

ΝΕΕΣ ΦΩΝΕΣ

5



Οι φοιτήτριες
και οι φοιτητές
του ΠΜΣ του Τομέα
Παιδαγωγικής
της Φιλοσοφικής
Σχολής
παρουσιάζουν
τις έρευνές τους

18-20 Ιανουαρίου 2019

ΚΤΙΡΙΟ ΚΕΔΕΑ, ΛΕΩΦ. 3ης ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ (παραπλεύρως Φοιτ. Λέσχης)

**ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΩΝ
ΤΟΥ ΤΟΜΕΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ Α.Π.Θ.**

περιλήψεις

Οργανωτική Επιτροπή:

Νατάσα Κεσίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια

Όλγα Παντούλη, μέλος ΕΔΙΠ

Ελένη Χοντολίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

τη σελίδα σχεδίασε ο υποψήφιος Δρ. Νίκος Μουράτογλου

<https://neesfones.weebly.com/>

Την επιμέλεια των περιλήψεων είχε η Οργανωτική Επιτροπή
και ο Επίκουρος Καθηγητής Βασίλης Φούκας

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο κύριος σκοπός του συνεδρίου μας είναι να ασκηθούν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές μας στην παρουσίαση των επιστημονικών εργασιών σε ένα κλίμα δημιουργικής συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων, στο περιβάλλον του Πανεπιστημίου. «Μαθητεία» στην επιστημονική εργασία και τον τρόπο παρουσιάσής της παρόντων ημών, των δασκάλων τους. Δεν υπάρχει μεγαλύτερη δικαίωση για όλους εμάς από τις επιτυχίες των μαθητριών και μαθητών μας. Είμαστε σίγουρες ότι οι «Νέες Φωνές 5» είναι το ίδιο δημιουργικές με τις τέσσερις προηγούμενες.

41 ανακοινώσεις, μεταπτυχιακών φοιτητριών και φοιτητών και υποψηφίων διδακτόρων στους τομείς:

- ✓ της Διδασκαλίας της Γλώσσας, της Λογοτεχνικής Εκπαίδευσης & της Σχολικής Παιδαγωγικής,
- ✓ της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής της Ειρήνης
- ✓ της Ειδικής Αγωγής
- ✓ της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης & της Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- ✓ της Ιστορία της Εκπαίδευσης και της Διδακτικής της Ιστορίας

41 νέοι –ή σχεδόν νέοι– επιστήμονες δοκιμάζουν δημόσια, κάποιοι για πρώτη φορά τις δυνάμεις τους στον επιστημονικό χώρο. Ο κόπος για την προετοιμασία του Συνεδρίου μεγάλος αλλά η χαρά μας ακόμη μεγαλύτερη όταν τελειώσαμε τον τόμο των περιλήψεων και διαπιστώσαμε τις διαφορετικές επιστημονικές περιοχές, την πολυφωνία των προσεγγίσεων στις οποίες εκπονούνται οι μεταπτυχιακές εργασίες και οι διατριβές των φοιτητών μας.

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις φοιτήτριες και τον φοιτητή που πλαισίωσαν την Οργανωτική Επιτροπή.

Νατάσα Κεσίδου, Όλγα Παντούλη & Ελένη Χοντολίδου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΝΟΤΗΤΑ I: Διδασκαλία της Γλώσσας & Λογοτεχνική Εκπαίδευση, Σχολική Παιδαγωγική

Αντιλήψεις και προσδοκίες μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία <i>Παναγιώτα Δημάδη</i>	13
Θεωρία Προσανατολισμού Στόχων: Διερεύνηση του ρόλου των ατομικών διαφορών στη συμμετοχή και την επίδοση των μαθητών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών <i>Ελένη Καραστεργίου</i>	14
Κριτήρια κοινωνιομετρικών επιλογών μαθητών Γυμνασίου <i>Σοφία Τοραμανίδου</i>	18
Punk (αντι)-τελετουργικότητα: Μελέτη της ελληνικής punk μουσικής σκηνής και οι παιδαγωγικές της επιπτώσεις <i>Χρυσή-Αικατερίνη Ευθυμιάδου</i>	20
Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο σύγχρονο Γυμνάσιο: Λόγοι και πρακτικές <i>Ανθούλα Παπαδοπούλου</i>	22
Η χρήση του χιούμορ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο <i>Αθηνά Γκαβοπούλου</i>	25
Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης ως προαπαιτούμενο για τη διαχείριση των πληροφοριών στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή <i>Ειρήνη Κεχρή</i>	28

ΕΝΟΤΗΤΑ II: Ειδική Αγωγή

Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός βιωματικού προγράμματος εκπαίδευσης, σύντομης διάρκειας, σε δεξιότητες συμβουλευτικής και επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής <i>Ζωή Βουλγαράκη</i>	35
Το Ειδικό σχολείο ως φορέας παροχής στήριξης σε γονείς παιδιών με αναπηρία: Εμπειρίες και απόψεις γονέων <i>Όλγα Κανίδου</i>	38

Οι απόψεις των γονέων παιδιών με αναπηρία που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς <i>Λίλια Καραμπά</i>	42
Εμπειρίες ατόμων με κινητικές αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Το ζήτημα της κοινωνικής ένταξης <i>Αικατερίνη Μάρκου</i>	44
Διερεύνηση λαθών αναγνωστικής κατανόησης παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες <i>Μιχαέλα Παπά</i>	47
Προβλεπτικοί Δείκτες Αναγνωστικής Ευχέρειας σε μαθητές με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες <i>Σοφία Γιαζιτζίδου</i>	51

ΕΝΟΤΗΤΑ III: Ιστορία της Εκπαίδευσης & Διδακτική Μεθοδολογία

Από το Σχολείο των ελληνικών γραμμάτων στο Ιδιωτικό Ρωμαίικο Δημοτικό Σχολείο Βλάχκας (1763-2013): Από την ενοριακή στη μειονοτική εκπαίδευση <i>Δέσποινα Βασιλειάδου</i>	57
Οι Χρηστομάθειες ως διδακτικά εγχειρίδια του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στα Ελληνικά Σχολεία του ελληνικού κράτους (1836-1929) <i>Ευμορφία Καρακατσάνη</i>	61
Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Αθανάσιου Ευταξία (1899) <i>Θεόδωρος Γ. Σαραϊδάρης</i>	64
Η μεταφορά των μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών ιδεών στην Ελλάδα μέσω του εκπαιδευτικού-παιδαγωγικού περιοδικού τύπου και η διαμόρφωση της παιδαγωγικής θεωρίας (1900-1940) <i>Άννα Μαρτζιβάνου</i>	68
Ο Υπουργός Παιδείας Κωνσταντίνος Β. Γόντικας και οι μεταρρυθμιστικές του προσπάθειες: Από τα νομοσχέδια του 1923 στη μεταρρύθμιση του 1929 <i>Δέσποινα Τσίντζα</i>	73
Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και Κομμουνισμός: Λόγος και αντίλογος, 1924-1936 <i>Στέφανος Ν. Μπότης</i>	76

«Η πληθώρα τῶν μαθητῶν, ἡ ἀνεπάρκεια τῶν σχολείων, τὸ ἐλλείπον προσωπικόν»: Η εικόνα των δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης στις εκθέσεις των επιθεωρητῶν (1945-1952) <i>Ελαιάνθη Ρεπανά</i>	80
«Ἐξω ἀπὸ τὸ σκοτάδι»: Η ζωή, τὸ ἔργο, ἡ κοινωνικὴ δράση τῆς Helen Keller καὶ ἡ υποδοχὴ τους στὴν Ελλάδα <i>Αγγελικὴ-Σωτηρία Ούτσογλου</i>	84
Η διάρθρωση τῆς Φιλοσοφικῆς Σχολῆς Θεσσαλονίκης ἀπὸ τὴ δεκαετία τοῦ 1970 ἕως σήμερα <i>Ιουλία Δημοπούλου</i>	89
Εθνικὸς Διάλογος γιὰ τὴν Παιδεία (1986-1988): Οἱ ἀντιδράσεις τῆς Ομοσπονδίας Λειτουργῶν Μέσης Ἐκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) στὴν εκπαιδευτικὴ πολιτικὴ τοῦ Υπουργοῦ Παιδείας Ἀντῶνη Τρίτση <i>Φωτεινὴ Δημοπούλου</i>	93
Η διδασκαλία τοῦ μαθήματος τῶν Ἀρχαίων Ἑλληνικῶν ὡς ιστορικῆς πηγῆς γιὰ τὸ μάθημα τῆς Ἱστορίας στους μαθητῆς τῆς Α' Λυκείου <i>Ελευθερία Στόγια</i>	95
Η διδασκαλία τοῦ ναζιστικοῦ φαινομένου μέσω τῆς κριτικῆς προσέγγισης τοῦ Ολοκαυτώματος <i>Πολυζένη Ελευθερίου</i>	98

ΕΝΟΤΗΤΑ IV: Διαπολιτισμικὴ Ἐκπαίδευση & Παιδαγωγικὴ τῆς Ειρήνης

Η διαχείριση τῆς πολιτισμικῆς ετερότητας ἀπὸ τὴ σκοπιὰ τῶν διευθυντῶν σχολείων Δευτεροβάθμιας Ἐκπαίδευσης <i>Ευτέρπη Μπαμπίτσα</i>	105
Ἐκπαιδευτικοὶ μιλοῦν γιὰ τὸ προσφυγικὸ καὶ τὰ παιδιὰ προσφύγων στὴν Ελλάδα: Μία ἔρευνα ὑπὸ τὸ πρίσμα τῆς Κριτικῆς Παιδαγωγικῆς τῆς Ειρήνης <i>Ιωακείμ Ναβροζίδης</i>	108
Προσέγγιση τῶν μορφῶν βίας στὸ Γυμνάσιο: Μία χειραφετικὴ ἔρευνα δράσης <i>Ειρήνη Πανταζή</i>	111
Η διαχείριση τῆς πολιτισμικῆς ετερότητας κατὰ τὴν υποχρεωτικὴ Ἐκπαίδευση στὴν Ελλάδα καὶ τὴ Φινλανδία: Συγκριτικὴ προσέγγιση <i>Χρυσούλα Στρούνη</i>	115

Ο λόγος του άλλου στις σχολικές δραστηριότητες: Μια παρέμβαση για την παραγωγή λόγου σχετικού με θέματα ταυτότητας και ετερότητας
Κατερίνα Παπακωνσταντίνου119

Η κατασκευή των έμφυλων ταυτοτήτων στα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού
Κατερίνα Παπαγεωργίου122

Ενδυναμώνοντας εφήβους από μειονοτικές ομάδες για μία συμμετρική διαπολιτισμική αλληλεπίδραση
Θεοδώρα Αγάπογλου.....125

Η ακαδημαϊκή πορεία των μουσουλμάνων φοιτητών και φοιτητριών από τη Θράκη στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Μελέτη περίπτωσης
Μαρία Κουσκούκη128

ΕΝΟΤΗΤΑ V: Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση & Εκπαίδευση Ενηλίκων

Προσανατολισμός στόχων και κρίσιμες διαστάσεις στην επιλογή σταδιοδρομίας: Μια εμπειρική έρευνα συσχέτισης με φοιτητές και φοιτήτριες της Φιλοσοφικής Σχολής
Μαρία Γκέβρου133

Το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων: Ρόλος, χαρακτηριστικά και απόψεις φοιτητών του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.
Γαρυφαλλιά-Ελισσάβητ Δεληγιάννη137

Κατάρτιση και πιστοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με το γνωστικό τους αντικείμενο και την ομάδα αναφοράς
Μαρία-Δέσποινα Δημητρίου.....141

Δουλεύοντας σε ξενώνες ασυνόδευτων παιδιών προσφύγων: Προκλήσεις και προσδοκίες των εργαζομένων για την ενίσχυση της τακτικής φοίτησης των παιδιών και την ανάπτυξη και υλοποίηση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων
Όλγα Καλομενίδου144

Άτομα με προβλήματα όρασης σε μία πορεία συνεχιζόμενης εκπαίδευσης
Αλεξάνδρα Νάκα147

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική πράξη: Ο παράγοντας της ειδικότητας
Κωνσταντίνος Διαμαντής150

Διδακτικοί λόγοι της πανεπιστημιακής διδασκαλίας στην Ελλάδα: Μια μελέτη περίπτωσης <i>Χρυσούλα Καραμπατζάκη</i>	153
Ανάπτυξη «εγκάρσιων δεξιοτήτων» σε τουριστικά επαγγέλματα: Μελέτη 12 εργαζομένων στην περιοχή της Λίνδου <i>Βασίλης Στραγάλης</i>	155
Φοιτώντας/υπηρετώντας σε ΣΔΕ: Ιστορίες ζωής εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών <i>Λάζαρος Μουσιάδης</i>	156

**ΕΝΟΤΗΤΑ Ι: Διδασκαλία της Γλώσσας
& Λογοτεχνική Εκπαίδευση, Σχολική Παιδαγωγική**

Αντιλήψεις και προσδοκίες μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Παναγιώτα Δημάδη
Επόπτης: Κωνσταντίνος Μπίκος

Όπως είναι γνωστό, με την πάροδο των ετών, παρατηρείται έντονα η εισαγωγή, διάχυση και αξιοποίηση της τεχνολογίας σε κάθε τομέα της καθημερινής ζωής του ανθρώπου. Αναπόφευκτα, ο χώρος της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος. Οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο στις σχολικές μονάδες προκειμένου να επιτύχουν την ενίσχυση και τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης. Τόσο το διαδίκτυο, λοιπόν, όσο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας γενικότερα αλλά και της σχολικής πραγματικότητας ειδικότερα.

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αναπτύχθηκαν από τη μετάβαση από το Web 1.0, που αφορούσε απλώς την αναζήτηση και επίσκεψη από τον χρήστη ιστοσελίδων, στο Web 2.0 όπου υπάρχουν πλέον δυνατότητες αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής της γνώσης. Στις μέρες μας, η χρήση διαδικτυακών τόπων κοινωνικής δικτύωσης είναι επίκαιρη τάση, εξυπηρετώντας ταυτόχρονα διδακτικούς σκοπούς. Θα ήταν, λοιπόν, ενδιαφέρον να ερευνηθεί η οπτική των μαθητών και των μαθητριών σε σχέση με την εφαρμογή των παραπάνω επιταγών της σύγχρονης κοινωνίας, όπως, επίσης, ποια θα μπορούσε να είναι η συνεισφορά ή μη των δικτύων αυτών στη διδακτική πράξη.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και τυχόν προσδοκίες των μαθητών και των μαθητριών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να είναι σε θέση να απαντήσουν στο αν και σε ποιο βαθμό:

- ✓ Χρησιμοποιούν το διαδίκτυο
- ✓ Διαθέτουν προσωπικό λογαριασμό σε κάποια κοινωνικά δίκτυα
- ✓ Πόσο χρόνο αφιερώνουν στην ενασχόλησή τους με αυτά σε καθημερινή βάση
- ✓ Τι τους προσφέρει η χρήση τους
- ✓ Θα έβρισκαν ενδιαφέρουσα την ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία
- ✓ Με ποιους τρόπους θα ήθελαν αυτή να εφαρμοστεί.

Για τις ανάγκες της έρευνας αναπτύχθηκε εξειδικευμένο ερωτηματολόγιο στο οποίο απάντησαν μαθητές και μαθήτριες του Γενικού Λυκείου. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμεύει για την εξαγωγή συμπερασμάτων σε σχέση με τα ερωτήματα που προαναφέρονται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Creswell, W J. (2011) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*/ μτφρ. Χ. Τσορμπατζούδης. Αθήνα: Έλλην.

<http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1517.pdf>

Social Networking and the Secondary Student, 04/04/2010

<http://etcjournal.com/2010/04/04/social-networking-and-the-secondary-student/>

Βαγγελάτος, Α., Φώσκολος, Φ., Κομνηνός, Θ. (2010). *Τα κοινωνικά δίκτυα στο σχολείο του σήμερα*

http://edu4adults.blogspot.com/2011/01/blog-post_21.html#axzz1kMj3D4eh

Γλέζου Κ., Γρηγοριάδου Μ., Κωνσταντίνου Ν., (2010). Αξιοποίηση διαδικτυακών υπηρεσιών κοινωνικής δικτύωσης στην ελληνική εκπαίδευση.

<http://www.etpe.eu/custom/pdf/etpe1517.pdf>

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κοντογιανοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1992). Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο, *Σύγχρονα θέματα*, τ. 46-47.

<http://pandemos.panteion.gr/index.php?option=record&lang=el&pid=iid:8045>

Κυριακάκη Γ. (2011). Online Κοινωνικά Δίκτυα

http://gkyriakaki.korakies.gr/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=32&Itemid=6

Η συσχέτιση των στόχων μάθησης, επίτευξης/αποφυγής των μαθητών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών με την αυτοεκτίμηση, τη σχολική τους επίδοση και με τους στόχους των διδασκόντων

Ελένη Καραστεργίου

Επόπτης: Δημήτρης Σταμοβλάσης

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να εξετάσει εκείνους τους στόχους επίτευξης ή αποφυγής που σχετίζονται με τη μάθηση και την επίδοση των μαθητών και μαθητριών και οι ίδιοι/ες τείνουν να υιοθετούν μέσα σε μια τάξη. Διερευνήθηκε η προβλεπτική αξία μιας σειράς ατομικών παραγόντων (ατομικοί στόχοι επίτευξης ή στόχοι αποφυγής, αυτοαποτελεσματικότητα, αυτο-εκτίμηση) και παραγόντων πλαισίου (αντιλαμβανόμενη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή) σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Ειδικότερα, η έρευνα αφορούσε μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στην Α΄ Λυκείου και παρακολουθούσαν το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε αφενός λόγω της πάγιας και αρνητικά στερεοτυπικής θέασης και αντιμετώπισης του μαθήματος των Αρχαίων από πολλούς μαθητές και μαθήτριες και αφετέρου λόγω της πολύωρης ενασχόλησης των μαθητών και μαθητριών με το συγκεκριμένο αντικείμενο (1 Δ/Ω καθημερινά). Η καθημερινή τριβή μου με τους μαθητές ως εκπαιδευτικός-φιλόλογος των Αρχαίων Ελληνικών μου δίνει τη δυνατότητα να διαπιστώσω ιδιαίτερες δυσκολίες – πέραν των αντικειμενικών– που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Η προσέγγιση αυτών των δυσκολιών με τη θεωρία του προσανατολισμού των στόχων επίτευξης επιχειρεί να ερμηνεύσει σε μεγάλο βαθμό τις ατομικές διαφορές που παρουσιάζονται στο μαθησιακό περιβάλλον και να «φωτίσει» τις προσωπικότητες των μαθητών και μαθητριών εστιάζοντας στο επίπεδο της αυτο-αντίληψης και ετερο-αντίληψής τους σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για τους στόχους των εκπαιδευτικών.

Πρωταρχικός στόχος της έρευνάς μας ήταν ο έλεγχος της ισχύος του μοντέλου των στόχων επίτευξης (μάθησης, επίδοσης/προσέγγισης, επίδοσης/αποφυγής, πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας) μέσα σε μαθησιακά περιβάλλοντα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Δεύτερος στόχος ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι μαθητές προσανατολίζονται σε στόχους επίτευξης συχνότερα στην τάξη και η διερεύνηση των σχέσεων α-

νάμεσα στους προσανατολισμούς των μαθητών σε στόχους επίτευξης. Τρίτο στόχο αποτέλεσε αφενός η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στους προσανατολισμούς των μαθητών σε στόχους επίτευξης και στην αυτοεκτίμησή τους και αφετέρου ο έλεγχος του κατά πόσο οι πρώτοι προβλέπουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Η διερεύνηση κατά πόσο υπάρχουν ατομικές διαφορές στους μαθητές ως προς τον προσανατολισμό τους σε στόχους επίτευξης και ως προς τον βαθμό αυτοεκτίμησής τους αποτελεί τον τέταρτο στόχο της έρευνας. Οι ατομικές διαφορές των μαθητών, μάλιστα, διερευνήθηκαν σε σχέση με το φύλο και την εκάστοτε επίδοσή τους στα τεστ. Ο πέμπτος στόχος αφορούσε στη διερεύνηση του ενδιαφέροντος που διακρίνει τους μαθητές για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών σε ένα πρώτο επίπεδο και στη συνέχεια τον συσχετισμό τους με τους στόχους επίτευξης και την αυτοεκτίμησή τους. Τέλος, παρουσίασε ενδιαφέρον να αναλύσουμε τις αντιλήψεις των μαθητών για τους στόχους των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα Αρχαία Ελληνικά στο συγκεκριμένο δείγμα έρευνας σε συνδυασμό τόσο με τις προσωπικές τους αντιλήψεις για το συγκεκριμένο μάθημα όσο και με την έκβαση και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για τη συλλογή των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας με σκοπό τη διερεύνηση των στόχων επίτευξης/αποφυγής των μαθητών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Ταυτόχρονα με το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε με στόχο τη γονιμότερη και ακριβέστερη έρευνα και η μέθοδος της παρατήρησης, καθώς παράλληλα καταγραφόταν συστηματικά και η προφορική συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου να συνδράμει στην πληρέστερη διερεύνηση του προσανατολισμού των στόχων επίτευξης/αποφυγής των μαθητών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στην Α΄ Λυκείου του δημόσιου σχολείου που εργάζομαι κατά τη σχολική περίοδο 2017-2018. Δόθηκαν προς συμπλήρωση τέσσερα (4) ερωτηματολόγια, προσαρμοσμένα και εστιασμένα όλα στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Το πρώτο ερωτηματολόγιο αφορά τους ατομικούς στόχους επίτευξης των μαθητών και μαθητριών (Student's Personal Achievement Goal Orientations, PALS, 2000). Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αφορά τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών και έχει στόχο να διερευνήσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα (Self-efficacy beliefs, Pintrich & De Groot, 1990). Το τρίτο ερωτηματολόγιο αναζητούσε το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών για το αντικείμενο των Αρχαίων (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000). Τα τρία παραπάνω ερωτηματολόγια δόθηκαν συνδυασμένα με ενιαία μορφή σε δύο διαφορετικές φάσεις της σχολικής περιόδου (στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους). Σε μία άλλη χρονική στιγμή δόθηκε προς συμπλήρωση και ένα τέταρτο ερωτηματολόγιο που αφορούσε τις αντιλήψεις των μαθητών και μαθητριών για τους στόχους των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το σχετικό μάθημα στο συγκεκριμένο δείγμα μαθητών (Student perceptions of teacher goals, PALS, 2000). Αξίζει να αναφερθεί πως όλα τα παραπάνω με χρήση κλίμακας ερωτηματολόγια είναι μεταφρασμένα από τις Γωνίδα & Λεονταρή, προσαρμοσμένα, ωστόσο, από εμάς για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.

Ως προς την εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία υιοθετώντας τον γενικότερο σκοπό διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών αλλά και τους ειδικότερους σκοπούς του μαθήματος στην Α΄ Λυκείου προγραμματίσαμε τη μεθόδευση της διδασκαλίας όχι υπό το πρίσμα ενός κλειστού αναλυτικού προγράμματος, αλλά προωθώντας τη διερευνητική μάθηση και τη συμμετοχική δράση των μαθητών. Συνεπώς, ακολουθούσα τους διδακτικούς προσανατολισμούς του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. των Αρχαίων Ελληνικών, αξιοποιώντας ταυτόχρονα τη

δυνατότητα να ακολουθήσω εκείνες τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τεχνικές κάθε φορά, που έκρινα ως κατάλληλες για τις διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών μου (Άχλης, 2017).

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική με σκοπό να βρεθούν κατανομές, μέσοι όροι, ελάχιστα, μέγιστα, διακυμάνσεις κ.ά. Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν διμεταβλητά τεστ, όπως το T-test για τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων, ο συντελεστής Pearson Correlation για την ανάλυση συσχέτισης μεταξύ μεταβλητών μεταξύ διαστημικής κλίμακας, χ^2 για συσχετίσεις κατηγορικών μεταβλητών και άλλα. Επιπλέον, πολυμεταβλητές αναλύσεις, όπως η πολλαπλή παλινδρόμηση, ανάλυση διακύμανσης, ανάλυση κατά συστάδες, και ανάλυση παραγόντων χρησιμοποιήθηκαν αναλόγως στη διερεύνηση των δεδομένων και τον έλεγχο των υποθέσεων.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι μαθητές και μαθήτριες δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την καθαυτή μάθηση και για την εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να προσανατολίζονται συχνότερα σε στόχους μάθησης στην τάξη. Ταυτόχρονα, μεγάλο μέρος αυτών επιδιώκουν την προσωπική τους ανάπτυξη και ολοκλήρωση μέσω της μάθησης, υιοθετώντας στόχους προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης. Μεγάλο ενδιαφέρον δείχνουν να είναι ανταγωνιστικοί απέναντι στους συμμαθητές τους επιδιώκοντας τους στόχους επίδοσης /προσέγγισης. Αρκετοί από αυτούς εξωτερικεύουν μέσω του ερωτηματολογίου την ανησυχία τους για την επίδοση και το ενδεχόμενο να λάβουν χαμηλές βαθμολογίες επιδιώκοντας τους στόχους επίδοσης/αποφυγής. Σε σχέση με το φύλο δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στους μαθητές ως προς την αυτοεκτίμηση και τον προσανατολισμό τους σε στόχους επίτευξης εκτός από τους στόχους προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης, τους οποίους βρέθηκε ότι προτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα κορίτσια από ότι τα αγόρια. Εξετάζοντας κατά πόσο η υιοθέτηση στόχων επίτευξης μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση και την επίδοση των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι οι στόχοι επίδοσης/αποφυγής είναι επιζήμιοι και συμβάλλουν σημαντικά στη μείωση της αυτοεκτίμησης και στη μακροπρόθεσμη φθορά της επίδοσής τους. Η συσχέτιση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και με τους προσωπικούς στόχους του καθενός/καθεμιάς διαπιστώθηκε υψηλή, καθώς θεωρούσαν τη συμμετοχή τους στην τάξη καταλυτική για την επιτυχία τους στα επόμενα τεστ. Τέλος, οι αντιλήψεις των μαθητών για τους στόχους των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα Αρχαία Ελληνικά στο συγκεκριμένο δείγμα έρευνας σε συνδυασμό με την έκβαση και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαφοροποιούνται ανάλογα με τη διδάσκουσα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260.
- Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of educational psychology*, 93(1), 43.
- Cury, F., Elliot, A., Sarrazin, P., Da Fonseca, D. & Rufo, M. (2002). The trichotomous achievement goal model and intrinsic motivation: A sequential mediational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(5), 473-481.

- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632.
- Gonida, E. N. & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396.
- Gonida, E. N., & Leondari, A. (2011). Patterns of motivation among adolescents with biased and accurate self-efficacy beliefs. *International Journal of Educational Research*, 50(4), 209-220.
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual differences*, 19(1), 53-60.
- Matos, L., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2007). Achievement goals, learning strategies and language achievement among Peruvian high school students. *Psychologica Belgica*, 47(1).
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation*, 51, 451-502.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667.
- Sideridis, G. D., Antoniou, F., Stamovlasis, D. & Morgan, P. L. (2013). The relationship between victimization at school and achievement: The cusp catastrophe model for reading performance. *Behavioral Disorders*, 38(4), 228-242.
- Sideridis, G. D., Stamovlasis, D. & Antoniou, F. (2016). Reading achievement, mastery, and performance goal structures among students with learning disabilities: a nonlinear perspective. *Journal of learning disabilities*, 49(6), 631-643.
- Stamovlasis, D. & Sideridis, G. D. (2014). Ought-approach versus ought-avoidance: nonlinear effects on arousal under achievement situations. *Nonlinear Dynamics Psychol Life Sci*, 18(1), 67-90.
- Άχλης Ν. (2017). Διδακτική Μεθοδολογία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2015). Διδακτέα ύλη και οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων της Α΄ τάξης του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και των Α΄ και Β΄ τάξεων του Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2015-2016.
- ΦΕΚ 1562/τ.Β./27-6-2011. Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και Νέας Λογοτεχνίας της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου.

Κριτήρια κοινωνιομετρικών επιλογών μαθητών Γυμνασίου

Σοφία Τοραμανίδου
Επόπτης: Κωνσταντίνος Μπίκος

Ο σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών και μαθητριών των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Η έρευνα εστιάζει στα είδη των σχέσεων που αναπτύσσονται στον χώρο της σχολικής τάξης, καθώς και στις σχέσεις που κυριαρχούν μεταξύ των παιδιών που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες, όπως αλλοδαποί μαθητές, παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών, έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες. Η σημασία της διερεύνησης αυτού του θέματος είναι μεγάλη, αφού ο μαθητής σ' αυτήν την ηλικία μπαίνει στην περίοδο της εφηβείας του και η ψυχολογία του περνάει από διάφορα στάδια, τα οποία αντανακλώνται στις κοινωνικές του σχέσεις και συμπεριφορές. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενδιαφέρεται για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών του, αφού έτσι θα μπορούν να αποφεύγονται οι εντάσεις, θα εντοπίζονται προκαταλήψεις και θα εξαλείφονται με τη βοήθειά του, θα υποστηρίζονται από τον ίδιο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή οι αλλοδαποί μαθητές κι έτσι η συμβίωση θα γίνεται όσο το δυνατόν αρμονικότερη. Αυτά είναι μερικά από τα οφέλη της μελέτης των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Για να φτάσουμε στο σημείο να ερευνήσουμε και έπειτα να αναλύσουμε τα δεδομένα, οφείλουμε να εστιάσουμε αρχικά στη σχολική τάξη και στη δομή της. Έτσι το *πρώτο κεφάλαιο* αναφέρεται στη σχολική τάξη, η οποία ορίζεται ως κοινωνική ομάδα, αφού αποτελείται από ένα σύνολο ατόμων, τα οποία έχουν έναν κοινό στόχο και βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Τα άτομα αυτά δεν είναι άλλα από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Βέβαια η τοποθέτησή τους στον συγκεκριμένο χώρο είναι τυχαία, παρόλα αυτά είναι υποχρεωμένοι να υπακούουν σε κανόνες, τυπικούς και άτυπους. Σ' αυτόν τον χώρο οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους και αναπτύσσουν συναισθηματικές σχέσεις μεταξύ τους (Κωνσταντινίδης, 1997).

