθι για την ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων», ενώ ένα ποσοστό που ξεπερνά το 70% εκτιμά ότι «η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να στοχοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν με τις κυβερνητικές επιλογές και έχουν αναπτύξει συνδικαλιστική δράση».

Ανάλογο προβληματισμό έχουν και σε ό,τι αφορά στους φορείς αξιολόγησης και εκφράζουν επιφυλάξεις ως προς την επάρκειά τους, ενώ δείχνουν να αποδέχονται περισσότερο την αποτίμηση του έργου τους από τη Διεύθυνση του Σχολείου και το Σχολικό Σύμβουλο, εκτιμώντας ότι οι δύο τελευταίοι έχουν καλύτερη γνώση του γενικότερου περιβάλλοντος που δρα ο αξιολογούμενος. Έτσι, ιδανικότερος κριτής του έργου τους θεωρούν ότι είναι ένας εν ενεργεία εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα, από τους 130 ερωτηθέντες οι 74 δήλωσαν ότι προτιμούν να δέχονται αξιολόγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο, 78 από τον Διευθυντή του Σχολείου και 82 από τον Σύλλογο Διδασκόντων.

Να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα μετείχαν εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία και στα χρόνια που υπηρέτησαν, απουσίαζε κάθε επίσημο αξιολογικό πλαίσιο. Παρέμειναν μόνο όλα αυτά τα χρόνια οι «μεταφερόμενες μνήμες» από το θεσμό του επιθεωρητή, ο οποίος όμως λειτούργησε περισσότερο εκφοβιστικά παρά βελτιωτικά, γεγονός που δυναμιτίζει την καχυποψία τους απέναντι στον θεσμό της αξιολόγησης.

Από τα παραπάνω, εύλογα προκύπτει το συμπέρασμα ότι η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να είναι αποτελεσματική και αποδεκτή, όταν στοχεύει στην ανατροφοδότηση, στον εντοπισμό των αδυναμιών και την επιδιόρθωσή



τους, στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, στην επίτευξη των στόχων που τέθηκαν εξ αρχής από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στην καλή προετοιμασία των μαθητών, για την ένταξή τους στην κοινωνία και την αγορά εργασίας.

### **Συζήτηση-Προτάσεις**

Στις μέρες μας, η αντικατάσταση της έννοιας του ελέγχου με αυτή της αξιολόγησης (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008), μετατόπισε το ενδιαφέρον του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, από την αξιολόγηση των ατόμων, στην αξιολόγηση των συστημάτων. Εμφανίζεται, πλέον, μία ισχυρή τάση προς την υιοθέτηση μεθόδων εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελώντας διοικητική λειτουργία, θα πρέπει να δρα επικουρικά με τον ανατροφοδοτικό της χαρακτήρα, για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων, τη μέτρηση των αξιολογικών αποτελεσμάτων, τη διόρθωση των αποκλίσεων και την αξιοποίηση των θετικών σημείων της εκπαίδευσης.

Από την παρούσα έρευνα, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο θετικοί σε μια αξιολογική διαδικασία που θα στοχεύει στην καλύτερη κατάρτισή τους και θα τους βοηθά να απεμπλακούν από τα κακώς κείμενα που εντοπίζονται στο συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο σχεδιασμός του οποίου, άλλωστε, ανήκει στην κεντρική εξουσία.

Από την πλευρά της η κεντρική εξουσία καλείται να διαμορφώσει κλίμα αξιοπιστίας και εμπιστοσύνης, καθορίζοντας με απόλυτη σαφήνεια τους σκοπούς της αξιολογικής διαδικασίας, προετοιμάζοντας κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς για ό,τι ακολουθήσει, διασφαλίζοντας παράλληλα τη συμμετοχή τους (Τσανίδου 2015).

Άλλωστε, σύμφωνα με τις Γελαδάκη & Τρίμη-Κύρου (2014) οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς πιστεύουν πως η αξιολόγηση μπορεί πραγματικά να προσφέρει τα απαραίτητα εργαλεία βελτίωσης που έχει ανάγκη η εκπαίδευση, αν στοχεύσει στον αναστοχασμό και την ανάδραση και βασιστεί σε ένα μοντέλο διαυγές και αξιοκρατικό, ώστε να πεισθεί ο εκπαιδευτικός κόσμος για τις καλές προθέσεις των ιθυνόντων.

Παράλληλα οι ιθύνοντες θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών που καταγράφονται όχι μόνον στην δική μας έρευνα, αλλά και σε άλλες παρεμφερείς έρευνες, καθώς μέσα από τις θέσεις τους εκφράζονται και συγκεκριμένες προτάσεις.