Απαραίτητη είναι η αναφορά στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, η οποία διακρίνεται σε λεκτική και μη λεκτική, είναι ο πιο αξιόπιστος φορέας πληροφοριών και αναλύεται στο *δεύτερο κεφάλαιο*. Η λεκτική επικοινωνία, η οποία προέρχεται από τον γλωσσικό κώδικα, έχει την ίδια επίδραση στον πομπό και στον δέκτη και διακρίνεται σε οπτική και ηχητική. Από την άλλη, στη μη λεκτική επικοινωνία ανήκουν οι κινήσεις του σώματος, τα βλέμματα, ο τόνος της φωνής και άλλα μη γλωσσικά σύμβολα και μπορεί να αναλυθεί με πολλές ερμηνείες. Βέβαια εμπόδιο στην επικοινωνία είναι πιθανόν να σταθεί η διαφορετική εθνική, κοινωνική και πολιτισμική προέλευση του κάθε μαθητή. Στα ελληνικά σχολεία αυτό είναι αρκετά συχνό φαινόμενο, καθώς όχι μόνο αλλοδαποί μαθητές φοιτούν στα ίδια τμήματα με τους Έλληνες με αποτέλεσμα να γίνεται η επικοινωνία με λοιπή ευκολία, αλλά και τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι προφανές πως αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επικοινωνία και όχι μόνο με τους συμμαθητές τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η κατηγορία των αλλοδαπών ή παλιννοστούντων μαθητών, οι οποίοι όχι μόνο δεν εντάσσονται πάντα σε τμήματα υποδοχής, αλλά ακόμη κι αν ενταχθούν δε θα ληφθεί υπόψη το κεφάλαιο που έχουν από την οικογένεια και τη χώρα προέλευσής τους, καθότι ως κύριο σκοπό έχουν την ομαλή προσαρμογή τους στην ελληνική εκπαίδευση (Δαμανάκης, 1998). Το γεγονός αυτό γεννά δυσκολίες στην απορρόφηση των μαθητών από τις κοινωνικές ομάδες των συνομηλίκων τους, καθώς είναι ελλιπής η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους από την εκπαίδευση.

Με ποιον τρόπο επιλέγει όμως το κάθε παιδί τους φίλους και τους ‘συνεργάτες’ του; Το *τρίτο κεφάλαιο* εστιάζει σ’ αυτήν την ερώτηση, πώς δηλαδή ένα παιδί οδηγείται στην επιλογή ή στην απόρριψη ενός συνομηλίκου του για διαφορετικούς λόγους, οι οποίοι διαμορφώνονται ανάλογα με την περίπτωση και την ηλικία. Με διαφορετικά κριτήρια θα επιλέξει ένα άτομο κάποιο άλλο για να συνεργαστούν στο πλαίσιο μιας εργασίας και με άλλα κριτήρια θα επιλέξει κάποιον για φίλο του. Με την ίδια λογική θα απορρίψει κάποιους άλλους. Επίσης τα κριτήρια αλλάζουν σε κάθε ηλικία. Χαρακτηριστικά, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας επιλέγουν τους φίλους τους βασισμένοι στα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους και στα κοινά παιχνίδια, ενώ απορρίπτουν τους συνομηλίκους τους αν είναι βίαιοι ή έχουν ενοχλητική συμπεριφορά. Ομοίως, τα παιδιά μετά τα 8 τους χρόνια επιλέγουν για τις κοινωνικές τους συναναστροφές άτομα με τα οποία έχουν αναπτύξει συναισθηματικό δέσιμο και των οποίων η συμπεριφορά τα ελκύει. Αντίθετα, αν διακρίνουν επιθετικότητα στη συμπεριφορά τους ή ανυπακοή σε στοιχειώδεις κανόνες οδηγούνται στην απόρριψη. Μεγαλώνοντας και μπαίνοντας στην εφηβεία τα κριτήρια επιλογής και απόρριψης των νέων γίνονται περισσότερα και ποιοτικότερα. Πιο συγκεκριμένα, βασικοί παράγοντες επιλογής είναι η αμοιβαία κατανόηση, η συμφωνία στις αξίες, αλλά και οι κοινές δραστηριότητες και τα ενδιαφέροντα, ενώ απόρριψης η έλλειψη εμπιστοσύνης και η δυσκολία στην επικοινωνία. Συνήθως, σ’ αυτές τις ηλικίες οι επιλογές, αλλά κυρίως οι απορρίψεις είναι αμοιβαίες (Μπίκος, 2011).

Για τη διερεύνηση των παραπάνω κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών αξιοποιήθηκε η μέθοδος της κοινωνιομετρίας. Η κοινωνιομετρία, όπως αναφέρεται στο *τέταρτο κεφάλαιο*, ανήκει στο πεδίο των εμπειρικών κοινωνιολογικών ερευνών και εμπνευστής της είναι ο ψυχίατρος και ψυχοκοινωνιολόγος J. L. Moreno. Μετρά τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών μιας σχολικής τάξης και πραγματοποιείται με εκλογικές διαδικασίες (Κωνσταντινίδης, 1997). Απαντώντας οι μαθητές σε μία κοινωνιομετρική ερώτηση, η οποία εστιάζει στις συμπάθειες και στις αντιπάθειες που έχουν οι ίδιοι, τους ζητείται να αναφέρουν τους λόγους για τους οποίους οδηγήθηκαν σε κάθε επιλογή ή απόρριψη. Στη συνέχεια συγκεντρώνονται, αναλύονται τα δεδομένα και εξάγονται τα συμπεράσματα.

Έτσι στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας συντελείται η συγκέντρωση του υλικού ακολουθώντας την κοινωνιομετρική μέθοδο. Επισκέφθηκα δεκατρία τμήματα σε δύο Γυμνάσια στην πόλη της Καβάλας και αφού γνωρίστηκα με τους μαθητές, τους ζήτησα να απαντήσουν στην κοινωνιομετρική ερώτηση την οποία τους μοίρασα κι εξήγησα. Οι μαθητές είχαν αναλάβει να επιλέξουν και να απορρίψουν συμμαθητές τους με γνώμονα τον ελεύθερό τους χρόνο, αλλά και να δικαιολογήσουν τις απαντήσεις τους. Συνεργάστηκαν εύκολα οι περισσότεροι από αυτούς, όμως κάποιιοι το θεώρησαν παιχνίδι με αποτέλεσμα οι απαντήσεις τους να μην έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν κατά βάση πως οι επιλογές συχνά είναι αμοιβαίες, ενώ οι απορρίψεις συμβαίνει να είναι λιγότερες αριθμητικά από τις επιλογές. Τα παιδιά που συγκέντρωναν τις περισσότερες επιλογές έφεραν παρόμοια χαρακτηριστικά, όπως εχεμύθεια και περιποιημένη εξωτερική εμφάνιση. Από την άλλη, στατιστικά, τα παιδιά που απορρίφθηκαν από αρκετούς συμμαθητές τους ανήκαν στην κατηγορία των μαθητών με ιδιαιτερότητες ή παρουσίαζαν επιθετική συμπεριφορά. Η διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων, η επεξεργασία τους και τα συμπεράσματα αναφέρονται αναλυτικά στο δεύτερο μέρος της εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βρεττός, Ι. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντινίδης, Θ. (1997). *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη: Χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Μπίκος, Κ. & Γρηγοριάδης, Α. (1997-1998). Κριτήρια κοινωνιομετρικών επιλογών. *Μακεδονόν Παιδαγωγικόν Δελτίον*, 4, 89-100.
- Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Θέσεις, αντιθέσεις και προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Fan, W., Williams, C. & Corkin D. M. (2011). A Multilevel Analysis of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Social and Academic Risk Factors. *Psychology in the Schools*, 48(6), 632-647.
- Kim, H. B., Fisher, D. & Fraser B. (2000). Classroom Environment and Teacher Interpersonal Behavior in Secondary Science Classes in Korea. *Evaluation & Research in Education*, 14(1), 3-22.
- LaCaze, D., McCormick, C. & Meyer, L. (2012). Classroom Behavior and Management for Teachers. *National Forum of Teacher Education Journal*, 22(3), 1-3.
- Mitchell, M., Bradshaw, C. & Leaf, P. (2010). Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *School Health*, 8(6), 271-279.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins & D' Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.

Punk (αντι)-τελετουργικότητα: Μελέτη της ελληνικής punk μουσικής σκηνής και οι παιδαγωγικές της επιπτώσεις

Χρυσή-Αικατερίνη Ευθυμιάδου
Υποψήφια Δρ.
Επόπτρια: Ελένη Χοντολίδου

Η παρούσα έρευνα αφορά την εξέταση των τελετουργικών πράξεων που συμβαίνουν εντός της ελληνικής punk σκηνής με σκοπό τη μετέπειτα σύνδεσή τους με την ομοιογένεια, την εσωτερική συνοχή και αλληλεπίδραση των μελών της, αλλά και τον εντοπισμό των παιδαγωγικών επιπτώσεων που θα μπορούσε να έχει η συμμετοχή σε μια υποκουλτούρα τόσο σε μικρές, όσο και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Στην παρούσα φάση διανύεται το δεύτερο στάδιο της έρευνας που αφορά στην πραγματοποίηση ημι-δομημένων συνεντεύξεων από το δείγμα που επιλέχθηκε και της παράλληλης συμμετοχικής παρατήρησης. Η ανακοίνωση αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο θα αναλυθεί το θεωρητικό κομμάτι

των παιδαγωγικών επιπτώσεων της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό για τη δημιουργία των στόχων της έρευνας και μετέπειτα για τη συγκρότηση του οδηγού συνέντευξης, ενώ στο δεύτερο θα συζητηθούν οι στόχοι και η μεθοδολογία της έρευνας και θα παρουσιαστεί ένα μικρό μέρος των ευρημάτων.

Έχοντας ως αφετηρία τη θεωρία του Bourdieu (1994) για το πολιτισμικό κεφάλαιο, η Sarah Thornton παρατήρησε ότι μπορεί να προκύψουν και κάποια είδη κεφαλαίου σε λιγότερο προνομιούχους τομείς. Εισάγοντας τον όρο «υποπολιτισμικό κεφάλαιο» ανέδειξε το κύρος που απονέμεται σε ένα μέλος μιας υποκουλτούρας από την εκτίμηση που τρέφουν τα υπόλοιπα μέλη γι' αυτό (Thornton 1997: 201-203). Κάθε μέλος έχει τη δυνατότητα να αντικειμενοποιήσει ή να ενσωματώσει το υποπολιτισμικό κεφάλαιο ακολουθώντας το στυλ και τον τρόπο ζωής της εκάστοτε υποκουλτούρας, συμμετέχοντας ενεργά σ' αυτήν και υιοθετώντας και την αρμόζουσα συμπεριφορά και την ιδιαίτερη γλώσσα των μελών της.

Σύμφωνα με τον Jarvis (2004: 34) το άτομο συμμετέχει ενεργητικά στη μαθησιακή διεργασία σε όλη τη ζωή του, πράγμα που οφείλεται τόσο στη φύση του όσο και στη σχέση του με την κοινωνία στην οποία ανήκει. Έχοντας ως παραδοχή τον ορισμό σύμφωνα με τον οποίο περιγράφεται ως μάθηση «οποιαδήποτε διεργασία πρόσληψης και αξιολόγησης οποιασδήποτε πτυχής ή πτυχών της κουλτούρας» στην περίπτωση των υποπολιτισμών θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η προσπάθεια γνωριμίας και εξοικείωσης με την πανκ υποκουλτούρα αποτελεί διαδικασία μάθησης και, άρα, ως τέτοια θα πρέπει να αντιμετωπίζεται.

Ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας διατριβής είναι να διερευνηθεί εάν η συμμετοχή σε μια τοπική πανκ σκηνή ισοδυναμεί με τη φοίτηση σε ένα «άτυπο» σχολείο, με δική του δομή, ιδιαίτερους κανόνες και με βασικό μαθησιακό τόπο τη μάθηση εντός της ομάδας. Η αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της σκηνής φέρνει το άτομο αντιμέτωπο με νέες στάσεις, αξίες, ικανότητες και αποδεκτούς ή μη τρόπους συμπεριφοράς. Ως αποτέλεσμα προκύπτει ένα είδος μάθησης που δεν προέρχεται από την επίσημη εκπαίδευση. Γι' αυτόν τον λόγο, η παρούσα έρευνα θα μελετήσει κατά πόσο η συμμετοχή σε μια τοπική πανκ σκηνή μπορεί να εκληφθεί ως φορέας άτυπης μάθησης.

Οι φορείς μετάδοσης του υπο-πολιτισμικού κεφαλαίου ταυτίζονται με αυτούς του πολιτισμικού κεφαλαίου και σχετίζονται είτε με την τεχνολογία είτε με την προσωπική επαφή με τα μέλη της υποκουλτούρας. Κατά τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης το κάθε μέλος φέρει μαζί του τον τρόπο με τον οποίο κατανοεί ο ίδιος τον (υπο)πολιτισμό, με αποτέλεσμα να υπάρχει αμοιβαία ανταλλαγή, στην οποία το νεότερο μέλος έχει περισσότερα να «μάθει» από κάποιον που συμμετέχει περισσότερα χρόνια (όπ.π.: 97). Στην παρούσα έρευνα θα διαπιστωθεί εάν η πληροφόρηση από τα υπο-πολιτισμικά επικοινωνιακά μέσα (φανζίν, μικροφωνικές, προβολές ταινιών κτλ), οι συζητήσεις εντός της τοπικής σκηνής, οι διάλογοι αλλά και η πανκ μουσική μέσω των στίχων της καθιστούν εφικτή τη μάθηση από τη δευτερογενή εμπειρία, μια διαδικασία διαδραστική που συνδυάζει τη γλωσσική επικοινωνία με την άμεση αισθητηριακή εμπειρία με τα άλλα πρόσωπα που λαμβάνουν μέρος στη διάδραση.

Η μάθηση εντός της υποκουλτούρας προτείνεται να εκληφθεί ως μάθηση εντός μιας ομάδας και στην προκειμένη περίπτωση ως ομάδα θεωρούνται τα μέλη της εκάστοτε τοπικής πανκ σκηνής. Συγκεκριμένα, η πανκ υποκουλτούρα ως σύνολο φαίνεται να έχει τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας αναφοράς. Στην περίπτωση αυτή πολλές φορές η ομάδα δεν γνωρίζει ότι ένα άτομο ανήκει σ' αυτήν, αλλά το ίδιο το άτομο που το αντιλαμβάνεται α-

ντλεί αξίες, αρχές, σκοπούς και στόχους από αυτήν ανάλογα με τον βαθμό οικειότητας που νιώθει. Από την άλλη μεριά, η τοπική πανκ σκηνή μοιάζει με μια δευτερογενή ομάδα, τα μέλη της οποίας μπορεί να μην έχουν τακτικές επαφές αλλά τους συνδέουν δυνατοί δεσμοί, ενώ πάντα υπάρχει κάποιος τρόπος επαφής είτε μέσω των πανκ περιοδικών και της μουσικής είτε εξαιτίας της παρακολούθησης σχετικών συναυλιών. Η επιρροή της Ομάδας είναι εξίσου ισχυρή με τις πρωτογενείς ομάδες, αφού θα επηρεάσει το άτομο όσον αφορά τη συμπεριφορά, τις στάσεις και τις απόψεις του. Βέβαια, όπως συμβαίνει με κάθε ομάδα μια τοπική πανκ σκηνή αποτελούμενη από παρέες πανκς μπορεί να εμφανίσει και χαρακτηριστικά πρωτογενούς ομάδας. Αυτό συμβαίνει διότι οι ομάδες, πρωτογενείς και δευτερογενείς, συχνά αλληλεπικαλύπτονται χωρίς να αποκλείει η μία την άλλη (Rogers 1998: 197-198).

Όσον αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας, θα συνδυαστούν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε μέλη της σκηνής και η συμμετοχική παρατήρηση. Ως πεδίο της έρευνας ορίστηκε η τοπική punk σκηνή της Ξάνθης, ενώ το δείγμα αποτελείται από μέλη της σκηνής διαφόρων ηλικιών που κατάγονται από αυτήν και είτε είναι μόνιμοι κάτοικοι είτε διαμένουν κάπου αλλού. Βασική προϋπόθεση για την επιλογή των συνεντευξιαζόμενων είναι να έχουν συμμετάσχει στην πανκ σκηνή της πόλης για διάστημα τουλάχιστον ενός χρόνου. Η συμμετοχική παρατήρηση τελείται κάθε φορά που πραγματοποιούνται στην πόλη δράσεις, εκδηλώσεις και συναυλίες που έχουν οργανωθεί από ντόπιους πάνκς.

Στην παρουσίαση θα περιλαμβάνεται ο οδηγός συνέντευξης που δημιουργήθηκε με βάση τους στόχους που έχουν τεθεί καθώς και κάποιες πρώτες διαπιστώσεις σχετικά με το περιεχόμενο των συνεντεύξεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bourdieu, P. (1994). «Κοινωνικό Κεφάλαιο: Προσωρινές Σημειώσεις», στο Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.), *Πιέρ Μπουρντιέ: Κείμενα Κοινωνιολογίας*/ μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος. Αθήνα: Δελφίνι.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και κατάρτιση*/ μτφρ. Α. Μανιάτη Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*/ μτφρ. Μ. Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Thornton, S. (1997). The social logic of subcultural capital. In Gelder, K. & S. Thornton (eds). *The Subcultures Reader*. London and New York: Routledge.

Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο σύγχρονο Γυμνάσιο: Λόγοι και πρακτικές

*Ανθούλα Παπαδοπούλου
Υποψήφια Δρ., Υπότροφος Ι.Κ.Υ.
Επόπτης: Κυριάκος Μπονίδης*

Το μάθημα της Γλώσσας είναι ένα σύνθετο και πολύπλοκο αντικείμενο έρευνας εξαιτίας του διττού σκοπού του: να αναπτύσσει και να διευρύνει το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητριών και των μαθητών και να συμβάλει στη συγκρότηση των κοινωνικών και πολιτικών τους ταυτοτήτων. Από την άλλη η ιδιομορφία του έχοντας ως κυρίαρχο μέσο διδα-

σκαλίας τη γλώσσα (Κουτσογιάννης, 2010) και να συνιστά ταυτόχρονα και το αντικείμενο διδασκαλίας του (Halliday, 2007). Τέλος, η θεώρηση, υπό την επίδραση του κοινωνικού κονστρουξιονισμού, της γλώσσας ως μέσου κατασκευής των ποικίλων πτυχών της κοινωνικής πραγματικότητας (Gergen, 1985, Burr, 1995, Δεμερτζής, 2002) που επιτείνει την πολιτική διάσταση της γλωσσικής διδασκαλίας.

Προσεγγίζω τη συνθετότητα αυτή αντλώντας από τον επιστημονικό χώρο της διδασκαλίας της γλώσσας και ιδιαίτερα από τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες για τον γραμματισμό που αρνούνται την ουδετερότητά του (Street, 1988) και τις επιστημονικές προσεγγίσεις για τη γλωσσική διδασκαλία, που συνιστούν ουσιαστικά λόγους (discourses) (Fairclough, 2003), ιστορικά, δηλαδή, κατασκευασμένα ρεπερτόρια σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία της γλώσσας (Κουτσογιάννης, 2017).

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του μακρο-επιπέδου της έρευνάς μου κατέχει και η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Γυμνάσιο από το 1980 και εξής. Οι εκάστοτε προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι θεσμικές διακηρύξεις παρέχουν ένα πλαίσιο «ανάγνωσης» του γλωσσικού μαθήματος σε άμεση συνάρτηση με την τοπικότητα και την ιστορικότητα (Μπονίδης, 2007) που έχουν σαφώς επιδράσει στη συγκρότηση των λόγων που αρθρώνονται σήμερα στο γλωσσικό μάθημα.

Το μακρο-επίπεδο ολοκληρώνεται με την επισκόπηση προηγούμενων ερευνών για το μάθημα της Γλώσσας στην Ελλάδα και διεθνώς. Βασικό χαρακτηριστικό των ερευνών αυτών είναι η εστίαση σε συγκεκριμένες πτυχές του γλωσσικού μαθήματος με αποτέλεσμα να απουσιάζει αφενός, μία πιο ολιστική «ανάγνωσή» του, και, αφετέρου, να διακρίνεται μία έλλειψη σύνδεσης της γλωσσολογικής έρευνας με την παιδαγωγική διάσταση (Κουτσογιάννης κ.ά., 2015).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάλυση των λόγων (discourses) και των πρακτικών που πραγματώνουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθήτριες και οι μαθητές, προκειμένου να κατασκευάσουν το γλωσσικό μάθημα στο σύγχρονο Γυμνάσιο.

Βασικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Πώς λειτουργούν οι προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μαθησιακοί πόροι; Από ποιους λόγους αντλούν; Ποιες είναι οι προτεινόμενες διδακτικές πραγματώσεις και πώς αυτές αναπλαισιώνονται; Ποιοι άλλοι μαθησιακοί πόροι χρησιμοποιούνται, ποιους λόγους πραγματώνουν και πώς αξιοποιούνται στην τάξη;
- ✓ Πώς κατασκευάζονται οι γνώσεις για τον κόσμο στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας; Ποιες γνώσεις για τη γλώσσα καλλιεργούνται; Τι είδους γραμματισμοί αναπτύσσονται μέσω του γλωσσικού μαθήματος; Ποιες διδακτικές πρακτικές εφαρμόζονται στο μάθημα της Γλώσσας;
- ✓ Πώς κατασκευάζεται και αρθρώνεται ο σχολικός λόγος στην τάξη; Τι είδους γλωσσικές αλληλεπιδράσεις συν-κατασκευάζουν τα παιδαγωγικά υποκείμενα κατά τη διδακτική διαδικασία;
- ✓ Πώς οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι μαθήτριες πραγματεύονται τον ρόλο τους και τις ταυτότητές τους κατά τη διδασκαλία;
- ✓ Ποιοι λόγοι για τη γλώσσα και τη γλωσσική διδασκαλία πραγματώνονται κατά την εκπαιδευτική πράξη; Πώς οι λόγοι αυτοί συνδέονται με το τοπικό και ιστορικό συγκείμενο της ελληνικής κοινωνίας;

Υλικό της έρευνας αποτελούν:

- ✓ Οι μαγνητοφωνημένες διδασκαλίες στις υπό έρευνα σχολικές τάξεις (συνολικά 28 διδακτικές ώρες, περί τις 450 σελίδες απομαγνητοφωνημένα κείμενα).

- ✓ Το υλικό που προκύπτει από την παρατήρηση και τις σημειώσεις πεδίου.
- ✓ Οι συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς των τάξεων.
- ✓ Τα προγράμματα σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο.
- ✓ Τα σχολικά βιβλία της μαθήτριας και του μαθητή, το βιβλίο της εκπαιδευτικού και το τετράδιο εργασιών της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου.
- ✓ Το επιπλέον υλικό, έντυπο και ψηφιακό, που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί.

Μέθοδοι συλλογής του υλικού μου αποτελούν η μαγνητοφώνηση των διδασκαλιών, η παρατήρηση, οι σημειώσεις πεδίου, οι συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς, οι άτυπες συζητήσεις, το επιπλέον μαθησιακό υλικό και τα κείμενα των μαθητριών και μαθητών.

Η ταυτότητα της έρευνάς μου είναι αυτή της *εθνογραφικής μελέτης περίπτωσης*. Πρόκειται για 3 μελέτες περίπτωσης μέσα στην εκπαίδευση (ethnographic studies in education) (Green & Bloome, 1997) που διεξάγονται σε ένα Μουσικό Γυμνάσιο της περιφέρειας, ένα τυπικό και ένα Πειραματικό Γυμνάσιο μεγάλου αστικού κέντρου.

Αντλώ τις επιστημολογικές και επιστημονικές παραδοχές της έρευνάς μου από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό (social constructionism), την Εθνογραφία (Ethnography), από ποικίλες παραδόσεις Ανάλυσης Σχολικού Λόγου (Classroom Discourse), την Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis) και την Κοινωνική Σημειωτική (Social Semiotics).

Για την ανάλυση του υλικού μου αξιοποιώ τέσσερις μεθόδους ανάλυσης, το μοντέλο Ανάλυσης Σχολικού Λόγου που προτείνεται από τους Κουτσογιάννη κ.ά. (2015), την περιγραφή, την κριτική ανάλυση λόγου και την κοινωνική σημειωτική. Η ανάλυση διεξάγεται σε τρία επίπεδα, τα οποία διακρίνονται για μεθοδολογικούς λόγους, ενώ στην πράξη διαπλέκονται:

- ✓ Το μακρο-επίπεδο, που περιλαμβάνει το ευρύτερο συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας.
- ✓ Το μεσο-επίπεδο, κατά το οποίο η ανάλυση εστιάζει στο σύνολο της διδακτικής ενότητας.
- ✓ Το μικρο-επίπεδο, στο οποίο αναλύω τα διδακτικά συμβάντα με την αξιοποίηση του ρόμβου της γλωσσικής εκπαίδευσης.

Παρότι οι αναλύσεις δεν έχουν ακόμη ολοκληρωθεί, είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθήτριες και οι μαθητές αντλούν από ποικίλους λόγους για την κατασκευή του γλωσσικού μαθήματος, το οποίο, ως εκ τούτου, εμφανίζει έντονη διαλογικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ελληνόγλωσση

- Δεμερτζής, Ν. (2002). *Πολιτική Επικοινωνία. Διακινδύνευση, Δημοσιότητα, Διαδίκτυο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου. Σε *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 30*. (σσ. 343-357). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Κουτσογιάννης, Δ., Χατζηκυριάκου, Ι., Αντωνοπούλου, Σ., Παυλίδου, Μ. & Αδάμπα, Β. (2015). *Ανάλυση Σχολικού Λόγου. Η γλωσσική διδασκαλία σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Μπονίδης, Κ. (2007). Οι επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας (προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία) της μεταπολίτευσης: ιστορικο-συγκριτική και κριτική προσέγγιση. Σε Δ. Χαραλάμπους (επιμ.) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 265-297). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ξενόγλωσση

Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London & New York: Routledge.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London & New York: Routledge.

Gergen, K. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.

Green, J. & Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education. A situated perspective. In J. Flood, S. B. Heath & D. Lapp (eds). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 181-202). New York: Macmillan Publishers.

Halliday, M.A.K. (2007). *Language and Education*. London & New York: Continuum.

Street, B. V. (1988). Literacy Practices and Literacy Myths. In S. Roger (ed.). *The written world: Studies in Literate Thought and Action* (pp. 59-71). Germany: Springer-Verlag Press.

Η χρήση του χιούμορ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο

Αθηνά Γκαβοπούλου

Επόπτρια: Ελένη Χοντολίδου

Η εργασία αφοράται από την ανάγκη για τη διερεύνηση της λογοτεχνικής εμπειρίας στην πρώτη τάξη του γυμνασίου, η οποία αποτελεί συχνά για τους μαθητές την αφετηρία της διαμόρφωσης της εφηβικής αναγνωστικής τους ταυτότητας. Οπωσδήποτε προέκυψε από ανάγκη ενταγμένη στον ευρύτερο εκπαιδευτικό προβληματισμό για τον τρόπο διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων, εστιάζει ωστόσο ειδικότερα στη λογοτεχνία ως μία ειδική «γλώσσα» που είναι συγχρόνως αισθητικό και πολιτιστικό φαινόμενο. Η αποσπασματικότητα της επιλεκτικής χρήσης του Ανθολογίου στο Δημοτικό καθιστά ίσως προφανή την επιτακτική αναγκαιότητα της αυτονόμησης της διδασκαλίας της λογοτεχνίας από τη γλωσσική διδασκαλία και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Αργυροπούλου, 2003-2004: 634-643).

Η εμπειρία επιβεβαιώνει τα ερευνητικά δεδομένα που θέλουν τους φιλόλογους συμμετοχούς πρόθυμους αλλά αναποτελεσματικούς στον παρόντα προβληματισμό. Ενδεχομένως, το βασικότερο πρόβλημα ανακύπτει εδώ από τη σύνδεση των δύο εννοιών: λογοτεχνία και διδασκαλία. Αν η λογοτεχνία είναι δημιουργία άμεσα συνδεδεμένη με την αισθητική απόλαυση και τη συγκίνηση που προκαλεί στον αναγνώστη, η διδασκαλία είναι όμως μια διαδικασία άμεσα συνδεδεμένη με τη μετάδοση και απόκτηση γνώσεων (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 14).

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής της χρήσης του χιούμορ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας με στόχο την ανάδειξη της αισθητικής πλευράς της αναγνωστικής εμπειρίας, σύμφωνα με την αναγνωστική θεωρία της L.M. Rosenblatt (Rosenblatt, 1982: 268-277). Διερευνάται η δυνατότητα επίτευξης των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών μέσω της οργάνωσης και του εμπλουτισμού του διδακτικού υλικού του σχολικού εγχειριδίου σε μία νέα θεματική ενότητα με τίτλο «...και το αλεπουδάκι εκατόν δέκα: Η διακριτική(;) παρουσία του σοφού παιδιού στον κόσμο των ανυποψίαστων ενηλίκων», η οποία διδάχτηκε με τη μορφή σεναρίου διδασκαλίας διάρκειας περίπου δεκαοχτώ διδακτικών ωρών σε μαθητές δύο τμημάτων της Α΄ τάξης του Γυμνασίου με διαφορετικά τυπικά χαρακτηριστικά.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας πραγματοποιείται πειραματική εφαρμογή των χιουμοριστικών διδακτικών μεθόδων σε συναίρεση με τις αρχές της Συναλλακτικής Θεωρίας σε πραγματικές συνθήκες σχολικής αίθουσας, προκειμένου να διερευνηθεί η πορεία εφαρμογής του σχεδιασμού στην πράξη, των αναθεωρήσεων που προέκυψαν, τους λόγους που τις επέβαλαν και τελικά η καταγραφή των συμπερασμάτων για τη συμβολή της ερευνητικής αυτής πρακτικής στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των διδασκόντων και των μαθησιακών ευκαιριών των διδασκομένων.

Η επιλογή της μεθόδου της έρευνας δρομολογήθηκε σε μεγάλο βαθμό από την ιδιαιτερότητα της φύσης του υπό εξέταση προβλήματος που καλούσε για μία μέθοδο απόλυτα συμμετοχική και αυτοαξιολογική. Εύλογα προκρίθηκε ως καταλληλότερη η επιλογή της έρευνας-δράσης, η οποία ορίζεται συμβατικά ως παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία εκ του σύνεγγυς εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης (Cohen & Manion, 1994: 258).

Ο επανακαθορισμός της αρχικής διατύπωσης του προβλήματος ενσαρκώθηκε στη διατύπωση ελέγξιμων στόχων, τον καθορισμό του δείγματος και την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, τόσο από τα κείμενα που ανθολογούνται στο σχολικό εγχειρίδιο, όσο και από άλλες διαθέσιμες πηγές. Η εφαρμογή του προγράμματος ξεκίνησε με την έναρξη του σχολικού έτους και περιλάμβανε συλλογή στοιχείων μέσω της παρατήρησης αλλά και την παρακολούθηση των εργασιών της ομάδας. Το πρόγραμμα έληξε με την ερμηνεία των δεδομένων της παρατήρησης και την εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση την αρχική στοχοθεσία (Cohen & Manion, 1994: 276-278 και Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 75).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης τόσο με το ημερολόγιο τάξης όσο και με φύλλα εργασίας και γραπτά κείμενα, αρχική συνέντευξη των μαθητών και παιχνίδια ρόλων.

Τα συμπεράσματα αφορούν στον βαθμό επίτευξης των στόχων που διατυπώνονται στον σχεδιασμό του σεναρίου και την κατάκτηση των δεξιοτήτων που σχεδιάστηκαν για τους μαθητές μας. Η σκοποθεσία του σεναρίου υπήρξε αρκετά φιλόδοξη, ωστόσο επιτεύχθηκαν αρκετοί από τους αρχικούς στόχους. Η ανατροπή της καθεστηκυίας άποψης για εμπεδωμένα θέματα και ο ρόλος που ο γλωσσικός κώδικας και η χρήση του μπορούν να διαδραματίσουν στον σχηματισμό της τέθηκαν σε ένα κοινωνικό επικοινωνιακό πλαίσιο και έτσι δόθηκε η δυνατότητα να μελετηθεί τόσο η κοινωνική φύση του αστείου όσο και η κοινωνική φύση της λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Ιδιαίτερα απολαυστική υπήρξε η αναγνώριση των ασυμβίβαστων κωδίκων που συγκρούονται για να δημιουργηθεί το κωμικό αποτέλεσμα, ενώ τα παιδιά ανταποκρίθηκαν γρήγορα και μάλλον εύκολα στην ηθική στάση που υποδεικνύει κάθε φορά η χιουμοριστική ανάγνωση της πραγματικότη-

τας. Η επιλογή του corpus των προς ανάγνωση κειμένων που δεν ήταν αμιγώς χιουμοριστικά ευνόησε οπωσδήποτε την παραγωγή αυθόρμητου, μαθητικού χιούμορ κατά τα θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια, δεν προσέφερε ωστόσο επαρκές πεδίο μελέτης της χιουμοριστικής γραφής σε βάθος, γεγονός που αποδεικνύεται και από την τελική μάλλον πρωτόλεια και αδέξια παραγωγή χιουμοριστικού κειμένου των μαθητών στο επίπεδο της χοντροκομμένης φάρσας.

Το συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί από την παρούσα έρευνα είναι ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση του χιούμορ απαιτεί όχι μόνο εμβάθυνση που προχωρά πολύ πιο πέρα από τα στερεότυπα του τύπου «αν γελάμε, όλα γίνονται καλύτερα» αλλά και άσκηση των μαθητών στην αναγνώριση των τεχνικών του χιούμορ και στην αξιοποίησή τους για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών. Αυτό που αξιολογείται ωστόσο ως πολυτιμότερο μεταξύ των ευρημάτων της έρευνας είναι η ανάγκη τόσο των μαθητών όσο και των μαθητριών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, με επίκεντρο την ολότητα του αναγνώστη και με τη χρήση πρακτικών που θα προάγουν την κριτική σκέψη των μαθητών μέσω της επιλογής της ανατρεπτικής θέασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). (2002). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Attardo, S. (2003). Introduction: The Pragmatics of Humor, *Journal of Pragmatics*, 35(9), 128.
- Bremmer, J. & H. Roodenburg (2005). *Η πολιτισμική ιστορία του Χιούμορ/* μτφρ. Γ. Δίπλας. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Βύρλιου, Φ. (2012). *Η αξιοποίηση του χιούμορ στην εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης στο μάθημα της Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Car, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. Lewes: The Falmer Press.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας/* μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cross, J. (2011). *Humor in Contemporary Junior Literature*, New York & London: Routledge.
- Escarpit, R. (1963). *Το χιούμορ/* μτφρ. Ι. Γαλανού. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Ziv, A. (1979). The Teacher's Sense of Humor and the Atmosphere in The Classroom, *School Psychology International*, September-October 1979, 21-23.
- Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2005). *Η λογοτεχνία στο σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη διδασκαλία*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Κουρτέσης, Π. (2016). *Η Συναλλακτική Θεωρία της L.M. Rosenblatt και η λογοτεχνική εμπειρία στη σχολική τάξη: Η περίπτωση της ποίησης στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ν. (2001). *Κόμικς και Κωμικό Στοιχείο: Ψυχαναλυτική προσέγγιση ενός σημειωτικού είδους*. Αθήνα: Εξάντας.
- Κωστίου, Κ. (2002). *Η Ποιητική της Ανατροπής: Σάτιρα, Ειρωνεία, Παρωδία, Χιούμορ*. Αθήνα: Νεφέλη.

- Λαλούμης, Δ. (2001). Ψυχοκοινωνιολογία του κωμικού: Μια νέα θεώρηση, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 30, 185-214.
- Mora, R., Weaver, S. & Lindo, L. (2015). Editorial for special issue on education and humor: Education and humor as tools for social awareness and critical consciousness in contemporary classroom. *European Journal of Humor Research*, 3(4). 1-8
- Παπαρούση, Μ. (2005). Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση, *Κείμενα*, 2, 1-11.
- Piaget, J. (2007). *Η Γλώσσα και η Σκέψη του Παιδιού. Μελέτες για τη Λογική του Παιδιού*/ μτφρ. Μ. Αβαριστιώτη. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πολίτης, Δ. (1996). Ο ρόλος του αναγνώστη και η «Συναλλακτική» θεωρία της L.M. Rosenblatt. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11, 23-33.
- Pye, G. (2006). Comedy, Theory and the Postmodern Humor. *International Journal of Humor Research*, 19(1), 53-70.
- Rosenblatt, L. M. (1938/1970). *Literature as Exploration* (with a foreword by Denys Thompson) London: Heinemann.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The Literary Transaction: Evocation and Response. *Theory into Practice*, 21(4), 268-277.
- Σεμιτέκολου, Μ. (2005). Χιούμορ: μια αναπτυξιακή θεώρηση. *Ψυχολογία*, 12(1), 42-61.
- Stambor, Z. (2006). How Laughing Leads to Learning, *American Psychological Association Monitor on Psychology*, 37(6), 62.
- Τζαφεροπούλου, Μ. (1995). *Το Χιούμορ στην Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία (Πεζογραφία 1970-1990)*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Τζιτζιλί, Ε. (2016). *Το κωμικό του χαρακτήρα/ήρωα στο σύγχρονο εικονογραφημένο μικροαφήγημα 1990-2010*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Τσάκωνα, Β. (2013). *Η Κοινωνιογλωσσολογία του Χιούμορ: Θεωρία, Λειτουργίες και Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Freud, S. (1962). *Το υποσυνείδητο και το χιουμοριστικό πνεύμα*/ μτφρ. Γ. Ανδρουλιδάκης. Αθήνα: Βιβλιοθήκη για Όλους.
- Fricke, C. (2006). "Humor" in der Pädagogik. Regensburg: Roderer.
- Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Παιδαγωγική του χιούμορ*. Αθήνα: Πεδίο.

Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης ως προαπαιτούμενο για τη διαχείριση των πληροφοριών στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή

*Ειρήνη Κεχρή
Επόπτης: Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης*

Η σύγχρονη «κοινωνία της πληροφορίας» με κύρια χαρακτηριστικά την ηλεκτρονική δικτύωση, τη διασύνδεση των υπολογιστικών συστημάτων αλλά και τον καταγιστικό ρυθμό πληροφόρησης από τα εξίσου διαδεδομένα και παγιωμένα ΜΜΕ, έχει προκαλέσει μία επανάσταση στον χώρο της πληροφορίας, ίσως μεγαλύτερη και από εκείνη της ανακάλυψης της τυπογραφίας. Η ψηφιοποιημένη μορφή της πληροφόρησης διευκόλυνε τη διάδοσή της σε παγκόσμιο επίπεδο και η διάχυσή της μέσω των ηλεκτρονικών δικτύων

στους χρήστες την αποδέσμευση από τους χωροχρονικούς περιορισμούς. Εκτός, όμως, από το μέσο και τη μορφή της πληροφόρησης άλλαξε ταυτόχρονα και αναπόφευκτα και ο όγκος των πληροφοριών που διαχέεται. Αυτόν τον καταιγισμό των αφιλτράριστων πληροφοριών και γνώσεων καλείται να διαχειριστεί και ο μαθητής, ο οποίος έρχεται αντιμέτωπος με αντιφάσεις που προκύπτουν από τον κανονιστικό, τυπολατρικό και συχνά παρωχημένο τρόπο λειτουργίας του σχολικού θεσμού. Δυστυχώς, τα παιδαγωγικά γνωρίσματα αυτού του θεσμού έχουν παραγκωνιστεί και το σχολείο εμφανίζει γνωρίσματα ενός γραφειοκρατικού οργανισμού, ο οποίος μάλιστα ακολουθεί ασθμαίνοντας τις σύγχρονες εξελίξεις και αποδεικνύεται συχνά αναποτελεσματικός λόγω της αδυναμίας του να συνδεθεί με την συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα. Το σχολείο έχοντας τη μορφή ενός φορέα παραγωγής πολιτών καθιέρωσε και υπηρέτησε το μοντέλο της μαζικής εκπαίδευσης. Ο σχεδόν μονοπολικός προσανατολισμός του σχολείου στην επιστημονική ορθολογικότητα υπονόμει τον παιδευτικό του ρόλο, γεγονός που οδήγησε σε μία περισσότερο τεχνοκρατική σχολική δομή. Αυτό το κανονιστικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε παραγνώρισε την καλλιέργεια δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Ανάμεσα σ' αυτές τις δεξιότητες σημαντική θέση κατέχει η κριτική σκέψη. Άλλωστε η μετανεωτερική σκέψη θέτει τον κριτικό λόγο ως βασικό άξονα στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αρνείται την τυποποίηση της γνώσης και παράλληλα αμφισβητεί τον «ολοκληρωτικό και οικουμενικό λόγο». Η μετάβαση από την ιδέα της γνώσης ως «αλήθεια» στην ιδέα της γνώσης ως «χρήση» απαιτεί και ριζικές αλλαγές στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να καταστεί ικανό να εξοπλίσει τους μαθητές με εκείνα τα πνευματικά –και όχι μόνο– εφόδια που θα του επιτρέψουν να λειτουργεί όχι μόνο ως υγιής πολίτης αλλά ως ολοκληρωμένος και κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος.

Με αφορμή, λοιπόν, αυτόν τον προβληματισμό σχετικά με τις εξελίξεις στον χώρο της πληροφόρησης αλλά και γενικότερα τις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές που συντελούνται στη σύγχρονη κοινωνία, η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει: σε πρώτη φάση τη χρησιμότητα και την αξία της κριτικής σκέψης των μαθητών στο πλαίσιο αυτών των νέων επικοινωνιακών συνθηκών και, σε δεύτερη φάση, να ερευνήσει κατά πόσον οι σύγχρονοι μαθητές του Γυμνασίου εφαρμόζουν τεχνικές κριτικής εξέτασης των προσλαμβανόμενων πληροφοριών και αν διαθέτουν δεξιότητες κριτικής σκέψης. Η εργασία βασίζεται στις εποικοδομιστικές θεωρίες και στον κονστρουκτιβισμό ως θεωρία μάθησης. Σύμφωνα, λοιπόν, με την κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης η γνωστική ανάπτυξη είναι μία συνεχώς εξελισσόμενη δόμηση στην οποία κυρίαρχο ρόλο παίζει ο ίδιος ο μαθητής που οικοδομεί τη γνώση σταδιακά μέσω ανακαλυπτικών και διερευνητικών δραστηριοτήτων και εργασιών. Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του συνερευνητή, του «συνοδοιπόρου» και συνεργάτη του μαθητή, ο οποίος αλληλεπιδρά μαζί του και μέσω της αυθεντικής αξιολόγησης συμβάλλει στη δημιουργία αυτόνομων και ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Οι συμβατικές μέθοδοι δεν απορρίπτονται εκ των προτέρων. Η χρήση νέων μεθόδων και η εφαρμογή αξιολόγησης που ενδιαφέρεται για τις συναισθηματικές και νοητικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την επιτέλεση ενός έργου έχουν το προβάδισμα στο σχολείο που θέλει να πορεύεται παράλληλα με την κοινωνία. Έτσι, το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και της διδασκαλίας παύει να ταυτίζεται με την αναπαραγωγή πληροφοριών, ενώ ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει συνεχώς την αυτονόμηση του μαθητή, γεγονός που αποδεικνύει τον εξαιρετικά σημαντικό ρόλο της κριτικής σκέψης.

Συνοψίζοντας, οι δύο ερευνητικοί άξονες πάνω στους οποίους δομείται η παρούσα εργασία είναι η θέση της κριτικής σκέψης στο σύγχρονο σχολείο της κοινωνίας της πληρο-

φορίας και οι υπάρχουσες κριτικές δεξιότητες των μαθητών του Γυμνασίου. Αναλυτικότερα, σκοπός είναι να εξεταστεί η κριτική σκέψη ως βασική δεξιότητα των μαθητών σε ένα περιβάλλον που συνεχώς μεταβάλλεται κυρίως λόγω των ψηφιακών μέσων πληροφόρησης. Έπειτα, διερευνάται εάν και κατά πόσο οι μαθητές Γυμνασίου –και των τριών τάξεων αλλά και των δύο φύλων– εφαρμόζουν μεθόδους κριτικής προσέγγισης των πληροφοριών.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση τοποθετεί την έρευνα στο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο που επιλέχθηκε και αφορά στις εποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης. Όσον αφορά τις μεθόδους συλλογής του υλικού επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η κατάρτιση δομημένου ερωτηματολόγιου με διχοτομικές ερωτήσεις και ερωτήσεις βαθμονόμησης, το οποίο μοιράστηκε διά ζώσης σε ένα δείγμα 60 μαθητών και μαθητριών Γυμνασίου. Ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων μέσω κωδικοποίησης των αποτελεσμάτων. Τα ευρήματα ανέδειξαν το πρόβλημα της δυσκολίας και της αδυναμίας των μαθητών να εφαρμόζουν κριτικές μεθόδους στη συλλογή και στην αξιοποίηση των προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό μαθητών, όταν αναλαμβάνει μία ερευνητική εργασία, συλλέγει πληροφορίες από το διαδίκτυο και, παρόλο που δεν περιορίζονται στην αξιοποίηση μίας και μόνο πηγής, δεν ελέγχουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των πληροφοριών αλλά και των πηγών που χρησιμοποιούν. Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές δείχνουν δυσπιστία απέναντι στις πληροφορίες που τους προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί, ενώ δεν δείχνουν να αμφισβητούν τις απόψεις των γονιών τους που συχνά ενστερνίζονται ασύνειδα. Τέλος, υπάρχει μία τάση όσο μεγαλώνουν οι μαθητές και φοιτούν στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου να προσαρμόζονται παθητικά στις υπάρχουσες συνθήκες διδασκαλίας και να αποφεύγουν τον διάλογο σε περίπτωση που διαφωνούν με τον εκπαιδευτικό ή κάποιον συμμαθητή τους. Σε γενικές γραμμές, όμως, αποδεικνύεται ότι πολλοί μαθητές σ' αυτήν την ηλικιακή και σχολική βαθμίδα είναι σε θέση να εφαρμόζουν κριτικές μεθόδους στη συλλογή και στην αξιολόγηση των πληροφοριών. Το σχολείο είναι εκείνο που πρέπει να καλλιεργήσει αυτές τις δεξιότητες και μάλιστα οφείλει να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την τάση αμφισβήτησης που παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό οι μαθητές της Α' Γυμνασίου. Δυστυχώς, όμως, η σχολική διδασκαλία εξακολουθεί να περιορίζεται σε μηχανιστικές μαθησιακές διαδικασίες και οι προσπάθειες εκσυγχρονισμού βρίσκονται ακόμη σε πρώιμο στάδιο. Αυτό εμποδίζει και δυσχεραίνει την ενεργητική παρουσία και λειτουργία των μαθητών σε μία κοινωνία που συνεχώς αλλάζει και απαιτεί ταυτόχρονα κριτικά σκεπτόμενους πολίτες, ικανούς να δώσουν λύσεις σε σοβαρά κοινωνικά προβλήματα και να προωθήσουν την ουσιαστικά βιώσιμη ανάπτυξη. Επομένως, οι μαθητές χρειάζονται μια εκ προοιμίου ορθά δομημένη εκπαίδευση, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικού και πληροφοριακού γραμματισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ACRL (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago, Ill.: American Library Association.
- Beyer, B.K., (1995). *Critical Thinking*. Bloomington, IN: Delta Kappa Education Foundation.
- Bruce, C. (1994). *Portrait of an information-literate person*. *HERDSA News*, 16(3), 9-11.

- Burkhardt, J. M., MacDonald, M. C., & Rathermacher, A. I. (2003). *Teaching information Literacy: 35 practical standards-based exercises for college students*. Chicago: American Library Association.
- Cooper, J. L. (1995). Cooperative Learning and Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 7-8.
- Doyle, C. (1994). *Information Literacy in an information society: a concept for the information age*. Syracuse, NY: ERIC clearinghouse on information resources, ED 372763.
- Drucker, P. (1969). *The age of discontinuity*, Harper and Row. New York: Butterworth-Heinemann.
- Ennis, R. (1962). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, 32, 83-110.
- Fisher, A. (2001), *Critical Thinking: An introduction*. UK: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (1995). Beyond collaboration: critical teacher development in the post-modern age. Στο J. Smyth (Ed.), *Critical Discourses on teacher development*. London: Casell.
- Harvey, D. (2009). *Η κατάσταση της μετανεωτερικότητας/ μτφρ. Ε.Αστερίου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mayer, R. E. (1999). Multimedia aids to problem-solving transfer, *International Journal of Educational Research*, 31, 611-623.
- Olson, J. A. (2000). How to encourage students in a library instruction session to use critical and creative thinking skills: a pilot study, *Research Strategies*, 16(4), 309-314.
- Paul, R. (1990). *Critical Thinking. What every person needs in a rapidly changing world*. Foundation for Critical Thinking.
- Piaget, J. (1970). *Logic and psychology/ Trans. W. Mays*. New York: Basic Books.
- Robert, F. (1998). Teaching thinking and creativity developing creative minds and creative futures, *Early Child Development and Care*, 141, 1-15.
- Λυοτάρ, Ζ.Φ. (1979). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση/ μτφρ. Κ. Παπαγιώργης*. Αθήνα: Γνώση.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Διδακτική Μεθοδολογία και Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τσαούσης, Δ. (2009). *Η κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙ: Ειδική Αγωγή

**Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός βιωματικού προγράμματος
εκπαίδευσης, σύντομης διάρκειας, σε δεξιότητες συμβουλευτικής
και επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Ειδικής και Γενικής Αγωγής**

*Ζωή Βουλγαράκη
Επόπτρια: Μάρω Δόικου*

Σήμερα οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν όλο και περισσότερες προκλήσεις σε ένα ευρύ φάσμα τομέων, κυρίως σε εκείνους που σχετίζονται με προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους και την ψυχολογική τους ευημερία. Αν σε όλα αυτά προστεθεί ο αυξανόμενος αριθμός των παιδιών που ανήκουν με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο και τα δευτερογενή προβλήματα που προκύπτουν εξαιτίας των δυσκολιών τους, τότε γίνεται σαφές πως οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν επιπλέον ρόλο, εκείνον του συμβούλου. Για να εκπληρώσουν αυτόν τον ρόλο οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν αναπτύξει τις βασικές δεξιότητες επικοινωνίας και συμβουλευτικής.

Η συμβουλευτική ουσιαστικά αφορά στην εδραίωση μιας σχέσης εμπιστοσύνης που διευκολύνει την αυτο-εξερεύνηση, την κατανόηση και την πραγμάτωση, και παρέχει καθοδήγηση για την υιοθέτηση κατάλληλων συμπεριφορών και αντικατάστασης των παλιών, μη λειτουργικών μοτίβων. Η παροχή ενσυναίσθητης κατανόησης στο μαθητή, η χωρίς όρους αποδοχή προς εκείνον και η γνησιότητα του εκπαιδευτικού αποτελούν προϋποθέσεις που διευκολύνουν τη μεταξύ τους αρμονική επικοινωνία. Η ποιοτική διαπροσωπική σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές μπορεί να καλλιεργηθεί σταδιακά από τον εκπαιδευτικό, με την υιοθέτηση αυτών των στάσεων.

Η έρευνα αναδεικνύει τη σχέση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού ως προστατευτικό παράγοντα κυρίως για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ποιότητα της σχέσης μαθητή και εκπαιδευτικού μπορεί είτε να ενισχύσει, είτε να αποδυναμώσει την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών που βρίσκονται σε επικινδυνότητα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των επιδράσεων που έχει ένα σύντομο ημιδομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα Συμβουλευτικής και Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη και κυρίως στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά. Ο σχεδιασμός του προγράμματος βασίστηκε σε αντίστοιχα προγράμματα εκπαίδευσης στις συμβουλευτικές δεξιότητες και διαμορφωνόταν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις ανάγκες που προέκυπταν στην ομάδα. Οι στόχοι αυτού του προγράμματος ήταν να προετοιμάσει ως ένα βαθμό τους εκπαιδευτικούς να σταθούν με μεγαλύτερη επάρκεια απέναντι στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σήμερα στο σχολικό περιβάλλον, με την υιοθέτηση μίας διευκολυντικής στάσης στην τάξη αλλά και με την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τους γονείς και τους συναδέλφους τους.

Στην πρώτη συνάντηση της ομάδας παραβρέθηκαν 13 γυναίκες εκπαιδευτικοί. Μέχρι την τέταρτη συνάντηση αποχώρησαν σταδιακά 7 συμμετέχουσες. Τελικά στο πρόγραμμα και στην έρευνα συμμετείχαν 6 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης, στη γενική ή ειδική αγωγή.

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε σε 10 δίωρες ομαδικές συναντήσεις και 2 δίωρες συναντήσεις εποπτείας των εκπαιδευτικών. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν σε σχολική αίθουσα στην πόλη της Θεσσαλονίκης κατά τις απογευματινές ώρες, μία φορά την εβδομάδα, τους μήνες Μάιο, Ιούνιο και Οκτώβρη του 2018.

Πριν την έναρξη και μετά τη λήξη του εκπαιδευτικού προγράμματος διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις συμμετέχουσες-εκπαιδευτικούς. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και το υλικό τους αναλύθηκε με τη χρήση της *θεματικής ανάλυσης*. Κατά τις αρχικές συνεντεύξεις διερευνήθηκαν τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη και η ποιότητα της επικοινωνίας τους με τα παιδιά – ιδιαίτερα με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες– ενώ στις τελικές συνεντεύξεις εξετάστηκαν τυχόν επιδράσεις του παρόντος εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως τι αποκόμισαν, τι θα επιθυμούσαν επιπλέον και αν τελικά αυτή η εμπειρία αποδείχτηκε βοηθητική στην επικοινωνία τους με τα παιδιά, τους γονείς και τους συναδέλφους τους. Επιπλέον, σε κάθε συνάντηση της ομάδας η ερευνήτρια/εκπαιδύτρια κρατούσε ημερολόγιο όπου καταγράφθηκαν η εξελικτική διαδικασία της ομάδας με έμφαση στις αλληλεπιδράσεις των μελών και η ανταπόκριση και το ενδιαφέρον τους, όπως το έζησε η ίδια. Παράλληλα, σε κάθε συνάντηση οι συμμετέχουσες ενθαρρύνονταν σε αναστοχασμό σχετικά με θέματα που αναδύονταν στην ομάδα και στο να εκφράζουν πώς βίωναν την πορεία τους σ' αυτή τη διαδικασία.

Η διαρροή των συμμετεχουσών από το πρόγραμμα ήταν μεγάλη. Λιγότερες από τις μισές εκπαιδευτικούς παρακολούθησαν ως το τέλος το πρόγραμμα. Κυριότερος λόγος φαίνεται πως ήταν η συσσωρευμένη κόπωση των εκπαιδευτικών προς το τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς. Επιπρόσθετοι λόγοι για αυτή τη διαρροή πιθανόν να ήταν οι προσδοκίες τους και η εσφαλμένη εντύπωση για το τι πραγματεύεται η συγκεκριμένη εκπαίδευση, όπως η συνειδητοποίηση ότι το πρόγραμμα αυτό δε μπορεί να προσφέρει άμεσες πρακτικές λύσεις, και η έλλειψη κινήτρου και δέσμευσης σε ένα πρόγραμμα που απαιτεί χρόνο και ενέργεια.

Οι εκπαιδευτικοί σε κάθε συνάντηση μοιράζονταν στην ομάδα την κόπωση που ένιωθαν και την αίσθηση έλλειψης χώρου και ενέργειας από τη συνεχή ενασχόληση με θέματα του σχολείου. Κατέθεσαν πως δεν υπήρχε πρακτικά καθόλου χρόνος να αποσυμφορηθούν από την ένταση των όσων συνέβαιναν στο σχολικό περιβάλλον και ότι συχνά μετέφεραν αυτή τη πίεση στο σπίτι. Κάθε φορά συνειδητοποιούσαν πόσο χρειάζονται αυτό τον ψυχολογικό χώρο.

Ένα από τα θέματα που συμφώνησαν ότι τις δυσκολεύει είναι η αύξηση της γραφειοκρατίας στα σχολικά τους καθήκοντα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επιφορτίζονται με περισσότερες ευθύνες και συνακόλουθα να προκαλούνται εντάσεις με τους συναδέλφους, με τους οποίους μοιράζονται αυτό τον φόρτο και να δημιουργείται αρνητικό κλίμα στις μεταξύ τους σχέσεις.