Προτάσεις που καταδεικνύουν τις δικές τους απόψεις για τις απαιτήσεις της σύγχρονης παιδείας, για το κοινωνικό-πολιτικό περιβάλλον που επικρατεί και στο οποίο η σχολική μονάδα και η εκπαίδευση καλείται να εναρμονιστεί και να ανταποκριθεί. Για το πώς οι ίδιοι θέλουν να διαμορφωθεί το περιβάλλον εργασίας τους, ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί και υπεύθυνοι. Για το πώς πρέπει να διαμορφωθεί η αξιολογική διαδικασία, ώστε να διασφαλιστεί η μεγαλύτερη δυνατή αποδοχή και συμμετοχή τους σε αυτήν, χωρίς αμφισβητήσεις και εντάσεις. Για τη θετική επίδραση της αυτονομίας, εντός του σχολείου, και της ανάθεσης αρμοδιοτήτων στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Για τη θετική



επίδραση που μπορεί να έχει η συμμετοχή τους σε ερευνητικές δράσεις και σχετική κατάρτιση καθώς και για τις θετικές επιδράσεις που μπορεί να προκύψουν από την αξιολόγηση του συνόλου της εκπαίδευσης, καθώς σε αυτήν την περίπτωση θα αναφανούν όλα τα κακώς κείμενα του συστήματος και θα είναι δυνατόν να γίνουν παρεμβάσεις, εκεί όπου ακριβώς χρειάζεται.

Τέλος, η εκπαιδευτική ηγεσία καλείται να λάβει σοβαρά υπόψη της το κύρος του εκπαιδευτικού κόσμου και να το ενισχύσει όχι μόνον μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης, αλλά και μέσα από την οικονομική αναβάθμιση του λειτουργήματος του παιδαγωγού.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Berliner, D. C. (2009, March 09). Poverty and Potential: Out-of-School Factors and School Success. Ανακτήθηκε 31 Ιουλίου, 2017, από <http://nepc.colorado.edu/publication/poverty-and-potential>.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αναστασίου, Μ.Φ. (2014). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους*: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. Ανακτήθηκε 31 Ιουλίου, 2017, από [http://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-05.pdf](http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-05.pdf).
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Σχολικός σύμβουλος και διευθυντής σχολείου ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών: εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς α΄/θμιας. *Εισήγηση στο 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο- Διοίκηση Α/Βαθμιας & Β/Βάθμιας Εκπαίδευσης*. Άρτα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Γελαδάκη, Σ. & Τρίμη-Κύρου, Κ. (2014). *Περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ο λόγος*. Εισήγηση στο 1ο Συνέδριο Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Αθήνα, 26 - 28 Σεπτεμβρίου 2014 «Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα, ανιχνεύοντας τις προοπτικές του αύριο».
- Γκανάκας, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ, 2006). Ανακτήθηκε από ΕΑΔΔ (14135). <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14135#page/1/mode/2up>.
- Γκότοβος, Α. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη παιδεία.
- Γρόλλιος, Γ. Δ. (2014). *Σχετικά με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε 1 Φεβρουαρίου, 2017, από <http://www.alfavita.gr/arthron/σχετικά-με-το-Π.Δ.-1522013-για-την-αξιολόγηση-των-εκπαιδευτικών-του-γ-γρολλίου>.
- Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καλημερίδης, Γ. (2014). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών – το Π.Δ. 152/2013. Ανακτήθηκε 31 Ιουλίου, 2017, από <https://www.alfavita.gr/arthron/η-αξιολόγηση->

- των-εκπαιδευτικών—το-πδ-1522013-του-γ-καλημερίδη.
- Καραγκιόζης, Ι. & Πασχαλούδης, Δ. (2017). Εκπαιδευτική αξιολόγηση - Η εμπειρία των ΠΠΣ: Τα σημεία που πρέπει να προσεχθούν. 2ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, «Παραγωγική Ανασυγκρότηση της Ελλάδας: Οικονομική Κρίση και Προοπτικές Ανάπτυξης», Σέρρες, 5 – 6 Μαΐου 2017.
- Κατσαρού, Ε. & Δελούδη Μ., (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 31 Ιουλίου, 2017, από <http://library.cut.ac.cy/etds/pdf/apa.pdf>.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρκόπουλος, Ι & Λουριδάς Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25-41. Ανακτήθηκε 31 Ιουλίου, 2017, από [http://www.syllogosperiklis.gr/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_14/25-42.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/25-42.pdf).
- Ματσαγγούρας, Η., Γιαλούρης Π. & Κουλουμπαρίτση (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*. Αθήνα, ΙΕΠ.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- ΠΔ 152/2013 - ΦΕΚ 240/2013. Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 31 Ιουλίου, 2017, από <http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1434-fek-240-2013-axiologhsh-ekpaidevtikwn-prwtovathmias-devterovathmias.html>.
- Ρογάρη, Γ. (2012). *Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Θέματα Διοίκησης της εκπαίδευσης για την απόκτηση πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Τσανίδου Χ. (2015). Η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Από την σκοπιά των Σχολικών Συμβούλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2015). Ανακτήθηκε 31 Ιουλίου, 2017, από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/17015/3/TsanidouChristinaMsc2015.pdf>.
- Υπουργείο Παιδείας, Ομάδα Εργασίας (2012). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού)*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.





ITEM



**ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ  
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ**

Νίκης 33, 1ος όροφος  
Τ.Κ. 105 57 Αθήνα  
Τηλ.: 210 - 3314837  
Fax : 210 - 3212785  
E-mail: [mail@ipem-doe.gr](mailto:mail@ipem-doe.gr)