Αναφορικά με τα προβλήματα των μαθητών, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες, οι μαθητές δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και χρόνο με τον χρόνο ανταποκρίνονται λιγότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό τις κάνει να νιώθουν ότι δεν προσφέρουν αρκετά, καθώς δεν παίρνουν ανατροφοδότηση. Φαίνεται να συμφωνούν ότι η απογοήτευση και η κούραση που νιώθουν ξεκίνησε κυρίως όταν μειώθηκε ο μισθός και αυξήθηκε το ωράριό τους. Σε επίπεδο ομάδας οδηγήθηκαν στη διαπίστωση ότι ζούμε μια ανθρωπιστική κρίση που αντανάκλαται και στο σχολείο. Η νοηματοδότηση αυτής της δύσκολης πραγματικότητας μέσω μιας ευρείας οπτικής τις βοήθησε να επανασυνδεθούν μέσα τους με τους λόγους που τις έκαναν να επιλέξουν αυτό το επάγγελμα και τις χαρές που μπορεί να προσφέρει. Ένα κεντρικό θέμα, λοιπόν, που αναδύθηκε ήταν η έλλειψη χώρου μέσα τους από τον καταγισμό ερεθισμάτων και συμβάντων στη σχολική καθημερινότητα και η αλλαγή που σηματοδότησε η οικονομική κρίση.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μίλησαν πολύ για την αίσθηση ανεπάρκειας στο να αντιμετωπίζουν τα αυξανόμενα θέματα (κυρίως μαθησιακά) που προκύπτουν με παιδιά που ανήκουν στην ειδική αγωγή, για την άγνοια σχετικά με τις ειδικές κατηγορίες, όπως π.χ. τις μαθησιακές δυσκολίες, και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Τέλος, συνειδητοποίησαν ότι συχνά είναι παγιδευμένες στην αυτοεικόνα τους σχετικά με τη στάση και τη συμπεριφορά που έχουν μάθει ως εκπαιδευτικοί, στο ρόλο και στις προσδοκίες του ρόλου τους. Φαίνεται πως αυτό γίνεται εμπόδιο στο να ακούν ενσυναισθητικά, χωρίς να επικρίνουν. Όπως ανέφεραν, η ομάδα τους έδωσε την ευκαιρία και την εμπειρία να υπάρχουν και να σχετίζονται όχι μέσω ρόλων αλλά ως πρόσωπα.

Συνολικά, η ομάδα κατάφερε να συναντηθεί αυθεντικά. Το να μοιράζονται και να ανακαλύπτουν ότι τα θέματα που αντιμετωπίζουν και συχνά τα συναισθήματα που νιώθουν είναι κοινά, πρόσφερε στις εκπαιδευτικούς μία αίσθηση ανακούφισης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aspy, D. & Roebuck, F. N. (1983). Researching person-centered issues in education. *Freedom to learn for the*, 80, 199-217.
- Betoret, F.D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational psychology*, 26(4), 519-539.
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12-21.
- Δόικου, Μ. (2016). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα* (αναθ. έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Daniels T. & Ivey A.E. (2007). *Microcounseling: making skills training work in a multicultural world*. Ανακτήθηκε από:
https://books.google.gr/books/about/Microcounseling.html?id=VBaRpwWbyBwC&redir_esc=y
- Doikou, M. & Diamandidou, K. (2011). Enhancing teachers counselling skills : student teachers views on a teachers education programme. *European Journal of Teacher Education*, 18, 37-41.
- Falk, S. F. (2009). *Counseling skills for teachers* (Doctoral dissertation, Humboldt State University).
- Fredriksen, K. & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 103(103), 45-54.
- Gordon, T. (2011). *Τα μυστικά του αποτελεσματικού δασκάλου/ μτφρ. Μ. Ρηγοπούλου*. Αθήνα: Ερευνητές.
- Gouleta, E. (2006). Improving teaching and learning: A counseling curriculum model for teachers. *Vistas Online*, 113-116.
- Kourkoutas, E. & Giovazolias, T. (2013). School-based counselling work with teachers : An integrative model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 137-158.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική/ μτφρ. Δ. Καραθάνου & Α. Μαρκαντώνη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Lai-yeung, S. W. C. (2014). The need for guidance and counselling training for teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 113, 36-43.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. London: Constable.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston: HoughtonMifflin.
- Rogers, C. (2006). Ένας τρόπος να υπάρχουμε/ μτφρ. Μ. Τσουμάρη. Αθήνα: Ερευνητές.
- Sprinthall, N. A. (1980). Guidance and new education for schools. *The Personnel and Guidance Journal*, 58, 485-489.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. and Lintunen, T. (2015). The development of teachers' responses to challenging situations during interactions training. *Teacher Development* 19(1) 97-115.
- Warshof, A. & Rappaport, N. (2013). Staying Connected with Troubled Students. *Educational Leadership*, 71(1), 34.
- Yalom, I.D. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής ψυχοθεραπείας/ μτφρ. Ε. Ανδριτσάνου*. Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.

Το Ειδικό σχολείο ως φορέας παροχής στήριξης σε γονείς παιδιών με αναπηρία: Εμπειρίες και απόψεις γονέων

Όλγα Κανίδου
Επόπτρια: Μάρω Δόικου

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι αντιδράσεις της μητέρας που γεννούσε ένα παιδί με αναπηρία ερμηνεύονταν με το μοντέλο του μητρικού θρήνου, σύμφωνα με το οποίο η μητέρα του παιδιού με αναπηρία θρηνούσε την απώλεια του εξιδανικευμένου παιδιού με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που θα θρηνούσε την πραγματική του απώλεια εξαιτίας θανάτου (Solnit & Stark, 1961 στο Hodapp, 2005). Λίγες δεκαετίες αργότερα, ο Crnic και οι συνεργάτες του πρότειναν ότι αυτά τα φαινόμενα θα μπορούσαν να ερμηνευτούν καλύτερα με το μοντέλο του στρες, σύμφωνα με το οποίο το παιδί με αναπηρία μπορεί να γίνει αντιληπτό ως παράγοντας άγχους για το οικογενειακό σύστημα. Στο πλαίσιο αυτό, η ικανότητα της οικογένειας να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις εξαρτάται από εξωγενείς παράγοντες, όπως η οικονομική κατάσταση, καθώς και από ενδογενείς παράγοντες, όπως η αυτοπεποίθηση των γονέων ότι είναι σε θέση να διδάξουν το παιδί, η ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα, η στάση τους απέναντι στη ζωή και οι θρησκευτικές πεποιθήσεις. Τέλος, σημαντικό ρόλο με βάση το εν λόγω μοντέλο διαδραματίζει η στήριξη την οποία δέχεται η οικογένεια από εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι συγγενείς, οι φίλοι, οι εκπαιδευτικοί, τα σχολεία και οι κοινωνικές υπηρεσίες. Ακριβώς αυτή η στήριξη και η βοήθεια αποτελούν, σύμφωνα με το μοντέλο του στρες, και το κλειδί της προσαρμογής των μελών της οικογένειας σ' αυτή τη νέα κατάσταση (Crnic, Friedrich & Greenberg, 1980 στο Hodapp, 2005)

Το μοντέλο του στρες οδήγησε με τη σειρά του στην ανάπτυξη διαφόρων μοντέλων οικογενειακής προσαρμογής, εκ των οποίων ως σημαντικότερο έχει αναδειχθεί το μοντέλο

του Διπλού ΑΒΓΧ (DoubleABCX). Σύμφωνα με αυτό, η «κρίση» (X) της ανατροφής ενός παιδιού με αναπηρία, είναι συνάρτηση των προσωπικών χαρακτηριστικών ενός παιδιού (A), των ενδογενών και εξωγενών παραγόντων της οικογένειας (B) και του τρόπου με τον οποίο η οικογένεια αντιλαμβάνεται το παιδί (Γ). Επιπλέον, τα A, B και Γ, αλλάζουν ανάλογα με τις μεταβολές των συνθηκών ζωής του παιδιού και της οικογένειας – γι' αυτό και η λέξη Διπλό στην ονομασία του μοντέλου. Στους εξωγενείς παράγοντες της οικογένειας συμπεριλαμβάνεται και το σύστημα κοινωνικής στήριξης της τελευταίας. Σε αντίθεση με παλαιότερες αντιλήψεις που ήθελαν τις οικογένειες αναπήρων παιδιών απομονωμένες, σήμερα γνωρίζουμε πως σε πολλές περιπτώσεις υπάρχουν ισχυρές πηγές στήριξης, οι οποίες παρέχουν στους γονείς συναισθηματική, ψυχική και συμβουλευτική στήριξη, ενημέρωση και υπηρεσίες. Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί με αναπηρία, μπορεί να λειτουργήσει ακριβώς ως μία τέτοια πηγή υποστήριξης προς τους γονείς και ευρύτερα στην οικογένεια (Minnes, 1988 στο Hodapp, 2005). Η άποψη αυτή ενισχύεται ακόμη περισσότερο αν λάβει κανείς υπόψη τη σταδιακή μεταβολή που έχει πραγματοποιηθεί με το πέρασμα των χρόνων στον χαρακτήρα και την ποιότητα της σχέσης που συγκροτείται μεταξύ σχολείου και γονέων από το «μοντέλο του ειδικού» (expert model), όπου ο γονέας γινόταν παθητικός αποδέκτης συμβουλών και οδηγιών στο «μοντέλο της ενδυνάμωσης» (empowerment model) ή αλλιώς «μοντέλο συνεργασίας» (partnership model), όπου το ενδιαφέρον στρέφεται στην παροχή στήριξης για ενδυνάμωση της σχέσης μεταξύ γονέα και παιδιού (Κοντοπούλου, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω εξελίξεις στις θεωρητικές προσεγγίσεις προκύπτουν ερωτήματα σχετικά με το αν τελικά το σχολείο, και συγκεκριμένα το ειδικό σχολείο, όπου φοιτούν πολλοί μαθητές με αναπηρία, λειτουργεί ως εξωγενής παράγοντας υποστήριξης και «ενδυνάμωσης» της οικογένειας, όπως προβλέπουν και επιτάσσουν τα πιο σύγχρονα δεδομένα. Επιλέχθηκε να δοθεί έμφαση στις ανάγκες των ίδιων των γονέων για στήριξη, καθώς αυτοί αποτελούν και τον έναν από τους δύο κυρίαρχους πόλους της σχέσης που επιδιώκεται να οικοδομηθεί (σχέση γονέα-παιδιού).

Πιο συγκεκριμένα σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι εμπειρίες και οι απόψεις γονέων για τη στήριξη που τους παρέχεται από το ειδικό σχολείο και τον τρόπο με τον οποίο το τελευταίο μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας παροχής στήριξης σ' αυτούς προκειμένου να επωφεληθούν οι ίδιοι, καθώς και το παιδί τους. Ως επιμέρους στόχοι της εργασίας τέθηκαν η διερεύνηση των αναγκών στήριξης των γονέων των παιδιών με αναπηρία που φοιτούν σε ειδικό σχολείο, της ύπαρξης συστηματικών ή άτυπων μορφών στήριξης σε γονείς από το ειδικό σχολείο, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτή παρέχεται, της ικανοποίησης των γονέων από τις υπάρχουσες μορφές στήριξης τους από το ειδικό σχολείο όπου φοιτούν τα παιδιά τους, των ενδεχόμενων προτάσεων των γονέων για αλλαγή στην ποιότητα και τον τρόπο παροχής στήριξης σ' αυτούς με βάση τις ανάγκες που έχουν οι ίδιοι και τα παιδιά τους.

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 γονείς (μητέρες και πατέρες) παιδιών με αναπηρία που φοιτούν σε ειδικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Η έρευνα συντελέστηκε σε σημεία συνάντησης που καθορίστηκαν από κοινού, μεταξύ ερευνήτριας και γονέα και επιλέγηκαν με βασικό κριτήριο το αίσθημα άνεσης και οικειότητας του εκάστοτε γονέα. Έπειτα από τη συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων που είχαν συλλεχθεί. Στη βάση των γραπτών πλέον κειμένων συντελέστηκε η ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση της ανάλυσης περιεχομένου με τις τεχνικές της δόμησης περιεχομένου

και της πρότυπης δόμησης. Έπειτα από πολλαπλές αναγνώσεις των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των τελευταίων, ενώ στη συνέχεια, με βάση τις ομοιότητες που διαπιστώθηκαν, διαμορφώθηκαν ευρύτερες κατηγορίες, καθώς και οι υποκατηγορίες αυτών, οι οποίες ομαδοποίησαν και τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας (Μπονίδης, 2014).

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας οι γονείς δε λαμβάνουν τη βοήθεια και τη στήριξη που θα ήθελαν από το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί τους. Η έλλειψη χρόνου, εμπιστοσύνης, αλλά και συχνά διάθεσης συνεργασίας, τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού, όσο και από την πλευρά των γονέων αποτέλεσε κοινό παρονομαστή των απόψεων για την αιτιολόγηση της έλλειψης της μεταξύ τους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Η απογοήτευση των γονέων από τη στάση των στελεχών που εργάζονται στα ειδικά σχολεία, σε συνδυασμό με τη συχνή αλλαγή προσωπικού μετά την πάροδο της εκάστοτε σχολικής χρονιάς φάνηκε να αποτελούν εξίσου σημαντικούς παράγοντες στην αδυναμία συγκρότησης σχέσεων αλληλοβοήθειας και αμοιβαίας υποστήριξης. Ταυτόχρονα, η έλλειψη ενός συστηματικού πλαισίου αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων και προσωπικού, φάνηκε, επίσης, να συντελεί στην αποδυναμωμένα διαμορφωμένη σχέση τους. Φυσικά, ως προς τον τομέα αυτό δεν υπήρξε καθολικότητα. Σε ορισμένα σχολεία, η ύπαρξη ομάδων γονέων, φάνηκε να λειτουργεί για αρκετούς γονείς ως μία διέξοδος από τη μοναξιά και την κοινωνική απομόνωση που συχνά βιώνουν, αλλά και ως ένα πεδίο μοιράσματος του βάρους των ευθυνών, των εμπειριών και των συναισθημάτων με τα οποία είναι επιφορτισμένες οι τελευταίες. Δεν έλειψαν, επίσης, και εκείνα τα παραδείγματα των γονέων που έχοντας αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς με συγκεκριμένα πρόσωπα του εκάστοτε ειδικού σχολείου, ανέδειξαν το πλαίσιο φοίτησης των παιδιών τους ως ένα χώρο που τους προκαλεί συναισθήματα ασφάλειας, αλλά και αισιοδοξίας σχετικά με τα μελλοντικά οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά τους μέσα σ' αυτό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bailey Jr, D. B. & Blasco, P. M. (1990). Parents' perspectives on a written survey of family needs. *Journal of Early Intervention*, 14(3), 196-203.
- Bailey Jr, D. B., Skinner, D., Correa, V., Arcia, E., Reyes-Blanes, M. E., Rodriguez, P. & Skinner, M. (1999). Needs and supports reported by Latino families of young children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 104(5), 437-451.
- Case, S. (2000). Refocusing on the parent: What are the social issues of concern for parents of disabled children? *Disability & Society*, 15(2), 271-292.
- Coen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας/ μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, & Χ. Μητσοπούλου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Duchnowski, A. J., Kutash, K., Green, A. L., Ferron, J. M., Wagner, M. & Vengrofski, B. (2013). Parent support services for families of children with emotional disturbances served in elementary school special education settings: Examination of data from the Special Education Elementary Longitudinal Study. *Journal of Disability Policy Studies*, 24(1), 36-52.
- Dunst, C.J. & Deal, A.G. (1994). Needs-based family-centered intervention practices. *Supporting and Strengthening Families*, 1, 90-104.

- Ferguson, P.M. (2002). A place in the family: An historical interpretation of research on parental reactions to having a child with a disability. *The Journal of Special Education*, 36,124-130.
- Granlund, M. & Roll-Pettersson, L. (2001).The perceived needs of support of parents and classroom teachers – a comparison of needs in two microsystems. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 225-244.
- Hodapp, M.R. (2005). Νοητική Καθυστέρηση: Το Περιβάλλον. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η., Σπανδάνου (επιμ.). *Αναπτυξιακές Θεωρίες και Αναπηρία: Νοητική Καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*, (σσ. 85-124). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Krahn, G.L. (1993). Conceptualizing social support in families of children with special health needs. *Family Process*, 32(2), 235-248.
- Russell, F. (2003). The expectations of parents of disabled children. *British Journal of Special Education*, 30(3), 144-149.
- Sloper, P. (1999). Models of service support for parents of disabled children. What do we know? What do we need to know? *Child: Care, Health and Development*, 25(2), 85-99.
- Schilling, R.F., Gilchrist, L.D. & Schinke, S.P. (1984).Coping and social support in families of developmentally disabled children. *Family Relations*, 33(1), 47-54.
- Taub, D. (2006). Understanding the concerns of parents of students with disabilities: Challenges and roles for school counselors. *Professional School Counseling*, 10(1), 52-57.
- Trute, B., Hiebert-Murphy, D. & Levine, K. (2007). Parental appraisal of the family impact of childhood developmental disability: Times of sadness and times of joy. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(1), 1-9.
- Tsibidaki, A. & Tsampanli, A. (2007). Support networks for the Greek family with pre-school or school-age disabled children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(2), 283-306.
- Tunali, B. & Power, T. G. (1993).Creating satisfaction: A psychological perspective on stress and coping in families of handicapped children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 945-957.
- Κοντοπούλου, Μ. (2001). Συμβουλευτική Γονέων στα Πλαίσια της πρώιμης Παρέμβασης: Η Συμβολή των Εκπαιδευτικών. Στο Μ. Τζουριάδου, (επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 160-183). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Κοντοπούλου, Μ. (2004). Σχέσεις Επαγγελματιών με Γονείς Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφταράς, (επιμ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού* (σσ. 167-185). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Η. (2010). Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις σε Οικογένειες Παιδιών με Ιδιαίτερες Δυσκολίες: Θεωρητικά Ζητήματα και Πρακτικές Κατευθύνσεις. Στο Η. Κουρκούτας & R. Caldin, (επιμ.), *Οικογένειες Παιδιών με Ιδιαίτερες Δυσκολίες και Σχολική Ένταξη* (σσ. 161-216). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπονίδης, Κ. (2014). Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως μια συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.). *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό* (σσ. 473-497). Αθήνα: Ίων.
- Χατζηγεωργίου, Μ. (2009). *Διερεύνηση των αναγκών των γονέων με παιδιά με αναπηρίες-μια πιλοτική έρευνα*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Οι απόψεις των γονέων παιδιών με αναπηρία που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς

*Λίλια Καραμπά
Επόπτρια: Μάρω Δόικου*

Τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με το θέμα της αλληλεπίδρασης σχολείου και οικογένειας, αναδεικνύουν ότι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους αποτελεί βασικό παράγοντα επιτυχίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Mannan & Blackwell, 1992· Grolnick & Slowiaczek, 1994 στο Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003) και τα οφέλη της διαφαίνονται σε πολλούς τομείς της σχολικής ζωής των παιδιών (Erstein & Dauber, 1991 στο Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003). Ωστόσο, παρά την αναγνώριση από τον επιστημονικό κόσμο του κρίσιμου ρόλου που διαδραματίζει ο χαρακτήρας της σχέσης των δύο αυτών πρωτευόντων πλαισίων ανάπτυξης του παιδιού καθώς και της επιθυμίας των δύο πλευρών για συνεργασία, συχνά γονείς και εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται ως «φυσικοί εχθροί» (Waller, 1932 στο Abed, 2014: 5) και διαφοροποιούνται όσον αφορά την οπτική τους για το θέμα (Durisik & Bunijevac, 2017).

Ενώ, λοιπόν, στη βιβλιογραφία αναδεικνύεται η θετική συμβολή που απορρέει από την ποιότητα της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών στη γενική αγωγή, τα ερευνητικά δεδομένα είναι περιορισμένα όσον αφορά την ειδική αγωγή και ιδιαίτερα στην περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την οποία υπάρχουν ελάχιστα δεδομένα καθώς η πλειονότητα των σχετικών ερευνητικών μελετών που έχουν διενεργηθεί αφορούν το Δημοτικό. Επίσης, λίγα γνωρίζουμε αναφορικά με τις στάσεις και τις απόψεις των γονέων αναφορικά με τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους αφού τα ερευνητικά ευρήματα εστιάζουν κυρίως στις γνώμες των εκπαιδευτικών. Η διαπίστωση αυτή, λοιπόν, αποτέλεσε και το έναυσμα για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μπρούζος (2002), στη γενική αγωγή η συνεργασία σχολείου-οικογένειας συμβάλλει σημαντικά στην πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών. Ωστόσο, αν και η γονεϊκή εμπλοκή κατοχυρώνεται από τον νόμο της Ειδικής Αγωγής και η αξία της αναγνωρίζεται ερευνητικά, η σύνθεση της βιβλιογραφίας εστιάζει στον πληθυσμό της γενικής εκπαίδευσης αφήνοντας αδιερεύνητη την περίπτωση των μαθητών με αναπηρία (Goldman & Burke, 2017). Από τα ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ενεργού συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν σ' αυτήν την κατηγορία, συμπεραίνεται πως αυτή οδηγεί σε γενίκευση και διατήρηση των αποκτημένων δεξιοτήτων των παιδιών με αναπηρία καθώς και σε ενίσχυση της σχολικής τους λειτουργικότητας (Spann, Kohler & Soenksen, 2003 στο Staples & Diliberto, 2010). Η εργασία αυτή, λοιπόν, μπορεί να προσφέρει πληροφορίες που ενδέχεται να συμβάλουν στην κατανόηση των δυσκολιών και των αναγκών των γονέων και ίσως βοηθήσουν επίσης στην αλλαγή της στάσης που υιοθετούν αρκετοί εκπαιδευτικοί και η πολιτεία απέναντι στο ζήτημα της συνεργασίας και της γονεϊκής εμπλοκής.

Βασικός σκοπός διεξαγωγής αυτής της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση και κατανόηση της ποιότητας της συνεργασίας στο σύνολό της μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής. Επιμέρους στόχοι της προσπάθειας αυτής ήταν η ανάδειξη των τρόπων αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο πλευρών και της προώθησης της μεταξύ τους συνεργασίας, των παραγόντων που ενδεχομένως λειτουργούν ανασταλτικά στη δημιουργία μιας αποτελεσματικής συνεργασίας καθώς επίσης και των οφελών που

προκύπτουν από την εν λόγω σχέση για όλους τους εμπλεκόμενους. Η διερεύνηση των παραπάνω θεμάτων επιδιώχθηκε με βάση την εξέταση της οπτικής 12 γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Η συλλογή των δεδομένων διεκπεραιώθηκε με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων και η ανάλυση αυτών έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου με τη τεχνική της δόμησης και της πρότυπης δόμησης. Έπειτα από διεξοδική ανάγνωση και μελέτη των συνεντεύξεων έγινε κωδικοποίησή τους και με βάση τις ομοιότητες που διαπιστώθηκαν, ορίστηκαν κατηγορίες και υποκατηγορίες αυτών το περιεχόμενο των οποίων περιγράφεται με τη μορφή της παράφρασης.

Τα ευρήματα της μελέτης αυτής αναδεικνύουν ότι οι απόψεις των γονέων αναφορικά με τη συνεργασία που έχουν με τους εκπαιδευτικούς είναι αντιφατικές. Πιο συγκεκριμένα γονείς που εμπλέκονται ενεργότερα στην εκπαίδευση του παιδιού τους και συμμετέχουν στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων εμφανίζονται απογοητευμένοι και χαρακτηρίζουν τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς ανύπαρκτη και προβληματική. Από την άλλη, οι γονείς των οποίων η εμπλοκή περιορίζεται σε επίπεδο παρακολούθησης εορτών και επισκέψεων του σχολείου (2-6 φορές τον χρόνο) αν και δεν είναι απόλυτα ευχαριστημένοι, δείχνουν περισσότερη κατανόηση, χαρακτηρίζοντας τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς μέτρια. Τέλος, μια μικρή μερίδα γονέων εμφανίζεται απόλυτα ευχαριστημένη από τη συνεργασία αυτή υποστηρίζοντας ότι το έργο των εκπαιδευτικών είναι δύσκολο και ότι η μεταξύ τους σχέση δεν εμφανίζει προβλήματα και είναι άψογη.

Όλοι οι γονείς ανεξαιρέτως υποστήριξαν πως η ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική και απαραίτητη για το παιδί και τους ίδιους αναφέροντας ως πιθανά οφέλη τη μαθησιακή και συμπεριφορική πρόοδο του παιδιού αλλά και την πρακτική και ψυχολογική υποστήριξη των ίδιων. Βασικό θέμα συζήτησης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί η συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο. Όμως, μεγάλη μερίδα γονέων εμφανίζεται δυσαρεστημένη και ανενημέρωτη σχετικά με τη μαθησιακή εκπαίδευση και εξέλιξη των παιδιών τους. Όσον αφορά το πώς αισθάνονται οι γονείς όταν συναντούν τους εκπαιδευτικούς, οι απαντήσεις και σ' αυτήν την περίπτωση διακρίνονται σε δύο κατηγορίες με την πρώτη ομάδα γονέων να εμφανίζει αισθήματα απογοήτευσης, ματαίωσης και θυμού και τη δεύτερη ομάδα να αισθάνεται άνετα και οικεία. Σύμφωνα με τους γονείς, παράγοντες παρεμπόδισης της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς αποτελούν το ωράριο εργασίας τους, η απόσταση τόπου διαμονής από το σχολείο, η ψυχολογική φθορά και κούραση που αισθάνονται ορισμένοι καθώς και η ίδια η στάση των εκπαιδευτικών. Ως θετικό στοιχείο της μεταξύ τους συνεργασίας αναφέρθηκε η ευγενική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς ενώ ως αρνητικά στοιχεία αναφέρθηκαν η έλλειψη διάθεσης για ενασχόληση με το παιδί και με τους ίδιους και η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας. Ως βασικότερο αρνητικό στοιχείο μάλιστα οι γονείς αναφέρουν το ότι δε γνωρίζουν όλους τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Το γενικό συμπέρασμα που αναδείχθηκε από τη συγκεκριμένη μελέτη είναι ότι γονείς που εμπλέκονται πιο ενεργητικά στην εκπαίδευση του παιδιού τους είναι ενδεχομένως πιο δυσαρεστημένοι από τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και έχουν περισσότερες απαιτήσεις. Από την άλλη, γονείς που δεν αποτελούν μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και δεν επισκέπτονται τόσο συχνά το σχολείο του παιδιού τους εμφανίζονται ηπιότεροι και με περισσότερη κατανόηση απέναντι στους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζοντας τη μεταξύ τους σχέση μέτρια έως πολύ καλή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Case, S. (2001). Learning to partner, disabling conflict: Early indications of an improving relationship between parents and professionals with regard to service provision for children with learning disabilities. *Disability & Society*, 16(6), 837-854.
- Δαβάζογλου, Α. Μ. & Κόκκινος, Κ. Μ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 97-114.
- Dale, (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες/* μτφρ. Μ. Αποστολή & Β. Καπετάνιος επιμ. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Durisic, M. & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *CEPS Journal*, 7(3), 137-153.
- Γεωργίου, Γ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Georgiou, S. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 409-429.
- Goldman, S.E. & Burke, M.M. (2017). The effectiveness of interventions to increase parent involvement in special education: A systematic literature review and meta-analysis. *Exceptionality*, 25(22), 97-115.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41.
- Μπρούζος, Α. (2002). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε*, 15, 97-135.
- Συμεού, Α. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-111.
- Staples, K. E. & Diliberto, J. A. (2010). Guidelines for successful parent involvement. *Teaching Exceptional Children*, 42(6), 58-63.
- Sukys, S., Dumciene, A. & Lapeniene, D. (2015). Parental involvement in inclusive education of children with special educational needs. *Social Behavior and Personality*, 43(2), 327-338.

Εμπειρίες ατόμων με κινητικές αναπηρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Το ζήτημα της κοινωνικής ένταξης

*Αικατερίνη Μάρκου
Επόπτρια: Μάρω Δόικου*

Ο σκοπός της διπλωματικής εργασίας ήταν η μελέτη της κοινωνικής διάστασης της ένταξης των ατόμων με κινητικές αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η έννοια της κοινωνικής ένταξης (social integration) αποτελεί έναν όρο που συχνά χρησιμοποιείται με ασάφεια από τους ερευνητές και συγχέεται με τους όρους της κοινωνικής συμπερίληψης (social inclusion) και της κοινωνικής συμμετοχής (social participation). Ωστόσο, οι όροι αυτοί στην ουσία εκφράζουν το ίδιο φαινόμενο, δηλαδή την κοινωνική διάσταση της ένταξης (Koster, Nakken, Pijl, & Van Houten, 2009).

Κοινωνική ένταξη είναι η διαδικασία με την οποία μια κοινωνία ή ένα σύστημα επιτρέπει στα μέλη του να είναι κάτοχοι θέσεων και φορείς ρόλων, στο πλαίσιο της κοινωνικής οργάνωσης, προκειμένου να συμβάλλουν όλα τα μέλη στη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος (Abercrombie, Hill & Turner, 1991). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης η κοινωνική ένταξη αναφέρεται στις εξής παραμέτρους: τις φιλίες και τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα άτομα καθώς και τις επαφές και τις αλληλεπιδράσεις που έχουν με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο αλλά και την κοινωνική αποδοχή που δέχονται σ' αυτό το πλαίσιο (Koster et al., 2009). Τα ερευνητικά δεδομένα της κοινωνικής ένταξης των φοιτητών και των φοιτητριών με κινητικές αναπηρίες είναι περιορισμένα καθώς η πλειοψηφία των ερευνών τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο εστιάζουν στην εκπαιδευτική ένταξη ενώ δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην κοινωνική της διάσταση (Δόικου, 2001).

Με βάση τα παραπάνω, η εργασία αυτή είχε ως στόχο τη διερεύνηση των κοινωνικών και φιλικών σχέσεων που αναπτύσσουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με κινητικές αναπηρίες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, καθώς και των αλληλεπιδράσεων και των συνεργασιών που δημιουργούν με τους συμφοιτητές τους με ή χωρίς αναπηρία αλλά των στάσεων που έχουν οι τελευταίοι απέναντί τους. Έτσι, έγινε προσπάθεια να μελετηθεί το ζήτημα της κοινωνικής ένταξης των φοιτητών και των φοιτητριών με κινητικές αναπηρίες από όλες τις διαστάσεις του. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται έμφαση όχι μόνο στις δυσκολίες αλλά και στις δυνατότητες της συγκεκριμένης ομάδας ατόμων και εξετάζεται ο ρόλος της ύπαρξης ενός υποστηρικτικού κοινωνικού δικτύου στην κοινωνική τους ένταξη.

Επιπλέον, βασική επιδίωξη σ' αυτήν την έρευνα ήταν να δοθεί βήμα ώστε να ακουστούν οι φωνές των ίδιων των ατόμων με κινητικές αναπηρίες σχετικά με το πώς βιώνουν την κοινωνική τους ζωή στο χώρο του πανεπιστημίου και με ποιους τρόπους προωθείται ή παρεμποδίζεται η πλήρης κοινωνική τους ένταξη σ' αυτό το πλαίσιο.

Στην έρευνα συμμετείχαν άτομα με κινητικές δυσκολίες που φοιτούν ή έχουν ολοκληρώσει πρόσφατα τις σπουδές τους σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 12 άτομα με κινητικές αναπηρίες, τα οποία είτε ήταν ενεργεία φοιτητές και φοιτήτριες (στον προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών), είτε είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά τα τελευταία δύο χρόνια. Η πλειονότητά τους φοιτούσε σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Θεσσαλονίκης και ορισμένοι από αυτούς σε εκπαιδευτικά ιδρύματα του Βόλου.

Ως ερευνητικό εργαλείο αυτής της έρευνας επιλέχθηκε η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν με τη χρήση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και την τεχνική της δόμησης και της πρότυπης δόμησης. Έπειτα από πολλαπλές αναγνώσεις του υπό έρευνα υλικού δημιουργήθηκε ένα σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών. Τα αντιπροσωπευτικότερα δελτία κάθε κατηγορίας/υποκατηγορίας εντοπίστηκαν και παρατέθηκαν ως πρότυπα (Μπονίδης, 2012).

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι το πανεπιστήμιο αποτελεί ένα πλαίσιο που ανοίγει νέους ορίζοντες στην κοινωνική ζωή των φοιτητών και των φοιτητριών με κινητικές αναπηρίες, δίνοντας ευκαιρίες για νέες γνωριμίες αλλά και αφορμές ώστε να αυτονομηθούν και ανακαλύψουν τις δυνατότητές τους. Η κοινωνικοποίηση σ' αυτό το πλαίσιο δεν αποτέλεσε για όλους μια εύκολη διαδικασία. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες θεωρούν ότι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζει τις σχέσεις των ατόμων με κινητικές αναπηρίες με άλλους συνομήλικους τους είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου με αναπηρία, δηλαδή κατά πόσο είναι κοινωνικό και ε-

ξωστρεφές και παίρνει το ίδιο πρωτοβουλίες να αλληλεπιδράσει με τους υπόλοιπους συμφοιτητές του. Όσον αφορά τη σύναψη σχέσεων των κινητικά ανάπηρων φοιτητών με τους μη ανάπηρους συμφοιτητές του, στην πλειονότητα των περιπτώσεων τα ίδια τα άτομα με κινητικές αναπηρίες παίρνουν την πρωτοβουλία να κάνουν την πρώτη κίνηση ώστε να γνωριστούν με κάποιον συμφοιτητή τους, καθώς πιστεύουν ότι οι μη ανάπηροι φοιτητές φοβούνται ή διστάζουν να τους προσεγγίσουν.

Η συνεργασία τους με τους συμφοιτητές τους είναι κυρίως για ακαδημαϊκές υποχρεώσεις και χαρακτηρίζεται κατά βάση από αποτελεσματικότητα και καλή επικοινωνία. Οι θετικές εμπειρίες στον τομέα της συνεργασίας έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ευκαιριών για νέες γνωριμίες, τη σύσφιξη των σχέσεων με τους υπόλοιπους συμφοιτητές, την παροχή στήριξης σε ακαδημαϊκές δυσκολίες στον φοιτητή με κινητική αναπηρία και κατ' επέκταση την προσωπική του εξέλιξη στον γνωστικό τομέα.

Σχετικά με τη στάση των μη ανάπηρων φοιτητών απέναντι στους συμμετέχοντες της έρευνας παρουσιάζεται ποικιλία στις συμπεριφορές τους. Οι περισσότεροι εξ' αυτών έχουν βιώσει ρατσιστικές συμπεριφορές από τους μη ανάπηρους συμφοιτητές τους είτε λόγω της ίδιας της αναπηρίας τους είτε λόγω κάποιων προνομίων που θεωρείται ότι έχουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη, πολλοί συμμετέχοντες κάνουν αναφορά σε θετικές στάσεις των μη ανάπηρων συμφοιτητών που όμως διαπνέονται από τη «λογική της φιλανθρωπίας» και εκδηλώνονται με συμπεριφορές λύπησης απέναντί τους. Ωστόσο, υπήρξαν και περιπτώσεις στις οποίες οι φοιτητές με κινητικές αναπηρίες είχαν ισότιμη αντιμετώπιση από τους συμφοιτητές τους και ένιωσαν αποδοχή της διαφορετικότητάς τους από αυτούς.

Οι παραπάνω συμπεριφορές είχαν ως αποτέλεσμα είτε τη σύναψη στενών φιλικών σχέσεων μεταξύ ανάπηρων και μη ανάπηρων φοιτητών στις περιπτώσεις που μπορούσε να δημιουργηθεί μια ισότιμη σχέση, είτε τη δημιουργία επιφανειακών και τυπικών σχέσεων που αφορούσαν μόνο τα ακαδημαϊκά ζητήματα. Η μη αποδοχή της αναπηρίας από τους μη ανάπηρους φοιτητές προκαλεί συναισθήματα απογοήτευσης και απελπισίας στους φοιτητές με κινητική αναπηρία και έχει ως αποτέλεσμα να είναι επιφυλακτικοί στις σχέσεις και τις συναναστροφές τους ή ακόμα και να αλλάζουν πανεπιστημιακό πλαίσιο φοίτησης.

Σε γενικότερο πλαίσιο οι εμπειρίες κοινωνικών και φιλικών σχέσεων που περιέγραψαν οι συμμετέχοντες της έρευνας αφορούσαν κυρίως συμφοιτητές τους χωρίς κάποιου είδους αναπηρία. Σε κάποιες λίγες περιπτώσεις υπήρχαν και κοινωνικές συναναστροφές με άλλους ανάπηρους φοιτητές, οι οποίες όμως προέκυπταν μέσω της συμμετοχής τους σε πανεπιστημιακές ομάδες διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abercrombie, N., Hill, S. & Turner, B. S. (1991). *Λεξικό κοινωνιολογίας*/ μτφρ. Α. Κάντας & Π. Τερλέξης. Αθήνα: Πατάκη.
- Amsel, R. & Fichten, C. S. (1988). Effects of contact on thoughts about interaction with students who have a physical disability. *Journal of Rehabilitation*, 54(1), 61-65.
- Δημητρόπουλος, Α. (2011). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με κινητικές αναπηρίες. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (σσ. 87-102). Αθήνα: Πεδίο.
- Δόικου, Μ. (2001). Εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των φοιτητών με ειδικές ανάγκες: Προβλήματα και προοπτικές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 9-25.

- Fichten, C. S. & Amsel, R. (1988). Thoughts concerning interaction between college students who have a physical disability and their nondisabled peers. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 32, 23-40.
- Fichten, C. S. & Bourdon, C. V. (1986). Social skill deficit or response inhibition: Interaction between disabled and nondisabled college students. *Journal of College Students Personnel*, 27, 326-333.
- Fichten, C. S., Robillard, K., Judd, D. & Amsel, R. (1989). College students with physical disabilities: Myths and realities. *Rehabilitation Psychology*, 34(4), 243-257.
- Fichten, C. S., Robillard, K., Tagalakis, V. & Amsel, R. (1991). Casual interaction between college students with various disabilities and their nondisabled peers: The internal dialogue. *Rehabilitation Psychology*, 36(1), 3-20.
- Hadjikakou, K. & Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55(1), 103-119.
- Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, 16(4), 597-615.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (επιμ) (1996). *Ψυχολογική συμβουλευτική φοιτητών: ευρωπαϊκή διάσταση-ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Μπονίδης, Κ. Θ. (2012). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Μεταίχμιο.
- Ψύλλα, Μ., Μαυριγιαννάκη, Κ., Βαζαίου, Α. & Στασινοπούλου, Ο. (επιμ.) (2003). *Άτομα με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.
- Vickerman, P. & Blundell, M. (2010). Hearing the voice of disabled students in higher education. *Disability & Society*, 25(1), 21-32.

Διερεύνηση λαθών αναγνωστικής κατανόησης παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

*Μιχαέλα Παπά
Επόπτρια: Σουζάνα Παντελιάδου*

Αφετηρία της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η σημασία της αναγνωστικής κατανόησης ως μίας από τις συνθετότερες γνωστικές διαδικασίες και ως ο απώτερος στόχος κάθε αναγνωστικής προσπάθειας (Hoover & Gough, 1990). Η συμβολή της είναι απαραίτητη για όλες σχεδόν τις ανώτερες γνωστικές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένης της μάθησης, του συλλογισμού, της επίλυσης προβλημάτων και της λήψης αποφάσεων (McNamara, & Magliano, 2009). Σε ό,τι αφορά τη μάθηση, η αναγνωστική κατανόηση σχετίζεται με την πρόσβαση στη νέα γνώση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, ιδιαίτερα όσο οι μαθητές μεγαλώνουν και οι απαιτήσεις αυξάνονται (Παντελιάδου, 2011). Όσον αφορά τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που αποτελούν τον πληθυσμό αναφοράς της παρούσας έρευνας, οι δυσκολίες τους σχετίζονται παραδοσιακά με διαταραχές κυρίως στην εκμάθηση της ανάγνωσης (DSM-5) (APA, 2013). Ειδικότερα στην ελληνική γλώσσα, έχει επισημανθεί ότι οι δυσκολίες αυτές εκδηλώνονται με προβλήματα στην ορθογρα-

φία, στην ταχεία φωνολογική αποκωδικοποίηση, στην ταχεία αναγνώριση λέξεων (Mouzaki & Sideridis, 2007· de Jong & van de Leij, 2003) και στην κατάκτηση του λεξιλογίου (Wise, Sevcik, Morris, Lovett, Wolf, 2007· Protopapas, Sideridis, Mouzaki, & Simos, 2007). Σπανιότερα, όμως, επισημαίνεται στη Βιβλιογραφία, η σημασία των επιμέρους αναγνωστικών ελλειμμάτων, στις ανώτερες διαδικασίες της αναγνωστικής κατανόησης. Με αυτόν τον τρόπο, είναι πιθανόν να παραμελείται η έγκαιρη αναγνώριση των δυσκολιών κατανόησης αλλά και η κατάλληλη αντιμετώπισή τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των δυσκολιών των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση. Οι επιμέρους στόχοι αφορούσαν και στην ποσοτική αλλά και στην ποιοτική διερεύνηση των λαθών αναγνωστικής κατανόησης. Ειδικότερα, διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, το είδος των λαθών τους και η δυνατότητα πρόβλεψής τους με βάση την επίδοσή στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και τη μορφολογία.

Η έρευνα στηρίχθηκε στη μελέτη δεδομένων από παιδιά της έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου, τα οποία είχαν λάβει γνωμάτευση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών από ΚΕΔΔΥ της Θεσσαλονίκης. Ο συνολικός αριθμός των παιδιών ήταν 201, 137 (68,2%) αγόρια και 64 (31,8 %) κορίτσια, τα οποία φοιτούσαν στην Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου, κατά τα έτη 2014, 2015, 2016, 2017, 2018. Οι 153 μαθητές και μαθήτριες (76,1%) είχαν διάγνωση δυσλεξίας, οι 46 (22,9) δυσορθογραφίας, και οι δύο (1%) δυσαριθμησίας. Όλα τα παιδιά είχαν τυπική νοημοσύνη ($M=99,57$) αλλά πολύ χαμηλή σχολική επίδοση και εμφάνιζαν ειδικές δυσκολίες σύμφωνα με τις οποίες εντάχθηκαν στις παραπάνω κατηγορίες (Goldstein & DeVries, 2017).

Όσον αφορά τη συλλογή των δεδομένων, αξιοποιήθηκαν οι ατομικοί φάκελοι των μαθητών μετά από απόκρυψη των προσωπικών τους στοιχείων. Ο κάθε φάκελος περιελάμβανε τη γνωμάτευση του παιδιού από το ΚΕΔΔΥ συνημμένη με το συμπληρωμένο και βαθμολογημένο ψυχομετρικό εργαλείο αξιολόγησης WISC-III και το πρωτόκολλο αξιολόγησης του σταθμισμένου τεστ ανάγνωσης ΤΕΣΤ-Α, τα οποία χορηγήθηκαν και βαθμολογήθηκαν από ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς του ΚΕΔΔΥ. Το ΤΕΣΤ-Α περιλαμβάνει μια σειρά δοκιμασιών που εξετάζουν την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια, τη γνώση μορφολογίας και την αναγνωστική κατανόηση (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αφορούσαν τόσο τη συνολική επίδοση όσο και την επίδοση σε κάθε μία από τις υποδοκιμασίες του. Για την υποδοκιμασία της αναγνωστικής κατανόησης σε επίπεδο κειμένου, καταγράφηκαν δεδομένα από τις σωστές και λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών σε κάθε μία από τις επτά ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής των τριών κειμένων (ένα αφηγηματικό και δύο πραγματολογικά κείμενα). Όσον αφορά τις επτά ερωτήσεις σε κάθε κείμενο, αυτές διακρίνονται σε α) εύκολες ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης, β) δύσκολες ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης και γ) ερωτήσεις συμπερασματικής κατανόησης. Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις συμπερασματικής κατανόησης, διακρίνονται, πρώτον, σε ερωτήσεις που απαιτούν από τους μαθητές την εξαγωγή συμπερασμάτων και την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης προκειμένου να κατανοήσουν τις πληροφορίες που δίνονται στο κείμενο (π.χ. Διάλεξε έναν κατάλληλο τίτλο...Τι δεν ταιριάζει...) και δεύτερον, σε ερωτήσεις που οι μαθητές βασίζονται στην προηγούμενη γνώση τους προκειμένου να εξάγουν το γενικό νόημα (π.χ. Τι σημαίνει η λέξη... Πώς χαρακτηρίζεις τον...) (Pearson & Johnson, 1978 στο Padeliaou & Antoniou, 2014). Τη συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η εισαγωγή τους στο στατιστικό πακέτο SPSS

(Statistical Package for Social Sciences 25) που αξιοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων.

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματα αναδεικνύουν τον σημαντικό βαθμό στον οποίο αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, καθώς η επίδοση τους φαίνεται να είναι χαμηλότερη από το 75,49% των συνομηλίκων τους. Ειδικότερα, περίπου 80% των μαθητών, που μελετήθηκαν στην έρευνα, είχαν επίδοση χαμηλότερη του 70% των τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκων τους ανεξάρτητα από την υποομάδα στην οποία ανήκουν.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με την ποιότητα των λαθών κατανόησης, στα επτά είδη ερωτήσεων των τριών κειμένων, οι δυσκολίες εστιάζουν στη συμπερασματική κατανόηση στην οποία οι μαθητές βασίζονται κατά κύριο λόγο στην προηγούμενη λεξιλογική γνώση, με το 49,93% των συνολικών απαντήσεων (208/427) να είναι λανθασμένες. Ακολουθούν σε μικρότερο βαθμό οι δυσκολίες στη κυριολεκτική κατανόηση, και στη συνέχεια στη συμπερασματική κατανόηση που απαιτεί από τους μαθητές την εξαγωγή συμπερασμάτων και την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης. Διερευνήθηκαν ακόμη, οι διαφορές στους μέσους όρους της επίδοσης των τριών υποομάδων των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, τη δυσλεξίας, της δυσορθογραφίας, και της δυσαριθμησίας, στα διαφορετικά είδη κειμένων. Η επίδοσή τους δεν φαίνεται να διαφέρει στατιστικώς σημαντικά, με εξαίρεση το αφηγηματικό κείμενο (κείμενο Α, $M=1,22$), στο οποίο φαίνεται ότι οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες ($M=1,33$, $p<.01$) από τις υπόλοιπες ομάδες ($M=0,86$).

Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, υπάρχει θετική συσχέτιση της επίδοσης των μαθητών στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση ($r=.327$, $p<.000$), στην ευχέρεια ($r=.403$, $p<.000$) και στη μορφολογία ($r=.598$, $p<.000$) με την αναγνωστική κατανόηση. Ακόμη, παρόλο που δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση μεταξύ των υποομάδων, οι υποομάδες διαφοροποιούνται ως προς την επίδοση τους την ευχέρεια. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με δυσορθογραφία έχουν καλύτερη επίδοση στην αναγνωστική ευχέρεια ($M=19,16$) από τους μαθητές με δυσλεξία ($M=8,75$, $p<.00$).

Η ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, εστιάζει στη δυσκολία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως προς τη διατήρηση της συνεκτικής κατανόησης (Barth, Barnes, Francis, Vaughn, & York, 2015) καθώς και στην ιδιαίτερη συμβολή των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων (αποκωδικοποίηση, ευχέρεια, μορφολογία) και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της κάθε υποομάδας στην αναγνωστική κατανόηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Barth, A. E., Barnes, M., Francis, D., Vaughn, S. & York, M. (2015). Inferential processing among adequate and struggling adolescent comprehenders and relations to reading comprehension. *Reading and writing*, 28(5), 587-609.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British journal of educational psychology*, 76(4), 683-696.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, 96(1), 31.

- de Jong, P. F. & van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 22.
- Goldstein, S. & DeVries, M. (Eds.). (2017). *Handbook of DSM-5 disorders in children and adolescents*. Springer International Publishing.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J. & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of educational psychology*, 101(4), 765.
- McNamara, D. S. & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of learning and motivation*, 51, 297-384.
- Mouzaki, A. & Sideridis, G. D. (2007). Poor readers' profiles among Greek students of elementary school. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 205-232.
- Padeliadu, S. & Antoniou, F. (2014). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in Greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, 30(1), 1-31.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357-383.
- Perfetti, C. & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.
- Protopapas, A., Sideridis, G. D., Mouzaki, A. & Simos, P. G. (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 165-197.
- Rothou, K. M. & Padeliadu, S. (2015). Inflectional morphological awareness and word reading and reading comprehension in Greek. *Applied psycholinguistics*, 36(4), 1007-1027.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1093-1109.
- Wolf, M. (2009). *Ο Προύστ και το καλαμάρι. Πώς ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει/ μτφρ. Β. Σωσώνη-Δασκαλάκη*. Αθήνα: Πατάκη.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α)*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων-ΕΠΕΑΕΚ.

Προβλεπτικοί Δείκτες Αναγνωστικής Ευχέρειας σε Μαθητές με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Σοφία Γιαζιτζίδου

Υποψήφια Δρ., Υπότροφος Ακαδημίας Αθηνών και Ι.Κ.Υ.

Επόπτρια: Σουζάνα Παντελιάδου

Σύμφωνα με τον επικρατέστερο ορισμό, η αναγνωστική ευχέρεια ορίζεται ως η ικανότητα ανάγνωσης με ταχύτητα, ακρίβεια αποκωδικοποίησης και προσωδία (NICHD, 2000), αυτόματα, ομαλά και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στους βασικούς αναγνωστικούς μηχανισμούς (Meyer & Felton, 1999). Όπως διαπιστώνεται ήδη από τον ορισμό, η αναγνωστική ευχέρεια είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη δεξιότητα, η πετυχημένη διεκπεραίωση της οποίας απαιτεί συντονισμό και ταχεία ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων δεξιοτήτων, λειτουργιών και συστημάτων (Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Ειδικότερα, η ευχερής ανάγνωση είναι αποτέλεσμα της ταχείας και συντονισμένης ενεργοποίησης των φωνολογικών, ορθογραφικών, μορφολογικών και σημασιολογικών διαδικασιών και συστημάτων, τα οποία υποστηρίζουν την ανάγνωση γραφημάτων, λέξεων και κειμένου (Katzir et al., 2006). Η επίδοση της αναγνωστικής ευχέρειας θεωρείται ισχυρός προβλεπτικός δείκτης της συνολικής αναγνωστικής επίδοσης, καθώς αντανακλά τις ατομικές διαφορές σε έναν μεγάλο αριθμό αναγνωστικών υπο-δεξιοτήτων, οι οποίες λειτουργούν τόσο σε χαμηλό, όσο και σε υψηλό επίπεδο επεξεργασίας (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001). Σε περίπτωση δυσλειτουργίας, ανεπαρκούς ή αργής εκτέλεσης οποιασδήποτε εμπλεκόμενης δεξιότητας, λειτουργίας ή συστήματος είναι δυνατό να προκληθεί αργή αναγνωστική ταχύτητα τόσο σε λεξικό, όσο και σε κειμενικό επίπεδο (Breznitz, 2006).

Ο ρόλος της αναγνωστικής ευχέρειας είναι διαφορετικός σε γλώσσες με διαφορετικό επίπεδο ορθογραφικής διαφάνειας. Ειδικότερα στα αρχικά στάδια αναγνωστικής ανάπτυξης, οι μαθητές που διαβάζουν σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα φαίνεται να έχουν σημαντικό πλεονέκτημα στην ανάπτυξη της αποκωδικοποίησης, συγκριτικά με τους μαθητές που διαβάζουν σε αδιαφανείς ορθογραφίες (Seymour, Aro & Erskine, 2003), καθώς είναι σε θέση να κατακτήσουν όλες τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες και τον μηχανισμό φωνημικής ανάλυσης και σύνθεσης ήδη μετά από μερικούς μήνες σχολικής διδασκαλίας (Αϊδίνης, 2006). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα (Torgesen & Hudson, 2006) η ελλειμματική αναγνωστική ευχέρεια να αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, καθιστώντας την ταχύτητα ανάγνωσης ισχυρό διαφοροποιητικό δείκτη ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Landerl & Wimmer, 2008). Εκτενής έρευνα έχει διεξαχθεί για τη σημασία και τον ρόλο της αναγνωστικής ευχέρειας τόσο σε βαθειά (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001· Katzir et al., 2006· Torgesen & Hudson, 2006), όσο και σε ρηχά (Protorapas & Skaloumpakas, 2008· Zoccolotti et al., 1999) ορθογραφικά συστήματα. Ωστόσο, πολλά ερωτήματα παραμένουν ακόμη αναπάντητα σχετικά με τον βαθμό και τον τρόπο που οι επιμέρους δεξιότητες και γνωστικοί παράγοντες προβλέπουν την αναγνωστική ευχέρεια, ιδιαίτερα σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα.

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τους κυριότερους προβλεπτικούς παράγοντες της αναγνωστικής ευχέρειας σε μαθητές με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο οι δεξιότητες φωνολογικής, μορφολογικής κι ορθογραφικής επεξεργασίας, ταχύτητας επεξεργασίας πληροφοριών, λε-

ξιλογίου και αποκωδικοποίησης προβλέπουν τη φωναχτή και σιωπηρή αναγνωστική ευχέρεια μαθητών Β' και Ε' τάξης με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Στην έρευνα συμμετείχαν 354 ελληνόφωνοι μαθητές Β' τάξης (178, αγόρια: 84, μέσος όρος ηλικίας: 8,2 χρονών) και Ε' τάξης (176, αγόρια: 87, μέσος όρος ηλικίας: 11,2 χρονών), που φοιτούσαν σε 43 δημόσια ελληνικά σχολεία αστικών (72,7%), ημιαστικών (23,3%) και αγροτικών (4%) περιοχών. Από το σύνολο των μαθητών Ε' τάξης, 47 μαθητές είχαν διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών από επίσημο δημόσιο φορέα (ΚΕΔΔΥ, Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο), ενώ 45 μαθητές Β' τάξης κατηγοριοποιήθηκαν ως φτωχοί αναγνώστες με κριτήριο την επίδοσή τους στα έργα αποκωδικοποίησης λέξεων και ψευδολέξεων του σταθμισμένου τεστ ανάγνωσης ΔΑΔΑ, (Παντελιάδου, Αντωνίου, & Σιδερίδης, υπό έκδοση). Η συλλογή των δεδομένων έγινε ατομικά, διαρκούσε περίπου δύο με τρεις διδακτικές ώρες και πραγματοποιήθηκε το τελευταίο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς 2017-2018 σε σχολεία της Μακεδονίας, της Θράκης και της Αττικής. Η συλλογή των δεδομένων διεξήχθη με τη χορήγηση σταθμισμένων έργων, καθώς κι έργων που κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες της έρευνας. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 25.

Για τον έλεγχο της επίδρασης των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας στην προφορική και σιωπηρή αναγνωστική ευχέρεια λέξεων και κειμένου χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η επίδραση όλων των ανεξάρτητων ελεγχόμενων μεταβλητών εξηγεί πάνω από το 52% της διακύμανσης της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και πάνω από το 64% των φτωχών αναγνωστών και των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Το υψηλότερο ποσοστό πρόβλεψης του βαθμού μεταβολής εντοπίζεται στην προφορική αναγνωστική ευχέρεια ψευδολέξεων όλων των ομάδων και των δύο τάξεων, με το ποσοστό να κυμαίνεται μεταξύ 72,2% και 78,5%. Εξάιρεση αποτελεί το 50,3% που εντοπίζεται στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης Β' τάξης.

Πιο αναλυτικά, για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης Β' τάξης, ο ισχυρότερος προβλεπτικός δείκτης της συνολικής αναγνωστικής ευχέρειας ήταν οι δεξιότητες ορθογραφικής επεξεργασίας, έτσι όπως αξιολογήθηκαν από το *Quick Spelling Test*. Η προβλεπτική ισχύ των δεξιοτήτων ορθογραφικής επεξεργασίας εντοπίζεται ακόμη ισχυρότερη στην αναγνωστική ευχέρεια κειμένου ($B=.48$). Για τους φτωχούς αναγνώστες Β' τάξης, οι δεξιότητες ορθογραφικής επεξεργασίας αποτελούν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα μόνο για την αναγνωστική ευχέρεια λέξεων ($B=.72$) και κειμένου ($B=.78$), ενώ η δεξιότητα μορφολογικής σύνθεσης για τη σιωπηρή αναγνωστική ευχέρεια λέξεων ($B=.72$) και η φωνολογική βραχύχρονη μνήμη, με βάση το έργο ανάκλησης ψευδολέξεων, για την αναγνωστική ευχέρεια ψευδολέξεων ($B=.53$). Δεύτερος κατά σειρά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας είναι η δεξιότητα αποκωδικοποίησης λέξεων και για τις δύο ομάδες μαθητών της Β' τάξης. Αντίστοιχα, για τους μαθητές Ε' τάξης, ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της αναγνωστικής ευχέρειας σχεδόν για το σύνολο των μαθητών αναδεικνύεται η ταχεία κατονομασία ψηφίων. Εξάιρεση αποτελούν ορισμένα δεδομένα που αφορούν τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, όπου η δεξιότητα αποκωδικοποίησης λέξεων και η δεξιότητα κλιτικής και παραγωγικής μορφολογίας συνιστούν τους ισχυρότερους προβλεπτικούς παράγοντες για την αναγνωστική ευχέρεια ψευδολέξεων ($B=.30$) και τη σιωπηρή αναγνωστική ευχέρεια λέξεων ($B=.28$), αντίστοιχα.

Συνολικά, οι δεξιότητες ορθογραφικής επεξεργασίας φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας σε μαθητές Β' τάξης, καθώς αποτελούν τον

ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα επίδοσης της συνολικής αναγνωστικής ευχέρειας. Μετά από δύο χρόνια σχολικής αναγνωστικής διδασκαλίας, οι μαθητές φαίνεται πως έχουν σταθεροποιήσει τον μηχανισμό αποκωδικοποίησης και βρίσκονται πλέον στο στάδιο ανάπτυξης της ορθογραφικής τους γνώσης, η οποία κατά σειρά επιδρά σημαντικά στην κατάκτηση της αναγνωστικής ευχέρειας. Ωστόσο, για τους φτωχούς αναγνώστες που είναι πιθανό να παρουσιάζουν δυσκολίες στην αναγνωστική ακρίβεια, η δεξιότητα αποκωδικοποίησης φαίνεται να διατηρεί ακόμη τον σημαντικό της ρόλο στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας. Στην Ε΄ τάξη, η βαρύτητα μετατοπίζεται από την ορθογραφική γνώση στην ταχύτητα επεξεργασίας. Η επίδοση στην ταχεία κατονομασία ψηφίων αποτελεί τον ισχυρότερο προβλεπτικό δείκτη της αναγνωστικής ευχέρειας για τους μαθητές που φοιτούν στην Ε΄ τάξη και των δύο ομάδων. Τέλος, ενδιαφέρον είναι το εύρημα που αφορά τη σημασία των δεξιοτήτων μορφολογικής επεξεργασίας, η οποία αναδεικνύεται σημαντική στη σιωπηρή αναγνωστική ευχέρεια λέξεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αϊδίνης, Α. (2006). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση. Στο Α. Αϊδίνης (επιμ.), *Κατανοώντας την ανάγνωση* (σσ. 9-28). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading. Synchronization of processes*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- de Jong, P. & van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 22-40.
- Fuchs, S., Fuchs, D., Hosp, M. K. & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-256.
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M. & Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia*, 56(1), 51-82.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150-161.
- Meyer, M. & Felton, R. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. & Σιδερίδης, Γ. (υπό έκδοση). *Διερεύνηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών*. Κύπρος: Rocket-lexia.
- Protopapas, A. & Skaloumpakas, C. (2008). Reading Fluency Evaluation for determining reading difficulties. *Psychologia*, 15(3), 267-289.
- Seymour, P., Aro, M. & Erskine, M. (2003). Foundation Literacy Acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Torgesen, J. & Hudson, R. (2006). Reading fluency: critical issues for struggling readers. In S. Samuels & A. Farstrup (Eds.), *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark, DE: International Reading Association.

- Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5, 211-39.
- Zoccolotti, P., De Luca, M., Di Pace, E., Judica, A., Orlandi, M. & Spinelli, D. (1999). Markers of developmental surface dyslexia in a language (Italian) with high grapheme-phoneme correspondence. *Applied Psycholinguistics*, 20, 191-216.

**ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙΙ: Ιστορία της Εκπαίδευσης
& Διδακτική Μεθοδολογία**

**Από το Σχολείο των ελληνικών γραμμάτων
στο Ιδιωτικό Ρωμαίικο Δημοτικό Σχολείο Βλάγκας(1763-2013):
Από την ενοριακή στη μειονοτική εκπαίδευση**

*Δέσποινα Βασιλειάδου
Υποψήφια Δρ.
Επόπτης: Βασίλης Α. Φούκας*

Η παρούσα εργασία στοχεύει και προσδοκά να συμβάλει στη συστηματική παρουσίαση της ιστορίας του ενοριακού-κοινοτικού σχολείου της Βλάγκας, τελευταίου εν λειτουργία από αυτά που ιδρύθηκαν το 1763 στις Ρωμαίικες Κοινότητες της Κωνσταντινούπολης με την προτροπή και την προσπάθεια του Πατριάρχη Σαμουήλ Χαντζερί και ταυτόχρονα να παρουσιάσει τη βασική ομογενειακή εκπαίδευση της Κωνσταντινούπολης κατά την οθωμανική περίοδο και κατά τα χρόνια της Τουρκικής Δημοκρατίας, την εξέλιξη των σχολείων από ενοριακά-κοινοτικά σε μειονοτικά.

Ειδικότερα, οι στόχοι της εργασίας είναι:

- ✓ Η ιστορική παρουσίαση της Ρωμαίικης Κοινότητας Βλάγκας, η φυσιογνωμία των κατοίκων της, γεγονός που συνετέλεσε στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας.
- ✓ Η παρακολούθηση των ιστορικών συνθηκών και του πλαισίου -διοικητικού, εκκλησιαστικού, εκπαιδευτικού- που επηρέασαν περιοδικά την ομογενειακή εκπαίδευση της Κωνσταντινούπολης και κατ' επέκταση την εκπαίδευση της Βλάγκας.
- ✓ Η διερεύνηση του χρόνου ίδρυσης δημοτικού σχολείου στην Κοινότητα της Βλάγκας και των αλλαγών που παρουσίασε.
- ✓ Η παρακολούθηση της πορείας του εκπαιδευτικού ιδρύματος της Κοινότητας ως προς τη μεταβλητή “μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού”, ώστε να αποδοθεί ο ρόλος του σχολείου στην Κοινότητα.
- ✓ Η ανάλυση του συσχετισμού του φύλου, της κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης των μαθητών με τη σχολική αποτυχία, τη σχολική αποχώρηση και τη μετάβασή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- ✓ Η μελέτη των Βιβλίων Ύλης, των Βαθμολογίων, του Μητρώου Δασκάλων του Σχολείου και του Ληξιαρχείου του Πατριαρχείου, της παιδαγωγικής κατάρτισης και της εκπαιδευτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, του χρόνου παραμονής τους στο σχολείο, των τάξεων και των μαθημάτων που αναλάμβαναν, του ποσοστού αποτυχίας των μαθητών τους για να διαφανεί η συμβολή τους στη λειτουργία του σχολείου.
- ✓ Η ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών, ώστε το σχολείο να ερμηνευτεί ως αυστηρό ή ελαστικό.
- ✓ Η εξέταση των σχολικών εγχειριδίων, του προγράμματος των μαθημάτων, της διδακτέας ύλης και η διερεύνηση της ταυτότητας του μαθητή που επεδίωκε το σχολείο και η κοινότητα να διαμορφώσουν μέσω αυτών.
- ✓ Η παρουσίαση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κοινότητας.

Για να σκιαγραφηθεί η φυσιογνωμία του σχολείου της Κοινότητας θα γίνει στατιστική επεξεργασία των δεδομένων του ανέκδοτου αρχαικού υλικού του σχολείου, ποσοτική ανάλυση καθώς και ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους. Τα δεδομένα που θα επιλεγούν για ποσοτική ανάλυση είναι: τα μητρώα των μαθητών και τα βιβλία εγγραφών για την ταυτότητα του κάθε μαθητή-μαθήτριας (ηλικία, πατρίδα, τόπος διαμονής της οικογένειας,

επάγγελμα πατέρα, τάξη και χρόνος εγγραφής, μεταγραφής από και προς άλλα σχολεία), τα βαθμολόγια και τα αποτελέσματα των ετήσιων εξετάσεων που θα παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες για την επίδοση των μαθητών, τη σχολική αποτυχία, και την εγκατάλειψη του σχολείου, το βιβλίο παρουσιών για τη συνεπή ή μη παρακολούθηση των μαθημάτων και το ύψος των διδασκάλων. Με τον τρόπο αυτό θα παρουσιαστεί η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της Κοινότητας της Βλάχκας, το κοινωνικό τους προφίλ, η λειτουργία των σχολείων και το κλίμα στο οποίο εξελίχθηκε και αναπτύχθηκε η εκπαίδευση στην ομώνυμη κοινότητα.

Στην οθωμανική αυτοκρατορία ο διαχωρισμός των ετερογενών, αλλόφυλων, αλλόθρησκων πληθυσμών έγινε με βάση τη θρησκεία. Η κάθε θρησκευτική ομάδα λειτούργησε ως κράτος εν κράτει και οργανώθηκε σύμφωνα με τους δικούς τους νόμους και τα έθιμα και είχε ως αρχηγούς τους θρησκευτικούς της ηγέτες. Η οθωμανική διοίκηση έως τις αρχές του 19ου αιώνα δεν ασχολήθηκε με την εκπαίδευση όχι μόνο των χριστιανών αλλά και των μουσουλμάνων. Οι άρρενες μουσουλμανόπαιδες μάθαιναν γραφή, ανάγνωση στα ιεροδιδασκαλικά που ήταν και αυτά προέκταση των μουσουλμανικών τεμενών. Όλες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες ήταν εκτός κρατικής ευθύνης. Η αγωγή και η εκπαίδευση αντιμετώπιστηκε ως ένα έργο αγαθοεργίας ως μια θρησκευτική ευθύνη και αποτέλεσε έργο των κοινωφελών οργανισμών μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα τα γνωστά βακούφια. Η εκπαίδευση των Ελλήνων αποτελούσε ευθύνη του Πατριαρχείου και των κατά τόπους μητροπόλεων. Με ενέργειες του Πατριάρχη Γενναδίου μετά την Άλωση στην Κωνσταντινούπολη ιδρύθηκε η Πατριαρχική Σχολή, η γνωστή μετέπειτα Μεγάλη του Γένους Σχολή. Τους πρώτους αιώνες υπήρχε μόνο μια υποτυπώδης θρησκευτική εκπαίδευση που γινόταν στους νάρθηκες των εκκλησιών. Οι πρώτες ενοριακές σχολές ξεκίνησαν να λειτουργούν το 1763-64 ύστερα από τις προσπάθειες του Πατριάρχη Σαμουήλ Χαντζερή, όπως πληροφορούμαστε από Πατριαρχικό έγγραφο που βρίσκεται στον Κώδικα του Αγιοταφικού Μετοχίου στο Νιοχώρι της Κωνσταντινούπολης. Τα σχολεία αυτά ονομάζονται από την οθωμανική διοίκηση *cemaat okullari*. *Cemaat* είναι η κοινότητα με τη θρησκευτική της διάσταση και ο Βασίλειος Καλλίφρων το μεταφράζει «ενοριακά σχολεία». Δεν είναι τυχαίο ότι τα περισσότερα σχολεία στην Κωνσταντινούπολη βρίσκονται στην αυλή των εκκλησιών.

Μέσω πατριαρχικών σιγιλλίων και κωδίκων που αφορούν στην ίδρυση και λειτουργία των σχολών, από κανονισμούς λειτουργίας σχολών, εκπαιδευτικών συλλόγων, συνδέσμων, εκθέσεις πεπραγμένων, απολογισμούς σχολείων, τον τύπο της εποχής, οθωμανικά έγγραφα όπως Διατάγματα-Νόμοι-Εγγραφα που αφορούν στη λειτουργία των ενοριακών σχολών, στην άδεια εκδόσεων σχολικών βιβλίων, υλοποίησης σχολικών εορτών και δραστηριοτήτων σκοπεύω να παρουσιάσω τη λειτουργία των ελληνικών σχολών κατά την οθωμανική περίοδο.

ΠΗΓΕΣ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πατριαρχικό Αρχαιοφυλακείο

Π. Α., κώδιξ Α' β 4, Π. Α., κώδιξ Α' 13, Π. Α., κώδιξ Α' 56, Π. Α., κώδιξ Α' 57, Π. Α., κώδιξ Α' 61, Π. Α., κώδιξ Α' 62, Π. Α., κώδιξ Α' 65, Π. Α., κώδιξ Α' 67, Π. Α., κώδιξ Α' 73, Π. Α. κώδιξ Α' 74.

Οθωμανικό Αρχείο Πρωθυπουργίας της Κωνσταντινούπολης *Başbakanlık Osmanlı Arşivi* (BOA)

ΒΟΑ Α.ΜΚΤ.ΜΗΜ 748/6, ΒΟΑ ΜΦ.ΜΚΤ 1/8, ΒΟΑ ΜΦ.ΜΚΤ 26/160, ΒΟΑ ΜΦ.ΜΚΤ 291/12, ΒΟΑ ΜΦ.ΜΚΤ 380/19, ΒΟΑ ΜΦ.ΜΚΤ 40/84, ΒΟΑ ΜΦ.ΜΚΤ 58/38, ΒΟΑ ΜΦ.ΜΚΤ 62/8, ΒΟΑ ΜΦ.ΜΚΤ 72/76, ΒΟΑ ΜΦ.ΜΚΤ 824/45, ΒΟΑ ΜΦ.ΜΚΤ 866/24, ΒΟΑ ΜΦ.ΜΚΤ 940/21, ΒΟΑ ΜΦ.ΜΚΤ 953/38, ΒΟΑ ΜΦ.ΜΚΤ 303/9, ΒΟΑ ΜΦ.ΜΚΤ 409/29, ΒΟΑ ΜΦ.ΜΚΤ 531/3.

Κώδικες Πρακτικών Συνεδριάσεων Π.Κ.Ε.Ε.

Κώδικες Πρακτικών Συνεδριάσεων Π.Κ.Ε.Ε., κώδιξ Α΄, Συνεδρίασις ΣΤ΄, 21 Μαρτίου 1873.

Κώδικες Πρακτικών Συνεδριάσεων Π.Κ.Ε.Ε., κώδιξ Α΄, Συνεδρίασις ΙΑ΄, 18 Ιουλίου 1873.

Κώδικες Πρακτικών Συνεδριάσεων Π.Κ.Ε.Ε., κώδιξ Α΄, Συνεδρίασις ΙΒ΄, 18 Ιουλίου 1873.

Κώδικες Πρακτικών Συνεδριάσεων Π.Κ.Ε.Ε., κώδιξ Α΄, Συνεδρίασις ΝΣΤ΄, 29 Απριλίου 1875.

Κανονισμοί

Κανονισμός των Αλληλοδιδασκικών και Ελληνικών σχολείων των τε εν Κωνσταντινουπόλει και εν απάσαις ταις τω Οικουμενικώ Θρόνω υποκειμέναις Επαρχίαις, Κωνσταντινούπολη 1846.

Σχέδιον Κανονισμού του Ελληνικού Σχολείου της Αγίας Κυριακής κατά το Κοντοσκάλιον, Κωνσταντινούπολη 1846.

Κανονισμός της εν Αγίω Γεωργίω Κυπαρισσά Φιλοπτώχου Αδελφότητος των Κυριών η Αγία Βαρβάρα εν Υψωμαθείις, Κωνσταντινούπολη 1908.

Εφημερίδες-περιοδικά

Ανατολικός Αστήρ, Κωνσταντινούπολη 17-1-1862.

Ανατολικός Αστήρ, Κωνσταντινούπολη 21-8-1869

Ανατολικός Αστήρ, Κωνσταντινούπολη 2-2-1884.

Ανατολικός Αστήρ, Κωνσταντινούπολη 19-6-1885.

Απόστολος Ανδρέας, Κωνσταντινούπολη 26-12-1956.

Ανατολικός Αστήρ, Κωνσταντινούπολη 6-10-1961.

Ανατολικός Αστήρ, Κωνσταντινούπολη 17-1-1962.

Απόστολος Ανδρέας, Κωνσταντινούπολη 2-10-1963.

Εκκλησιαστική Αλήθεια, εβδομαδιαίο περιοδικό του Πατριαρχείου, τ. 1, Κωνσταντινούπολη 1880.

Εκκλησιαστική Αλήθεια, εβδομαδιαίο περιοδικό του Πατριαρχείου, τ. 2, Κωνσταντινούπολη 1881.

Εκκλησιαστική Αλήθεια, εβδομαδιαίο περιοδικό του Πατριαρχείου, τ. 15, Κωνσταντινούπολη 1891-1892.

Εκκλησιαστική Αλήθεια, εβδομαδιαίο περιοδικό του Πατριαρχείου, τ. 24, Κωνσταντινούπολη 1900.

Εκκλησιαστική Αλήθεια, εβδομαδιαίο περιοδικό του Πατριαρχείου, τ. 35, Κωνσταντινούπολη 1911.

Εκκλησιαστική Αλήθεια, εβδομαδιαίο περιοδικό του Πατριαρχείου, τ. 36, Κωνσταντινούπολη 1912.

Βιβλιογραφία (ελληνόγλωσση)

- Αριστοκλής, Θ. (1866). *Κωνσταντίου Α΄ του από Σιναίου αιιδίμου πατριάρχου Κωνσταντινουπόλεως του Βυζαντίου βιογραφία και συγγραφαί αι ελάσσονες εκκλησιαστικά και φιλολογικά, καί τινες επιστολαί αυτού*, Κωνσταντινούπολη: Εκ του Τυπογραφείου της «Προόδου».
- Γεδεών, Μ. (1883). *Χρονικά της Πατριαρχικής Ακαδημίας: Ιστορικά ειδήσεις περί της Μεγάλης του Γένους Σχολής 1454-1830*, Κωνσταντινούπολη: Εκ του Πατριαρχικού Τυπογραφείου.
- Γεδεών, Μ. (1888). *Εκκλησίαι των Ορθοδόξων εν Κωνσταντινουπόλει: Ιστορικά ειδήσεις περί τε των ναών και περί των παρ' αυτοίς σχολείων*, Κωνσταντινούπολη: Εκ του Τυπογραφείου Ν. Γ. Κεφαλίδου.
- Γεδεών, Μ. (1932). *Αποσημειώματα Χρονογράφου*, Αθήνα: Τύποις «Φοίνικος».
- Ι.Ν.Κ. (1881). *Λόγοι και άσματα επί τη καταβολή του θεμελίου λίθου των Εκπαιδευτηρίων Δράμας*, Πειραιάς: Τυπογραφείο «Σφαίρα».
- Καλλίφρονος, Β. Δ. (1867). *Εκπαιδευτικά και Εκκλησιαστικά*, Κωνσταντινούπολη: Τύποις Ανατολικού Αστέρος.
- Παρανίκας, Μ. (1867). *Σχεδιάσμα περί της εν τω ελληνικό έθνει καταστάσεως των γραμμάτων από Αλώσεως Κωνσταντινουπόλεως (1453 μ.Χ.) μέχρι των αρχών της ενεστώσης (ΙΘ΄) εκατονταετηρίδος*, Κωνσταντινούπολη: Εκ του Τυπογραφείου Α. Κορομηλά.
- Σάθας, Κ. (1870). *Βιογραφικόν Σχεδιάσμα περί του Πατριάρχου Ιερεμίου Β΄ (1572-1594)*, Αθήνα: εκδόσεις Τυπογραφείον Α. Κτενά και Σ. Οικονόμου.
- Σταυρίδης, Β. (1999). *Ιστορία του Οικουμενικού Πατριαρχείου*, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Κυριακίδη.
- Χρηστίδου, Δ. (1862). *Οι διδάσκαλοι της Κωνσταντινουπόλεως*, Κωνσταντινούπολη: Τύποις Ευαγγελινού Μισαηλίδου.

Βιβλιογραφία (ξενόγλωσση)

- Arı, A. (2002). *Tevhid-i Tedrişat ve laik Eđitim. Gazi Eđitim Fakóltesi Dergisi*, , Άγκυρα: εκδόσεις ÖSYM.
- Coffman, D. (2007). *Η Οθωμανική αυτοκρατορία και η πρώιμη νεότερη Ευρώπη/ μτφρ. Σ. Αγάπιος*. Αθήνα: εκδότης Ενιαλίος.
- Vaharođlu, H.(1992). *Osmanlıdan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okulları*, Κωνσταντινούπολη: Εκδόσεις Bođaziçi Yayınları.
- Kenanođlu, M. (2004). *Osmanlı Millet Sistemi*, Κωνσταντινούπολη: Εκδόσεις Klasik Yayınları
- Sakaođlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eđitim tarihi*, Κωνσταντινούπολη: Εκδόσεις Bilgi Üniversitesi Yayınları.

**Οι Χρηστομαθίες ως διδακτικά εγχειρίδια του μαθήματος
των Αρχαίων Ελληνικών στα *Ελληνικά Σχολεία*
του ελληνικού κράτους (1836-1929)**

Ευμορφία Καρακατσάνη
Υποψήφια Δρ.
Επόπτης: Βασίλης Α. Φούκας

Βασικό ερευνητικό ζητούμενο της εργασίας είναι η ανίχνευση του ρόλου και του σκοπού του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, όπως αυτοί προκύπτουν από τη μελέτη των *Χρηστομαθειών*, καθώς και των Αναλυτικών και Ωρολογίων Προγραμμάτων για τα *Ελληνικά Σχολεία* της μέσης εκπαίδευσης στο ελληνικό κράτος κατά την περίοδο 1836-1929, και, ευρύτερα, του προσανατολισμού και του σκοπού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Ειδικότερα, επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι και οι ακόλουθοι:

- ✓ Ποιοι είναι οι στόχοι του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στα *Ελληνικά Σχολεία*, όπως αυτοί προκύπτουν από τη μελέτη των πηγών (νόμων, διαταγμάτων, εγκυκλίων);
- ✓ Ποια είναι η θέση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη διάρθρωση του σχολικού προγράμματος στα *Ελληνικά Σχολεία*;
- ✓ Ποιο είναι το περιεχόμενο των *Χρηστομαθειών*; Δηλαδή, ποιοι αρχαίοι Έλληνες συγγραφείς και ποια έργα τους επιλέγονται;
- ✓ Ποιοι λόγοι οδήγησαν τους συντάκτες των *Χρηστομαθειών* στις συγκεκριμένες επιλογές; Ποιος κώδικας αξιών προκύπτει από τα κείμενα που επιλέγονται και διδάσκονται;
- ✓ Συγκλίνουν οι στόχοι της εκπαίδευσης των αγοριών με αυτής των κοριτσιών;
- ✓ Υπάρχουν κοινά σχολικά εγχειρίδια για τα αγόρια και τα κορίτσια που φοιτούν στα *Ελληνικά Σχολεία* και στα αντίστοιχα αυτών;
- ✓ Στην περίπτωση που υπάρχουν διαφορετικά σχολικά εγχειρίδια για τους μαθητές και τις μαθήτριες, πώς διαφοροποιείται το περιεχόμενο και ο κώδικας αξιών των κειμένων που επιλέγονται;
- ✓ Ποιες μέθοδοι προτείνονται και χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, με βάση τα νομοθετικά κείμενα (νόμους, διατάγματα, εγκυκλίους, υπουργικές αποφάσεις) του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως;

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων χρησιμοποιείται η ιστορική-ερμηνευτική μέθοδος σε συνδυασμό με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

Από τη μελέτη του νομοθετικού πλαισίου, το οποίο συγκαταλέγεται στις πρωτογενείς πηγές της έρευνας, προκύπτει ότι το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών καταλαμβάνει αξιολογικά την πρώτη θέση και κυριαρχεί στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του *Ελληνικού Σχολείου* καθ' όλη τη διάρκεια της υπό εξέταση περιόδου.

Όσον αφορά στη διδακτέα ύλη, η μέχρι τώρα έρευνα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η διδακτέα ύλη των αρχαίων ελληνικών κειμένων μειώνεται, απλουστεύεται και οριστικοποιείται ως προς τις επιλογές των κειμένων με το πέρασμα των χρόνων.

Ως σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στο *Ελληνικό Σχολείο* ορίζονται η πολύ καλή γνώση της Γραμματικής και των βασικών κανόνων του Συ-

ντακτικού, καθώς και η ανάγνωση και κατανόηση «εὐκόλων ἀπτικῶν πεζῶν συγγραφέων».

Σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, διαπιστώνεται ότι χρησιμοποιείται η τεχνολογία (μέθοδος της αναγνώρισης και κλίσης όλων των γραμματικών τύπων του αρχαίου κειμένου). Επιπλέον, τονίζεται η μεγάλη σημασία της επανάληψης, προκειμένου το μαθησιακό αντικείμενο να γίνει κτήμα του μαθητή. Ιδιαίτερης σημασίας θεωρείται η επανειλημμένη σύσταση για παραλληλισμό της αρχαίας ελληνικής με τη νέα (καθαρεύουσα). Τέλος, καταδικάζονται τόσο η ευρέως, όπως προκύπτει, χρησιμοποιούμενη ερμηνευτική μέθοδος για την κατανόηση των αρχαίων ελληνικών κειμένων όσο το γεγονός ότι κατέληξε η διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού να γίνει σκοπός και όχι μέσο για την ερμηνεία των κειμένων.

Πρωτογενείς πηγές της έρευνας, και μάλιστα οι βασικές, είναι και τα διδακτικά εγχειρίδια του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, οι *Χρηστομάθειες*. Στα Προγράμματα του 1836, του 1855 και του 1867 αναφέρεται η *Χρηστομάθεια* που θα χρησιμοποιείται στη διδακτική πράξη. Μάλιστα, στα δύο τελευταία σημειώνονται και τα αρχαία ελληνικά κείμενα που θα διδαχθούν από αυτή. Από το Πρόγραμμα του 1884 και εξής ορίζονται μόνο τα προς διδασκαλία αρχαία ελληνικά κείμενα, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις επιλέγονται και συγκεκριμένα αποσπάσματα από αυτά, χωρίς να αναφέρονται οι εγκεκριμένες Χρηστομάθειες. Με βάση τα προαναφερθέντα, έχουν εξαχθεί τα πρώτα συμπεράσματα για τους λόγους προτίμησης συγκεκριμένων κειμένων αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων, προκειμένου να καταρτιστεί ο κώδικας αξιών και να συσχετιστεί με τον ρόλο και τον σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στα *Ελληνικά Σχολεία* του ελληνικού κράτους κατά την περίοδο 1836-1929.

ΠΗΓΕΣ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Νομοθετικά κείμενα (κατά χρονολογική σειρά)

ΕτΚ αριθμ. 87, 31 Δεκεμβρίου 1836, Διάταγμα *Περί τοῦ κανονισμοῦ τῶν ἑλληνικῶν σχολείων καί γυμνασίων*, Ἐν Ἀθήναις 31 Δεκεμβρίου 1836/12 Ιανουαρίου 1837, σσ. 458-473.

Αριθμ. Πρωτ. 4168, Εγκύκλιος *Περί ἀποστολῆς Προγραμμάτων Γυμνασίων καί Ἑλληνικῶν σχολείων, καί ἐν γένει περὶ τῆς ἐσωτερικῆς τακτοποιήσεως τῶν παιδευτηρίων*, Ἐν Ἀθήναις 31 Αὐγούστου 1855 στο: Π. Κλάδος, Ἐκκλησιαστικά καί Ἐκπαιδευτικά, ἤτοι Νόμοι, Διατάγματα, Ἐγκύκλιοι, Ὁδηγία κλπ. ἀποβλέποντα εἰς τὴν Ἐκκλησίαν καί τὴν Δημοσίαν Ἐκπαίδευσιν ἐν Ἑλλάδι· ἀδεία τοῦ ἐπὶ τῶν Ἐκκλησιαστικῶν καί τῆς Δημοσίας Ἐκπαιδεύσεως Ὑπουργείου. Μέρος Β΄. Ἐκ τοῦ τυπογραφείου Πέτρου Β. Μωραϊτίνη, Ἀθῆναι 1869, σσ. 283-289

Αριθμ. Πρωτ. 7071, Απόφαση *Περί ἀποστολῆς προγραμμάτων τῶν Γυμνασίων καί Ἑλληνικῶν σχολείων*, Ἐν Ἀθήναις 2 Σεπτεμβρίου 1867 στο: Κλάδος Π., Ἐκκλησιαστικά καί Ἐκπαιδευτικά, ἤτοι Νόμοι, Διατάγματα, Ἐγκύκλιοι, Ὁδηγία κλπ. ἀποβλέποντα εἰς τὴν Ἐκκλησίαν καί τὴν Δημοσίαν Ἐκπαίδευσιν ἐν Ἑλλάδι· ἀδεία τοῦ ἐπὶ τῶν Ἐκκλησιαστικῶν καί τῆς Δημοσίας Ἐκπαιδεύσεως Ὑπουργείου. Μέρος Β΄. Ἐκ τοῦ τυπογραφείου Πέτρου Β. Μωραϊτίνη, Ἀθῆναι 1869, σσ. 359-369.

ΕτΚ αριθμ. 130 τ. Α΄, 12 Σεπτεμβρίου 1897, Διάταγμα *Περί προγράμματος τῶν ἐν τοῖς ἑλλην. σχολείοις καί τοῖς γυμνασίοις διδασκτέων μαθημάτων*, Ἐν Ἀθήναις 11 Σεπτεμβρίου 1897, σ. 365.

Χρηστομάθειες (κατά χρονολογική σειρά):

Φαρμακίδης, Θ. (1837). *Χρηστομάθεια Ἑλληνική διηρημένη εἰς τόμους τρεῖς ἢ μέρη πέντε, συναρτισθεῖσα ὑπὸ Θ. Φαρμακίδου καὶ ἐκδοθεῖσα δαπάνῃ τοῦ Β. Βιβλιοπωλείου πρὸς χρῆσιν τῶν Ἑλληνικῶν Σχολείων*. Ἐν Ἀθήναις: Ἐκ τῆς Βασιλικῆς Τυπογραφίας.

Ραγκαβῆς, Α. Ρ. (1844). *Ἑλληνική Χρηστομάθεια ἢ Συλλογὴ τεμαχίων ἐκ τῶν δοκιμωτέρων Ἑλλήνων Πεζογράφων καὶ Ποιητῶν. Μετὰ σχολίων γραμματικῶν, ἱστορικῶν καὶ γεωγραφικῶν, καὶ μετ' ἐπιτόμων φιλολογικῶν καὶ κριτικῶν ἐκθέσεων. Διηρημένη εἰς τόμους τρεῖς. Πρὸς χρῆσιν τῶν ἀπανταχοῦ Ἑλληνικῶν Σχολείων*. Ὑπὸ Α. Ρ. Ραγκαβῆ. Ἐκδίδεται κατὰ πρῶτον διὰ δαπάνης Ἀνδρέου Κορομηλά. Ἐν Ἀθήναις: Ἐκ τῆς τυπογραφίας Ἀνδρέου Κορομηλά.

Βυζάντιος, Σ. Δ. & Ραγκαβῆς, Α. Ρ. (1852). *Ἑλληνική Χρηστομάθεια ἐκ τῶν δοκιμωτέρων Ἑλλήνων Πεζογράφων καὶ Ποιητῶν. Μετὰ σχολίων γραμματικῶν, ἱστορικῶν καὶ γεωγραφικῶν, καὶ μετ' ἐπιτόμων φιλολογικῶν καὶ κριτικῶν ἐκθέσεων. Διηρημένη εἰς τόμους πέντε. Πρὸς χρῆσιν τῶν ἀπανταχοῦ Ἑλληνικῶν Σχολείων καὶ Γυμνασίων. Ἐκδοσις Πέμπτη στερεότυπος*. Ὑπὸ Σ. Δ. Βυζαντίου καὶ Α. Ρ. Ραγκαβῆ. Δαπάναις Ἀνδρέου Κορομηλά. Κατ' ἔγκρισιν τοῦ ἐπὶ τῶν Ἐκκλησιαστικῶν καὶ τῆς Δημοσίας Ἐκπαιδεύσεως Ὑπουργείου. Ἐν Ἀθήναις: Ἐκ τῆς τυπογραφίας Ἀνδρέου Κορομηλά.

Παπαβασιλείου, Γ. Α. (1882). *Ἑλληνική Χρηστομάθεια. Πρὸς χρῆσιν τῶν ἐν τοῖς Ἑλληνικοῖς Σχολείοις καὶ Παρθεναγωγείοις μαθητευόντων*. Ὑπὸ Γεωργίου Α. Παπαβασιλείου Καθηγητοῦ τοῦ Γ'. ἐν Ἀθήναις Γυμνασίου. Τεῦχος Πρῶτον. Ἐν Ἀθήναις: Ἐκ τοῦ Τυπογραφείου τοῦ «Κάλλους».

Χιωτέλλης, Σ. (1892). *Ἑλληνική Χρηστομάθεια. Πρὸς χρῆσιν τῶν Ἑλληνικῶν Σχολείων καὶ Παρθεναγωγείων*. Ὑπὸ Σίμωνος Δ. Χιωτέλλη Τελειοφοίτου τῆς Φιλολογίας. Τόμος Πρῶτος - Τάξις Πρώτη. Ἐν Ἀθήναις: Ἐκδότης Γεώργιος Δ. Φέξης.

Γενικά

Κλάδος, Π. (1860). *Ἐκκλησιαστικά καὶ Ἐκπαιδευτικά, ἦτοι Νόμοι, Διατάγματα, Ἐγκύκλιοι, Ὁδηγία κ.λ.π. ἀποβλέποντα εἰς τὴν Ἐκκλησίαν καὶ τὴν Δημοσίαν Ἐκπαίδευσιν ἐν Ἑλλάδι*, Ἀθήνησι.

Παρίσης, Στ. (1884-1893). *Ἀνωτέρα καὶ Μέση Ἐκπαίδευσις ἦτοι Συλλογὴ τῶν διεπόντων τὴν Ἀνωτέραν καὶ Μέσην Ἐκπαίδευσιν Νόμων, Β. Διαταγμάτων καὶ Ἐγκυκλίων τοῦ ἐπὶ τῶν Ἐκκλησιαστικῶν καὶ τῆς Δημοσίας Ἐκπαιδεύσεως Ὑπουργείου ἀπὸ τοῦ 1833-1881*, τόμ. 3, Ἐν Ἀθήναις.

Βιβλιογραφία

Αντωνίου, Δ. (1989). *Τα προγράμματα τῆς Μέσης Ἐκπαίδευσης (1833-1929)*, τ. Α', Β', Γ', Ἀθήνα: Ι.Α.Ε.Ν./Γ.Γ.Ν.Γ.

Βαρμάζης, Ν. (1992). *Ἡ ἀρχαία ἐλληνικὴ γλῶσσα καὶ γραμματεία ὡς πρόβλημα τῆς νεοελληνικῆς ἐκπαίδευσης. Ἀπὸ τὴν Αναγέννηση ὡς τὴν καθιέρωση τῆς Δημοτικῆς, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.*

Γκίνης, Δ., Μέξας, Β. (1957). *Ἑλληνικὴ Βιβλιογραφία 1800-1863*, τ. 1-3, Ἐν Ἀθήναις: Γραφεῖον Δημοσιευμάτων τῶν τῆς Ἀκαδημίας Ἀθηνῶν.

Δημαράς, Αλ. (1990). *Ἡ μεταρρύθμιση ποὺ δὲν ἐγίνε, τόμ. Α'-Β'*, Ἀθήνα: Ερμῆς.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986). *Ἡ Μέση Ἐκπαίδευση τῶν κοριτσιῶν στὴν Ελλάδα (1830-1893)*, Ἀθήνα: Ι.Α.Ε.Ν./Γ.Γ.Ν.Γ.

- Ηλιού, Φ. & Πολέμη, Π. (2006). *Ελληνική Βιβλιογραφία, 1864-1900. Συνοπτική αναγραφή*, τόμ. 1-4, Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.
- Καψάλης, Αχ. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά βιβλία-Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Έκφραση .
- Μαυροσκούφης, Δ. (1996). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. 1821-1832, Διδακτορική διατριβή*, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Μπακαλάκη, Α. & Ελεγκίτου, Ε. (1987). *Η εκπαίδευση «εις τα του οίκου» και τα γυναικεία καθήκοντα: από την ίδρυση του Ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929*, Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν./Γ.Γ.Ν.Γ.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Φούκας, Β. (2014). *Η παιδαγωγική θεωρία και επιστήμη στην Ελλάδα (18ος και 19ος αιώνας): Βασικοί εκπρόσωποι-αντιπροσωπευτικά κείμενα*, Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη .
- Φουρναράκη, Ε. (1987). *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών: ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910): ένα ανθολόγιο*, Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν./Γ.Γ.Ν.Γ.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας/ μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρá & Μ. Φιλοπούλου*, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Αθανάσιου Ευταξία (1899)

*Θεόδωρος Γ. Σαραϊδάρης
Επόπτης: Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης*

Η μελέτη και η ερμηνεία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, όπως εξάλλου και της ιστορίας της εκπαίδευσης, στο σύνολό της, είναι μία σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία. Το εκπαιδευτικό σύστημα σε μία ορισμένη περίοδο, σίγουρα αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική δυναμική της περιόδου. Προσδιορίζεται, όμως, και από άλλα κριτήρια, ιδεολογικά και, πολιτισμικά, που εκκινούν από προγενέστερες ιστορικές αφετηρίες και αντιστοιχούν σε μεγαλύτερες χρονικές περιόδους και τα οποία το επηρεάζουν με τρόπο ίσως λιγότερο έκδηλο μα εξίσου καταλυτικό.

Για να είναι, επομένως, μια τέτοια μελέτη έγκυρη και αξιόπιστη δεν μπορεί να αγνοήσει αλλά, απεναντίας, πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εκτυλίσσεται η εκπαιδευτική πολιτική και η εκπαιδευτική δράση, την καταλυτική σχέση και την άμεση συνάρτηση των κοινωνικών συνθηκών και των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων όπως, επίσης, και το πολιτισμικό φορτίο που ιστορικά φέρει. Σκοπός μας είναι όλα αυτά να αναδειχθούν και να παρουσιαστούν για να κατανοήσουμε καλύτερα το πλαίσιο στο οποίο προτάθηκαν προς ψήφιση στη Βουλή τα νομοσχέδια του Αθανάσιου Ευταξία.

Το 1899 η Ελλάδα βγαίνει από μια παρ' ολίγον μεγάλη εθνική τραγωδία δηλαδή από τη γνωστή ταπεινωτική στρατιωτική ήττα του 1897 από την Τουρκία. Οι ανακατατάξεις και εξελίξεις είναι ραγδαίες σε όλους τους τομείς της ζωής της: κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς, εκκλησιαστικούς κ.ά. Ωστόσο, παρά τις σοβαρότατες επιπτώσεις όλων αυτών

των γεγονότων στη μελλοντική πορεία της χώρας, στον χώρο της εκπαίδευσης παρατηρείται κάποια ατολμία, δεδομένων ίσως και των αδυναμιών επένδυσης σε έργα υποδομής και γενικά σε έργα μακράς πνοής και απόδοσης.

Να προσθέσουμε ακόμη μια σημαντική παράμετρο: η Ελλάδα της περιόδου αυτής είναι ένα ανοργάνωτο κράτος, που ασφυκτιά στα στενά γεωγραφικά όριά του, εμποτισμένο με τη Μεγάλη Ιδέα και τις κυρίαρχες αλυτρωτικές τάσεις που αυτή εμπνέει, είναι αναβαπτισμένο πρόσφατα με την ιδέα του ελληνοχριστιανισμού και αναζητά εναγωνίως να ισχυροποιήσει την εθνική ταυτότητά του και να εκπληρώσει τον εθνικό προορισμό του. Και όλα αυτά μέσα σε κλίμα άκρατου κλασικισμού και υπέρμετρης αρχαιολατρίας. Σ' αυτό το περιβάλλον πρέπει να εξεταστούν και να αξιολογηθούν οι διαδοχικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που εκδηλώνονται το διάστημα αυτό και έχουν ως κοινό στόχο, με τη διεύρυνση του σχολικού δικτύου, την ανάδειξη του αναγκαίου ανθρώπινου δυναμικού ικανού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των καιρών, να στελεχώσει και να υποστηρίξει τις νέες οικονομικές δραστηριότητες.

Στο πλαίσιο αυτό και με δεδομένο ότι αναφερόμαστε σε μια περίοδο με έντονες μεταβολές θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε τα νομοσχέδια του 1899. Να δούμε αν τελικά τα νομοσχέδια του 1899 χρήζουν προσεκτικότερης ερευνητικής ματιάς. Πρόκειται για μία μελέτη που έχει ως στόχο να απαντήσει στα ερωτήματα αναφορικά με το περιεχόμενο των νομοσχεδίων, τα στοιχεία που τα διαφοροποιεί από προηγούμενες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, τις επιδράσεις στη διαμόρφωση των νομοσχεδίων αυτών, καθώς και τις επιδράσεις που αυτά είχαν στην ελληνική παιδαγωγική σκέψη της εποχής και μετέπειτα.

Το γεγονός ότι το υλικό που συλλέξαμε για την έρευνά μας έχει τη μορφή κειμένου, μάς οδήγησε στην αναζήτηση και εφαρμογή μιας μεθόδου, μέσω της οποίας θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε και να αξιολογήσουμε το υλικό μας και η οποία θα μάς οδηγούσε σε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τα ερευνητικά μάς ερωτήματα. Ως τέτοια θεωρήσαμε την ερμηνευτική.

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν είναι άψυχη και ουδέτερη. Περικλείει τα ενδιαφέροντα, τους σκοπούς και τις επιδιώξεις της κοινωνίας και αντικατοπτρίζει το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιεχόμενο του χώρου και του χρόνου στο οποίο διαμορφώνεται. Για την αποκάλυψη όλων αυτών των συνθηκών και τη σύλληψη του βαθύτερου πνεύματος που τα διέπει, καθώς, επίσης, του τρόπου με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα διαπλέκεται με όλα αυτά και τα εκφράζει στον βαθμό που τα εκφράζει, η ερμηνευτική μέθοδος είναι σημαντική.

Η φύση της ιστορικής ερμηνευτικής επιβάλλει την ενασχόλησή της με τη μελέτη ιστορικών τεκμηρίων, κειμένων και άλλων γραπτών εκφράσεων ή μνημείων του ανθρώπινου πνεύματος. Η παρούσα εργασία καλείται να ερμηνεύσει, να αποκαλύψει και να αντιπαρατεθεί με κείμενα πολιτικής ιστοριογραφίας, με νομοθετικά κείμενα, εισηγητικές εκθέσεις, πολιτικούς λόγους και τη γενικότερη εκπαιδευτική πραγματικότητα της εποχής που εξετάζουμε.

Η ερμηνεία των μεταρρυθμίσεων σχετίζεται με τον σκοπό-πρόθεση των συντακτών, καθώς μία ολοκληρωμένη διαδικασία κατανόησης νομοθετικών κειμένων, πέρα από την έμφαση στο τι σκέφτονταν και σε τι αποσκοπούσαν οι άνθρωποι που εκπόνησαν, σχεδίασαν και παρήγαγαν τους νόμους, οφείλει να συμπεριλάβει τη διάσταση του «*τι πίστευαν ότι συνυπογράφουν ή στηρίζουν οι άνθρωποι που συμφώνησαν, ψήφισαν, στήριξαν αυτές τις νομικές επιλογές*» και συνέδραμαν με αυτόν τον τρόπο στην καθιέρωσή τους ή μη.

Η ιστορική-ερμηνευτική θα χρησιμοποιηθεί, επίσης, διότι μάς βοηθά να ανιχνεύσουμε πολλά σημαντικά στοιχεία αναφορικά με τα ζητήματα-ερωτήματά μας, τα οποία σε μία καθαρά ποσοτική μέθοδο θα περνούσαν απαρατήρητα. Στο πλαίσιο της προσπάθειάς μας δηλαδή να συλλάβουμε το αληθινό νόημα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων-νόμων θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας, ότι καμία νομική ρύθμιση δεν τίθεται στην τύχη (τυχαία), αλλά αντίθετα καθεμία εξυπηρετεί μία σκοπιμότητα, έναν σκοπό, που συγχρόνως συνιστά και την αιτία θέσπισής του.

Η παραδοχή αυτή μάς οδηγεί στην εφαρμογή στο πλαίσιο της ερμηνευτικής προσπάθειας, της μεθόδου της ιστορικής ερμηνείας, η οποία φωτίζει τον σκοπό της νομικής ρύθμισης υπό το πρίσμα της βούλησης του εισηγητή των σχετικών διατάξεων-νόμων.

Τα υποβληθέντα από τον Αθ. Ευταξία νομοσχέδια *«καταρτισθέντα κατά το πλείστον υπό του παιδαγωγού Ζαγγογιάννη»* μπορούμε να πούμε, ότι είναι η πρώτη επιστημονική συμβολή στη μελέτη των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων. Για πρώτη φορά στα νομοσχέδια του 1899 τίθεται σε αμφισβήτηση η δυνατότητα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας να μορφώσει σωστά τους νεοέλληνες *«είναι το πρότιστο των μαθημάτων της εγκυκλίου παιδείας ημών... και όμως πόσοι αποφοιτώντες εκ των γυμνασίων και εξ αυτού του Πανεπιστημίου δύνανται να ερμηνεύσωσι καν απταισίτως και αυτούς τους πεζούς συγγραφείς της»* (Παράρτημα, 1899: 336).

Μέσω των νομοσχεδίων επιδιώκεται όχι μόνο η αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης ως προς τα είδη των σχολείων, τα προγράμματα, τη μόρφωση του προσωπικού, τη διοίκηση των σχολείων και τα σχολικά κτίρια, αλλά και η κωδικοποίηση της σχολικής νομοθεσίας. Στα νομοσχέδια αυτά φαίνεται πως αρχίζουν να αποδίδουν οι πιέσεις για την κατάργηση του μονοδιάστατου της ελληνικής εκπαίδευσης και για στροφή προς την παροχή και τεχνικών γνώσεων στους μαθητές του προτεινόμενου δεύτερου κύκλου του Δημοτικού. Έρχονται να καταργήσουν το Ελληνικό Σχολείο και τη διαβάθμιση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. ΒΤΜΘ'/1895 (γραμματοδιδασκαλεία, πλήρη και κοινά Δημοτικά Σχολεία), διατηρώντας έναν τύπο Δημοτικού Σχολείου για όλη την Ελλάδα με ενιαίο πρόγραμμα μαθημάτων.

Για πρώτη φορά στους σκοπούς της Δημοτικής Εκπαίδευσης ορίζεται, πέρα από τη θρησκευτική, ηθική και εθνική διαπαιδαγώγηση, η μετάδοση πρακτικών γνώσεων στους μαθητές που θα ακολουθούσαν τον προτεινόμενο δεύτερο κύκλο σπουδών του Δημοτικού Σχολείου, μέσω των νέων (πρακτικών κυρίως) μαθημάτων. Είναι η πρώτη φορά, επίσης, που σε εκπαιδευτικά κείμενα αναφέρεται ότι οι «κοινωνικές τάξεις», θα έπρεπε να αναπαραχθούν μέσω των σχολικών μηχανισμών. Το στοιχείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί σε μία κοινωνία και οικονομία που ακόμη δεν έχει διαμορφώσει τον καπιταλιστικό της χαρακτήρα και που δεν δημιουργεί ως συνέπεια της παραπάνω καθυστέρησης το δεύτερο σχολικό δίκτυο (τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση), γίνεται επίσημα παραδεκτός ο ταξικός ρόλος της εκπαίδευσης.

Είναι, ακόμη, η πρώτη φορά μετά το 1834 που στη διαμόρφωση της διάρθρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν υιοθετούνται γαλλογερμανικά πρότυπα. Τα πρότυπα εδώ για το μη χωρισμό της πρακτικής από τη θεωρητική εκπαίδευση είναι σκανδιναβικά. Με τα νομοσχέδια αυτά το πρόβλημα του αστικού σχολείου έχει πια τεθεί, και μάλιστα με σαφήνεια και πληρότητα μέσα στην ελληνική κοινωνία. Τα νομοσχέδια του 1899 προετοίμασαν το έδαφος για νέες προσπάθειες μεταρρύθμισης της ελληνικής εκπαίδευσης που ξεκίνησαν τη δεύτερη δεκαετία του 20ού αιώνα με πρώτη αυτή του 1913, που θα επαναλάβουν πολλά από τα αιτήματα του 1899.

ΠΗΓΕΣ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πηγές

- Γληνός, Δ. (1925). *Ένας άταφος νεκρός. Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*. Αθήνα: Αθηνά.
- Δελμούζος, Α. (1950). *Το κρυφό σκολειό 1908-1911*. Αθήνα: Γαλλικό Ινστιτούτο Αθήνας.
- Ευταξίας, Α. (1886). *Αγόρευσις εν τη Βουλή κατά τας συνεδρίας της 29 και 30 Μαρτίου 1886 συζητούμενου του Πολιτικού Ζητήματος*. Αθήνα: Τυπογραφείο Ενώσεως.
- Ευταξίας, Α. (1894). *Το έργον μου και το έργον του Χ. Τρικούπη εν τη Παιδεία και τη Εκκλησία, αγόρευσις εν τη Βουλή κατά την συνεδρίαν της 20 Δεκεμβρίου 1893*. Αθήνα: Τύποις Εφημερίδος.
- Ευταξίας, Α. (1895). *Εκπαιδευτικάί αγορεύσεις εν τη Βουλή*. Αθήνα: Τυπογραφείο Π.Δ. Σακελλαρίου.
- Ευταξίας, Α. (1897). *Η Ελλάς εν τω Μεταίχμιο ζωής και θανάτου*. Αθήνα: Τυπογραφείο Π.Δ. Σακελλαρίου.
- Ευταξίας, Α. (1899). *Μεταρρύθμισις και Ανόρθωσις*. Αθήνα: Τυπογραφείο Π.Δ. Σακελλαρίου.
- Ευταξίας, Α. (1900). *Τα Νομοσχέδια του Υπουργείου Παιδείας*. Αθήνα: Τυπογραφείο Π.Δ. Σακελλαρίου.
- Ευταξίας, Α. (1907). *Η Διαβάθμισις της Γενικής Παιδείας και η Μέση Εκπαίδευσις εν Ελλάδι*. Αθήνα: Τυπογραφείο Ενώσεως.

Εφημερίδα της Βουλής

- 1899: Γενική εισήγησις περί των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων. Στο *Παράρτημα της εφημερίδας της Βουλής της Β΄ Συνόδου της ΙΕ΄ βουλευτικής περιόδου, 2 Μαρτίου 1899*, σσ. 322-325. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- 1899: Αιτιολογική έκθεσις περί της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στο *Παράρτημα της Εφημερίδος της Βουλής της Α΄ Συνόδου της ΙΕ΄ βουλευτικής περιόδου, 2 Μαρτίου 1899*, σσ. 325-367. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- 1899: Αιτιολογική έκθεσις περί της Μέσης Εκπαίδευσης. Στο *Παράρτημα της Εφημερίδος της Βουλής της Α΄ Συνόδου της ΙΕ΄ βουλευτικής περιόδου, 14 Ιουλίου 1899*, σσ. 937-916. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- 1899: Αιτιολογική έκθεσις περί Οργανισμού του Εθνικού Πανεπιστημίου. Στο *Παράρτημα της Εφημερίδος της Βουλής της Α΄ Συνόδου της ΙΕ΄ βουλευτικής περιόδου, 14 Ιουλίου 1899*, σσ. 950-1001. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- 1899: Πρακτικά Βουλής. Στο *Παράρτημα της Εφημερίδος της Βουλής της Α΄ Συνόδου της ΙΕ΄ βουλευτικής περιόδου 15 Μαΐου & 29 Ιουνίου 1899*, σσ. 151-163 & 1162-1170. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Δ. (2008). *Διαδρομές και στάσεις στη νεοελληνική εκπαίδευση 19^{ος}-20^{ός}αι*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βελισσάριος, Α. (2007). *Η επίδραση της ερβαρτιανής παιδαγωγικής και των εκπροσώπων της στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ρευμάτων και της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση κατά την περίοδο 1877-1909*(Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Δημαράς, Α. (1973). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*. τ. Α΄: 1821-1894. Αθήνα: Ερμής.

- Δημαράς, Α. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*. τ. Β': 1895-1967. Αθήνα: Ερμής.
- Καραφύλλης, Α. (2002). *Νεοελληνική εκπαίδευση. Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοκκώνης, Ι. (1830). *Περίληψις της γενομένης αναφοράς εις την επί της Προπαιδείας Επιτροπήν περί του Εγχειριδίου του διά τα Αλληλοδιδασκτικά Σχολεία της Γαλλίας συνταχθέντος υπό τον Κ. Σαραζίνου (SARAZIN)*. Αίγινα.
- Μαρκογιαννάκης, Γ. (2005). Τα Νομοσχέδια του 1889 και του 1899 για τη δημοτική εκπαίδευση: Ταυτότητες-Ομοιότητες-Διαφοροποιήσεις. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *3^ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης, Πρακτικά, 1-3 Οκτωβρίου 2004*, σσ. 39-43. Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.
- Mazower, M. (2008). *Τα Βαλκάνια/* μτφρ. Κ. Κουρεμένος. Αθήνα: Πατάκη.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005): Τεκμήρια Ιστορίας (1836-1925)*. τ. Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2004). Ερευνητική προσέγγιση εκπαιδευτικών νόμων και νομοσχεδίων. Μία απόπειρα διαμόρφωσης ενός σχεδίου εργασίας στην Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, *Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*, σσ. 39-42. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Reble, A. (2012). *Ιστορία της Παιδαγωγικής/* μτφρ. Θ. Χατζηστεφανίδης & Σ. Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Σβορώνος, Ν. (1999). *Επισκόπηση νεοελληνικής ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Σιμενή, Π. (2008). *Μεταρρύθμιση και αντίδραση: Το Πανεπιστήμιο Αθηνών απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές (1899-1926)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τερζής, Ν. (2010). *Μελέτη της Εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού: Πριν από το κράτος-Έξω από το κράτος-Στο κράτος*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τζήκας, Χ. (2006). Απόπειρες μεταρρύθμισης της ανώτατης εκπαίδευσης: η περίπτωση των νομοσχεδίων του Α. Ευταξία (1899). Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Πρακτικά 4^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορία της Εκπαίδευσης, Πάτρα, 6-8 Οκτωβρίου 2006*, σσ. 87-90. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσουκαλάς, Κ. (1985). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή, ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)/* μτφρ. Ι. Πετροπούλου. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φούκας, Β. (2005). *Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1837-1910): αναζητήσεις, θέσεις, προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

**Η μεταφορά των μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών ιδεών
στην Ελλάδα μέσω του εκπαιδευτικού-παιδαγωγικού περιοδικού
τύπου και η διαμόρφωση της παιδαγωγικής θεωρίας (1900-1940)**

Άννα Μαρτζιβάνου
Υποψήφια Δρ., Υπότροφος ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.
Επόπτης: Βασίλης Α. Φούκας

Σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα και κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου}, Έλληνες παιδαγωγοί που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματι-

κότητα ως καθηγητές Πανεπιστημίων, Διδασκαλείων και Ακαδημιών αλλά και ως μέλη εκπαιδευτικών συμβουλίων και επιτροπών, ταξιδεύουν στο εξωτερικό είτε ως υπότροφοι ιδρυμάτων είτε με δική τους πρωτοβουλία, και έρχονται σε επαφή με Ευρωπαίους, κυρίως, παιδαγωγούς. Συχνά παρακολουθούν διδασκαλίες ξένων παιδαγωγών και επισκέπτονται τα σχολεία που έχουν ιδρύσει, ενώ δεν είναι λίγοι αυτοί που μελετούν τα συγγράμματά τους είτε τους έχουν γνωρίσει από κοντά είτε όχι. Τις παιδαγωγικές ιδέες, με τις οποίες έρχονται σε επαφή, προσπαθούν να τις γνωστοποιήσουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό κοινό. Συνεπώς, μεταφράζουν συγγράμματα ξένων παιδαγωγών και γράφουν άρθρα για αυτούς και για το έργο τους στα ελληνικά παιδαγωγικά περιοδικά, το οποία αποτελούν έναν από τους βασικούς τρόπους διάχυσης των παιδαγωγικών ιδεών.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και η παρουσίαση των ξένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που περιγράφονται στα ελληνικά παιδαγωγικά περιοδικά κατά την περίοδο 1900-1940, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής θεωρίας. Η απόφαση αυτή βασίστηκε στο γεγονός ότι στη δομή και στη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος αποτυπώνονται αρχές για τα βασικά ζητήματα της Παιδαγωγικής, όπως ο σκοπός της αγωγής και της διδασκαλίας, ο χώρος της διδασκαλίας, τα μέσα διαπαιδαγώγησης, η μέθοδος και τα μέσα διδασκαλίας, ο ρόλος του δασκάλου και του μαθητή.

Ειδικότερα, η παρούσα εργασία επιχειρεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα:

- ✓ Ποια ξένα εκπαιδευτικά ιδρύματα παρουσιάζονται στα ελληνικά παιδαγωγικά περιοδικά;
- ✓ Πότε παρουσιάζονται σε συνάρτηση με τον χρόνο εμφάνισής τους στο εξωτερικό;
- ✓ Με ποιους παιδαγωγούς και ποιες παιδαγωγικές θεωρίες συνδέονται;
- ✓ Ποιες είναι οι παιδαγωγικές αρχές που μεταφέρονται για τον σκοπό της αγωγής και της διδασκαλίας, τον σχολικό χώρο, τα μέσα διαπαιδαγώγησης, τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας, τον ρόλο του δασκάλου και του μαθητή;
- ✓ Πώς διαφοροποιείται η παρουσία ξένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε συνάρτηση με τη φυσιογνωμία και τους αρθρογράφους του κάθε παιδαγωγικού περιοδικού;
- ✓ Πόσο αποτελεσματικά θεωρούνται σύμφωνα με τους αρθρογράφους;

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων χρησιμοποιείται η ιστορική-ερμηνευτική μέθοδος σε συνδυασμό με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Ως βασικές πηγές αξιοποιούνται παιδαγωγικά περιοδικά της περιόδου 1900-1940 που εκδίδονται στην Αθήνα.

Πιο αναλυτικά, κατά την πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα εκδίδονται στην Αθήνα τα παιδαγωγικά περιοδικά *Επετηρίς της Δημοτικής Εκπαιδύσεως* (1901-1902), *Το Δημοτικόν Σχολείον* (1901-1903, 1907-1914), *Δημοτική Εκπαίδευσις* (1901-1906), *Επετηρίς του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου* (1902), *Μέση Εκπαίδευσις* (1905-1906) και *Το Παιδαγωγικόν Δελτίον* (1906-1914), τα οποία «κωδικοποιούν και αναπαράγουν τις αποδεκτές, από την επίσημη πλευρά της πολιτείας, παιδαγωγικές θεωρίες». Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το περιοδικό *Μέση Εκπαίδευσις*, στο οποίο προδιαγράφεται η σύγκρουση παλιάς και νέας αγωγής, κυρίως, μέσω του διαλόγου και της αντιπαράθεσης μεταξύ των Δ. Λάμψα και Δ. Γεωργάκη με τον Π. Οικονόμου.

Κατά την επόμενη δεκαετία, κάνουν την εμφάνισή τους στην Αθήνα τα παιδαγωγικά περιοδικά *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* (1911-1924), *Φως* (1911-1912), *Οδηγός του Διδασκάλου* (1914-1915), *Παιδική Προστασία* (1913-1914), *Αγωγή* (1915-1916), *Δελτίον του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως* (1915, 1919-1921, 1924), *Εκπαιδευτικός Ερευνητής* (1915-1916) και *Εκπαιδευτική Επιθεώρησις* (1917-1920).

Τα περιοδικά αυτά προσπαθούν να συμβαδίσουν με την εκπαιδευτική επικαιρότητα και το κλίμα της εποχής, ενώ στις σελίδες τους παρατηρείται η συνύπαρξη των αρχών της παραδοσιακής και της Νέας Αγωγής. Αξιοσημείωτη είναι η παρουσία του *Δελτίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, του επίσημου οργάνου του Εκπαιδευτικού Ομίλου και μέσο έκφρασης του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού.

Κατά τα επόμενα χρόνια, κυρίως από το 1923 έως το 1936, παρατηρείται αύξηση του αριθμού των παιδαγωγικών περιοδικών, «η πρώτη μεγάλη εκδοτική έκρηξη», σύμφωνα με τον Χ. Αθανασιάδη. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι δύο από τα νεοεμφανιζόμενα περιοδικά (*Διδασκαλικόν Βήμα* 1924-σήμερα, *Δελτίον ΟΛΜΕ* 1926-1936, 1949-σήμερα) εκδίδονται έως και τις μέρες μας. Τα παραπάνω έντυπα, επηρεασμένα από την πολιτική κατάσταση της εποχής, στρατεύονται σε διαφορετικές ιδεολογίες. Κάποια είναι υπέρμαχοι του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού (*Αυγή*, *Εργασία*, *Διδασκαλικόν Βήμα*), άλλα τάσσονται με τη συντηρητική παράταξη (*Ερμής*, *Ο Κήρυξ*, *Εκπαιδευτικά Χρονικά*) και άλλα εκφράζουν την αριστερά (*Νέα Αγωγή*, *Νέος Δρόμος*, *Αναγέννηση*, *Σχολική Πράξη*), διαθέτοντας μάλιστα και συνδικαλιστικό χαρακτήρα (*Εκπαιδευτικός Δρόμος*, *Εκπαιδευτικά Νέα*). Ωστόσο, όλα φαίνεται να τάσσονται υπέρ της Νέας Αγωγής, ακόμη και αν υποστηρίζουν διαφορετικές εκδοχές της.

Η παραγωγή νέων παιδαγωγικών περιοδικών μειώνεται απότομα με την επιβολή του καθεστώτος της 4ης Αυγούστου, για να μηδενιστεί κατά το διάστημα 1938-1943. Από τα ήδη υπάρχοντα έντυπα συνεχίζουν την κυκλοφορία τους μόνο όσα δεν αποτελούν απειλή για το νέο καθεστώς.

Από τα παραπάνω περιοδικά αποδελτιώνονται όσα άρθρα περιγράφουν τη λειτουργία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στο εξωτερικό και πραγματοποιείται ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Άξονες της ανάλυσης αποτελούν ο σκοπός της αγωγής και της διδασκαλίας, ο σχολικός χώρος, τα μέσα διαπαιδαγώγησης, η μέθοδος και τα μέσα διδασκαλίας, ο ρόλος του δασκάλου και ο ρόλος του μαθητή.

Η έως τώρα έρευνα δείχνει ότι αρκετοί Έλληνες παιδαγωγοί που επισκέπτονται εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού επιλέγουν να μοιραστούν την εμπειρία τους στα παιδαγωγικά περιοδικά της εποχής. Επίσης, κάποιες φορές η περιγραφή ξένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων βασίζεται στην αλληλογραφία που διατηρούν με ξένους παιδαγωγούς, αλλά και σε ξενόγλωσσα άρθρα και βιβλία που μεταφράζουν. Τα ιδρύματα που επιλέγουν να επισκεφθούν και να περιγράψουν αλλά και η οπτική που τα προσεγγίζουν σχετίζεται με τον χαρακτήρα, τα ενδιαφέροντα και τις πεποιθήσεις τους. Για παράδειγμα, ο Μ. Τριανταφυλλίδης σε άρθρο του στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, που περιγράφει την επίσκεψή του σε ένα ελβετικό Παρθεναγωγείο, καταλήγει στο ελληνικό γλωσσικό ζήτημα. Επίσης, ο χαρακτήρας του περιοδικού, όπως είναι άλλωστε φυσικό, σχετίζεται με τα άρθρα που επιλέγονται προς δημοσίευση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το σχόλιο του περιοδικού *Σχολική Πράξη* για το άρθρο του Μ. Μαμάτη σχετικά με την ελεύθερη σχολική κοινότητα του Wickersdorf, καθώς δηλώνεται ότι το άρθρο δημοσιεύεται «σαν ένα περίεργο ντοκουμέντο για το πέρασμα της επαναστατικής πνοής μέσα σένα σύγχρονο σχολείο». Ταυτόχρονα, παρατηρείται χρονική απόκλιση μεταξύ της εμφάνισης ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος στο εξωτερικό και της δημοσίευσης των σχετικών άρθρων. Για παράδειγμα, το 1927 ξεκινά στο *Διδασκαλικόν Βήμα* η δημοσίευση του μεταφρασμένου έργου του L. Tolstoy με τίτλο *Το σχολείο της Γιάσναϊα-Πολιάνας το Νοέμβρη και Δεκέβρη του 1862*. Επίσης, παρατηρούνται αποκλίσεις από περιοδικό σε περιοδικό όχι μόνο στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που παρουσιάζονται αλλά και στον τρόπο που προσεγγίζεται η ίδια μέθοδος.

Ενδεικτικά, η μέθοδος Dalton αλλού υποστηρίζεται ότι δίνει πλήρη ελευθερία στα παιδιά (*Διδασκαλικόν Βήμα*) και αλλού ότι δεν παρέχει καμία ελευθερία (*Σχολική Πράξη*).

Η ολοκλήρωση της αποδελτίωσης και η ενδεδειγμένη μελέτη του υλικού αναμένεται να αναδείξει ζητήματα όπως τα παραπάνω αλλά και να τα ερμηνεύσει, ώστε να καταστεί δυνατή η απάντηση των ερωτημάτων που έχουν τεθεί και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αθανασιάδης, Χ. (2001). *Δάσκαλοι και Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός: Το περιοδικό Αυγή 1923-25*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αντωνίου, Χρ. (2011). *Παιδαγωγοί και Παιδαγωγική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Θ. (1996). «Ο 'χρυσούς αιών' της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα». Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, 25-71.
- Δημαράς, Αλ. (1983). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τόμ. Α' & Β'. Αθήνα: Ερμής, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Δημαράς, Αλ. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Το 'ανακοπτόμενο άλμα': Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Β. Βασιλού-Παπαγεωργίου (επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημαράς, Κ. Θ. (1994). *Ελληνικός Ρωμαντισμός*. Αθήνα: Ερμής.
- Ζιώγου, Σ., Χασεκίδου, Θ. & Φούκας, Β. (2005). *Παιδαγωγικά περιοδικά στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα: Παρουσίαση και περιεχόμενα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Θεριανός, Κ. (2008). «4η Αυγούστου και εκπαίδευση». Εισήγηση στο: Διεθνές Συνέδριο *Η Εκπαίδευση στην Ελλάδα και Ισπανία σε Δημοκρατικά και Αυταρχικά Καθεστώτα: Misiones Pedagógicas. Δικτατορία του Φράνκο και του Μεταξά και η Κατοχή στην Ελλάδα*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας. Προσβάσιμο στο: <http://criticeduc.blogspot.gr/2013/03/4.html>
- Καλογιαννάκη, Π. (1998). *Προσεγγίσεις στη συγκριτική παιδαγωγική: Τόποι και τρόποι, τομές και παραδείγματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2004). *Ελληνικά Παιδαγωγικά Περιοδικά 1831-1991. Βιβλιογραφία 1831-1974. Α' Φάση*, εποπτεία Αλ. Δημαράς, εισαγωγή- επιμέλεια Χ. Αθανασιάδης. Αθήνα.
- Κοντομήτρος, Γ. (2006). *Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα*. Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Κουντουράς, Μ. (1985). *Κλείστε τα σχολειά (εκπαιδευτικά άπαντα)*. Αλ. Δημαράς (επιμ.-σχόλια), τόμ. Α' & Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Ματθαίου, Δ. (2000). *Συγκριτική εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Από τις σειρήνες στην προκρούστεια κλίνη ή περί δογμάτων λόγος στη συγκριτική σπουδή της εκ-*

- παίδευσης. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.). *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις* (σσ. 245-270). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματθαίου, Δ. (2010). «Συγκριτική εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Μια προβληματική συμβίωση», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 14, 17-30.
- Ματθαίου, Δ. (2012). *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης: Θεωρήσεις, ζητήματα, διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις και πολιτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μούτσιος, Σ. (2002), «Παγκοσμιοποίηση, Συγκριτική Παιδαγωγική και 'εκπαιδευτικός δανεισμός'». Εισήγηση στο: 2^ο Διεθνές Συνέδριο Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Πάτρα Προσβάσιμο στο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/moutsios.htm>, [ανακτήθηκε 2-12-2015].
- Μπαλά, Σ. (2000). *Τα Ελληνικά Παιδαγωγικά Περιοδικά 1898-1930: Από την Εθνική Αγωγή στη Νέα Αγωγή και το Σχολείο Εργασίας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μπίκος, Κ. (1998). «Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης και ο ρόλος της στην εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 71-96.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουζάκης, Σ. (2000). Συγκριτική Παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.). *Συγκριτική Παιδαγωγική II: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ξένα εκπαιδευτικά συστήματα* (σσ. 11-46). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) (2011). *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις*, τόμ. Α' & Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Γ. (2007). *Παιδαγωγική του νέου σχολείου: μια συστηματική εξέταση παιδαγωγικών ιδεών από τον Έρβαρτο έως την 'κλασική μεταρρυθμιστική παιδαγωγική'*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Τερζής, Ν. (2010). *Μελέτη της εκπαίδευσης του νεοελληνισμού: πριν από το κράτος, έξω από το κράτος, στο κράτος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Τσιάλος, Στ. (2003). *Το περιοδικό Αναγέννηση (1926-1928), το παράρτημά του Σχολική Πράξη (1927-1928) και οι παιδαγωγικές τους ιδέες για την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Φούκας, Β. Α. (2014). *Η παιδαγωγική θεωρία και επιστήμη στην Ελλάδα (18^{ος} και 19^{ος} αιώνας): Βασικοί εκπρόσωποι-αντιπροσωπευτικά κείμενα*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Χαραλάμπους, Δ. (1987). *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χασεκίδου-Μάρκου, Θ. (2006). *Εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά περιοδικά στην Ελλάδα: Η διαμόρφωση της παιδαγωγικής σκέψης κατά τον 19^ο αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Beech, J. (2006). "The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: a view over time", *Research in Comparative and International Education*, 1(1), 2-13.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας/ μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρá & Μ. Φιλοπούλου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Kipper, P. (1906). *Ιστορία της εν Ελλάδι Δημοτικής Εκπαιδύσεως*/ μτφρ. Δ. Αυξεντιάδης. Εν Αθήναις: τύποις Παρασκευά Λεώνη.
- Rappleye, J. (2003). Theorizing Educational Transfer: toward a conceptual map of the context of cross-national attraction, *Research in Comparative and International Education*, 1(3), 223-240.
- Reble, Alb. (1990). *Ιστορία της παιδαγωγικής*/ μτφρ. Θ. Χατζηστεφανίδης & Σ. Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμα.
- Sadler, M. (1900). How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?. *Address given at Guildford Educational Conference on 10 October 1900*. Downloaded <http://home.dpe.uevora.pt/~casimiro/michaelsadler1900.pdf> [on 5-12-2015].

**Ο Υπουργός Παιδείας Κωνσταντίνος Β. Γόντικας
και οι μεταρρυθμιστικές του προσπάθειες:
Από τα νομοσχέδια του 1923 στη μεταρρύθμιση του 1929**

*Δέσποινα Τσίντζα
Επόπτης: Βασίλης Α. Φούκας*

Ο Κ. Β. Γόντικας είναι σημαντική προσωπικότητα στην Ιστορία της Εκπαίδευσης εξαιτίας της θητείας του στο Υπουργείο Παιδείας (04/07/1928-02/01/1930) και την εμπλοκή του στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1928-1932. Ωστόσο, η ενασχόλησή του με τα ζητήματα της παιδείας είχε ξεκινήσει λίγα χρόνια νωρίτερα. Συγκεκριμένα, διετέλεσε, για πρώτη φορά, Υπουργός των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως το 1923 (03/04-18/10/1923). Η λέξη κλειδί της πορείας του στο συγκεκριμένο Υπουργείο είναι η λέξη «αλλαγή».

Αυτή την αλλαγή στην εκπαίδευση και τελικά, στην κοινωνία επιδιώκει να πετύχει μέσω των εκπαιδευτικών του προσπαθειών, τις οποίες προσεγγίζουμε συστηματικά στην παρούσα εργασία, έτσι ώστε να ανιχνεύσουμε τους στόχους που θέτει στις δύο περιόδους δράσης του στο Υπ. Παιδείας και να σκιαγραφήσουμε την προσωπικότητα και τον ρόλο που διαδραμάτισε στον χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικότερος σκοπός είναι να διευκρινιστούν τα στοιχεία εκείνα που αφορούν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με στόχο να ανακαλύψουμε τις προσδοκίες που τίθενται για την αναμόρφωση της κοινωνίας.

Η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιείται είναι η ιστορική-ερμηνευτική, καθώς στην παρούσα εργασία επιδιώκουμε να μελετήσουμε ένα πρόσωπο μέσα σε ορισμένο χωροχρονικό πλαίσιο και να ερμηνεύσουμε βάσει ιστορικών, κοινωνικών και ιδεολογικών κριτηρίων τα δεδομένα που συλλέξαμε μέσω αρχειακών συλλογών. Τα Αρχεία που ερευνήθηκαν για τη συλλογή των πληροφοριών ήταν το προσωπικό αρχείο του Κ.Β. Γόντικα που φυλάσσεται στο Ιστορικό Αρχείο του Ιδρύματος της Τράπεζας Πειραιώς, του Ελ. Βενιζέλου που βρίσκεται στο Ιστορικό Αρχείο του Μουσείου Μπενάκη, το αρχείο του Ιδρύματος Δ. Γληνού, το Ιστορικό Αρχείο Μ. Τριανταφυλλίδη του Ι.Ν.Σ., το ψηφιοποιημένο Αρχείο του Κ. Σωτηρίου, το ψηφιακό Αρχείο του Δημοσιογραφικού Οργανισμού Λαμπράκη και, τέλος, το αρχείο του «Κέντρου Ιστορίας Ν. Πλαστήρα».

Ο Κ. Β. Γόντικας αναλαμβάνει δράση στον χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας για πρώτη φορά σε μια πολυτάραχη εποχή για το ελληνικό έθνος. Στις αρχές της δεκαετίας του 1920,

το ελληνικό κράτος προσπαθεί να ορθοποδήσει από την εθνική καταστροφή στη Μ. Ασία. Η κρίση που επέφερε σε εθνικό, κοινωνικό και ιδεολογικό επίπεδο δεν άφηνε περιθώρια για ρηξικέλευθες ενέργειες. Για τον παραπάνω λόγο, περιορίζεται σε ορισμένες νομοθετικές ρυθμίσεις, έξω από το πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης και μεθοδευμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες θα μπορούσαν να δώσουν προσωρινές λύσεις και να καλύψουν τις επιτακτικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ενέργειές του εντάσσονται στο πλαίσιο της διακυβέρνησης του κράτους από την Επαναστατική Επιτροπή, το στρατιωτικό κίνημα των Ν. Πλαστήρα-Στ. Γονατά.

Στρέφεται, λοιπόν, προς το εκπαιδευτικό προσωπικό της χώρας που ήταν ανεπαρκές για να καλύψει τις ανάγκες για τη στελέχωση σχολείων τόσο στα όρια του γνωστού, έως τότε, ελληνικού κράτους, όσο και στις Νέες Χώρες, οι οποίες προστέθηκαν μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή. Ο μαθητικός πληθυσμός της χώρας είχε αυξηθεί, συνεπακόλουθα αυξήθηκε και ο απαιτούμενος αριθμός δασκάλων που καλούνταν πλέον να παίξουν πολλαπλό ρόλο. Έπρεπε να διδάξουν την ελληνική γλώσσα και να προωθήσουν το αίσθημα της εθνικής ενότητας, ως πνευματικοί στρατιώτες της πατρίδας. Προχώρησε, έτσι, στην οργάνωση των Μονοτάξιας Διδασκαλείων, τα οποία χαρακτήριζε ως μία λύση ανάγκης για την άμεση παραγωγή δασκάλων, μεριμνώντας παράλληλα και για την ποιοτική βελτίωση των υποψήφιων δασκάλων, απόφοιτων Μονοτάξιου Διδασκαλείου αλλά, και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Για την τελευταία μερίδα του εκπαιδευτικού κόσμου, προώθησε τη μετεκπαίδευση μέσω της ολιγόμηνης φοίτησης στα ίδια ιδρύματα.

Το 1928 ξεκινά η δεύτερη, μεγαλύτερης διάρκειας, θητεία του στο Υπουργείο Παιδείας, έχοντας την ευκαιρία να συνεχίσει το έργο που είχε ξεκινήσει λίγα χρόνια νωρίτερα. Αυτή τη φορά, οι κοινωνικές συνθήκες είναι διαφορετικές, το ιδεολογικό συγκείμενο έχει άλλη βάση, αυτή του αστικού κράτους και καλείται να δράσει στο πλαίσιο μιας ισχυρής Κυβέρνησης, αυτής της τελευταίας μεγάλης τετραετίας του Ελ. Βενιζέλου. Το όλο κλίμα ευνοεί αλλά και επιβάλλει μία συντονισμένη, οργανωμένη και με ορισμένη στοχοθεσία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Τόσο ο Υπουργός Παιδείας όσο και η Κυβέρνηση των Φιλελευθέρων και, κυρίως, ο αρχηγός της γνωρίζει τον στόχο που θέλει να πετύχει μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, να παραγάγει, δηλαδή, ένα συγκεκριμένο τύπο πολίτη που θα είναι σε θέση να ενεργήσει ώστε να βελτιωθούν οι όροι ζωής. Βασικό ρόλο στην προσπάθεια επίτευξης του σκοπού αυτού διαδραματίζει ο δάσκαλος, που αποτελεί τον φορέα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εκτελεστικό επίπεδο. Επομένως, ο Κ. Β. Γόντικας θεωρεί ότι μόνο αν αλλάξει ο δάσκαλος θα μπορούσε να αλλάξει το σχολείο και ο μαθητής και κατ' επέκταση, έξω από τον μικρόκοσμο του σχολείου, η κοινωνία και ο μελλοντικός πολίτης.

Για να επιτευχθεί αυτό, ο Κ. Β. Γόντικας μεταρρυθμίζει τον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καταργώντας τα Μονοτάξια Διδασκαλεία που ο ίδιος είχε προωθήσει με νομοθετικό διάταγμα και οργανώνει τα Πολυτάξια και συγκεκριμένα, τα Πεντατάξια Διδασκαλεία σε μια προσπάθεια αναβάθμισης της παρεχόμενης, σ' αυτά, μόρφωσης αλλά και επίτευξης ομοιομορφίας στην εκπαίδευση των δασκάλων. Απώτερος στόχος αποτελούσε η ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στο Δημοτικό Σχολείο.

Η κατάργηση των Μονοτάξιας Διδασκαλείων δεν είναι ένα γεγονός που προκαλεί εντύπωση, αφού ο Κ. Β. Γόντικας ήταν υπέρμαχος της ιδέας των Πολυτάξιας, την οποία εκφράζει ήδη από το 1923. Είναι φανερό, ωστόσο, η βαρύτητα που δίνεται στη βαθμίδα της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, καθώς αυτή αποτελεί τη βάση της και απευθύνεται στο

μεγαλύτερο μέρος του λαού, γεγονός που υποδηλώνει τον απώτερο σκοπό της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1928-1932, τη δημιουργία, δηλαδή, του λαϊκού σχολείου.

Ενώ, λοιπόν, το 1923 το έθνος προσπαθούσε να ανακτήσει τις δυνάμεις του και να οργανωθεί, το 1928 στοχεύει στον εκσυγχρονισμό του σύμφωνα με τα πρότυπα του εξωτερικού. Ανάλογα, διαφορετική είναι και η στοχοθεσία της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς το ιστορικό πλαίσιο επηρεάζει τη συγκρότησή της. Σημαντικό, εξίσου, ρόλο διαδραματίζει και το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, γεγονός που επιβεβαιώνεται στην περίπτωση του Κ.Β. Γόντικα, ο οποίος πριν από τη χάραξη της πολιτικής του προχώρησε στην ανάλυση της ψυχοσύνθεσης της ελληνικής κοινωνίας. Στο όλο εγχείρημα, πλαισιωνόταν από τους συνεργάτες του, οι οποίοι προέρχονταν από τον χώρο του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού.

Η ιδεολογική τοποθέτηση του Κ.Β. Γόντικα, ως μέλους του Κόμματος των Φιλελευθέρων και συνοδοιπόρου και φίλου του Ελ. Βενιζέλου, είναι εμφανής. Οι ιδέες του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού, και στις δύο περιόδους δράσης του, συντονίζουν το έργο του. Ο Δ. Γληνός, ο οποίος εντοπίζεται ως ο συντάκτης των νομοσχεδίων που αφορούσαν την εκπαίδευση των δασκάλων το 1923 και ο Ε. Κακούρος, ο συντάκτης των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων της μεταρρύθμισης του 1929, είναι δύο από τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής του πολιτικής. Οι νομοθετικές αυτές προσπάθειες αναδεικνύουν την πρόθεση ανάδειξης των ιδεών του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού μετά από δυσμενείς, για το κίνημα, περιόδους. Την ανακοπή της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας το 1917-1920, τη διάσπαση (1927) και τη διάλυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1929).

Ο Κ.Β. Γόντικας αποτελούσε ένα πρόσωπο που έχαιρε εκτίμησης τόσο στον εκπαιδευτικό χώρο όσο και στην κοινωνία ευρύτερα, γεγονός που γίνεται αντιληπτό μέσω δημοσιευμάτων του Τύπου της εποχής. Ως Υπουργός Παιδείας εντόπιζε τα εκάστοτε προβλήματα, συγκέντρωνε τα απαραίτητα στοιχεία και προχωρούσε στον σχεδιασμό των ενεργειών του, ο οποίος ήταν συμβατός με τη γενική πολιτική φιλοσοφία και στόχευε στην επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που έθετε μέσω της εκπαιδευτικής του πολιτικής ήταν συνυφασμένοι με τον σκοπό που επεδίωκε το κράτος. Η κοσμοθεωρία του βασιζόταν, τελικά, στη σπουδαιότητα της νέας γενιάς, στο πρόσωπο της οποίας ενσαρκωνόταν η μελλοντική ζωή του ελληνικού λαού.

ΠΗΓΕΣ

- Α.Κ.Γ./Φακ. 10.6, Αγόρευση Κ. Β. Γόντικα κατά την συνεδρίαση της 2ας/4/1929: Περί εκπαιδευτικών νομοσχεδίων.
- Α.Κ.Γ./Φακ. 15.6, «Η Επανάσταση και το Υπουργείον της Παιδείας» (1923).
- Α.Κ.Γ./Φακ. 15.6.1, Εγκύκλιος προς τους λειτουργούς της εκπαίδευσης (12/04/1923).
- Α.Κ.Γ./Φακ. 16.2.1, Αιτιολογική Έκθεση του νομοσχεδίου Περί καταργήσεως των μονοταξίων Διδασκαλείων (18/06/1929).
- Α.Κ.Γ./Φακ. 16.4.3, Περίληψη της Έκθεσης περί βελτιώσεως του εκπαιδευτικού συστήματος (αχρονολόγητο).
- Α.Μ.Μ./Α.Ε.Β./Φακ. 0173/0003/0007, Έκθεση πεπραγμένων του Υπουργείου Παιδείας (1930).
- Υπουργείο Παιδείας (1929). *Γενική Εισηγητική Έκθεσις και Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου, Η. Χρ. (2011). *Παιδαγωγοί και Παιδαγωγική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*/μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρα & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημαράς, Α. (επιμ.) (1986). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τομ. Β' 1895-1967 (2^η έκδοση). Αθήνα: Ερμής.
- Δημαράς, Α. (1988). Ιδεολογικά ρεύματα και βενιζελισμοί: Εκπαίδευση. *Συμπόσιο για τον Ελευθέριο Βενιζέλο: Πρακτικά* (σσ. 330-337). Αθήνα: ΕΛΙΑ-Μουσείο Μπενάκη.
- Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Νεότερος Ελληνισμός από 1913 ως 1941*, Εκδοτική Αθηνών Α.Ε., Αθήνα 2015.
- Νούτσος, Χ. (1990). *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία. Όψεις του μεσοπολέμου*. Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Πρόντζας, Δ. Ε. (επιμ.) (2007). *Η διοίκηση της Α.Τ.Ε. στις απαρχές της. Κωνσταντίνος Β. Γόντικας (1930-1935)*, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Αγροτικής Τράπεζας της Ελλάδος.
- Σβολόπουλος, Κ. (επιμ.) (2003). *Κωνσταντίνος Β. Γόντικας: 1870-1937. Θεσμικές αλλαγές κατά το Μεσοπόλεμο*, Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Ελληνικής Ιστορίας.
- Οικονόμος, Γ. Π. (1938). «*Εις Μνήμην Κωνσταντίνου Γόντικα, Διοικητού της Αγροτικής Τραπεζής της Ελλάδος 1930-1935*». Αθήνα: Εργασία Τύπου.
- Τερζής, Ν. Π. (2010). *Μελέτη της Εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού: Πριν από το κράτος-έξω από το κράτος-στο κράτος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Φραγκουδάκη, Α. (1990). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Κέδρος.

Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και Κομμουνισμός: Λόγος και αντίλογος, 1924-1936

Στέφανος Ν. Μπότης
Επόπτης: Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει και να παρουσιάσει αν και σε ποιο βαθμό συνδέεται ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός με τον κομμουνισμό κατά την περίοδο 1924-1936. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται να ερευνηθεί πώς ξεκινάει η αντικομμουνιστική ιδεολογία και πώς ταυτίζεται ο κομμουνισμός με τον δημοτικισμό μέσω της γλώσσας. Θα μελετηθούν, επιπλέον, οι θέσεις των πρωτεργατών του Εκπαιδευτικού Ομίλου από πρωτογενείς πηγές, συγγράμματα των ίδιων και κείμενά τους στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* αλλά και άρθρα τους σε εφημερίδες ή περιοδικά (όπως π.χ. *Ο Νουμάς*, *Αναγέννηση*, *Σχολική Πράξη*). Η διερεύνηση της συγγραφικής παραγωγής και των προσωπικών δημοσιεύσεών τους θα συμβάλει στην ενίσχυση ή κατάρριψη του κύριου επιχειρήματος. Επομένως, βασικός σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει, να αποτυπώσει και να προβάλει το επιχείρημα της συσχέτισης του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού με τον Κομμουνισμό στην αρθρογραφία, τις δημοσιεύσεις και τα κείμενα των τριών βασικών εκπροσώπων-πρωτεργατών του κινήματος.

Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας ενισχύουν την επίτευξη του βασικού σκοπού και είναι οι εξής:

- ✓ να κατανοηθεί η πορεία της κοινωνικής, εκπαιδευτικής και πολιτικής εξέλιξης στο υπό έρευνα χρονικό διάστημα
- ✓ να μελετηθούν και να παρουσιαστούν οι κατηγορίες εκ μέρους της συντηρητικής παράταξης ως ένδειξη ταύτισης με το κομμουνιστικό κίνημα
- ✓ να αποσαφηνιστεί η έννοια «μαλλιαροκομμουνισμός», με την οποία χαρακτηρίζονται τόσο οι οπαδοί του εκπαιδευτικού δημοτικισμού όσο και κάθε προοδευτική προσπάθειά τους
- ✓ να παρουσιαστεί η στάση των τριών βασικών εκπροσώπων, με κύριο άξονα την εκπαίδευση, απέναντι στην αριστερή ιδεολογία
- ✓ να προσδιοριστεί ο ρόλος της γλώσσας, δηλαδή πώς συνδέεται η γλώσσα με τον κομμουνισμό και την εκπαίδευση.

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην εργασία προέρχεται από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Το ερώτημα-πρόβλημα που μελετάται, αφορά τη σύνδεση του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού με τον Κομμουνισμό. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν κείμενα και άρθρα των πρωτεργατών του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού, τα οποία σχετίζονται με τη θεματική. Επίσης, αναζητήθηκαν πηγές και επίσημα κείμενα της αριστερής παράταξης, όπως και δευτερογενείς πηγές, οι οποίες συμπλήρωσαν τις όποιες ελλείψεις της έρευνας.

Η κατανόηση και ερμηνεία των πηγών έγινε με βάση το ιστορικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο της εποχής. Επιπλέον, αναζητήθηκαν άρθρα και δημοσιεύσεις της συντηρητικής παράταξης, στα οποία παρουσιάζεται η κατηγορία της σύνδεσης του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού με τον Κομμουνισμό. Ομοίως, αξιοποιήθηκε το *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, η *Αναγέννηση* (1926-1928) και η *Σχολική Πράξη* (1927-1928) του Γληνού.

Με τη συγκέντρωση του υλικού, έγινε η αποδελτίωση των πηγών με την επιλογή των σχετικών άρθρων και κειμένων τόσο των πρωτεργατών όσο και της αριστερής παράταξης που σχετίζονται με την κεντρική θεματική της έρευνας. Παράλληλα, αναζητήθηκε υλικό, πρωτογενές και δευτερογενές, σχετικά με τον ρόλο της γλώσσας.

Ο τομέας της εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται από στασιμότητα, καθώς έχουν προηγηθεί αποτυχημένες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, με σημαντικότερες αυτές του 1889, του 1899 και του 1913 (Δημαράς, 2013: 165). Η διεύθυνση του Ανώτερου Παρθεναγωγείου από τον Δελμούζο, η ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και αργότερα η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917 αποτελούν ενέργειες οι οποίες αποσκοπούν στην αναμόρφωση της ελληνικής εκπαίδευσης μέσω της διάχυσης της δημοτικής γλώσσας (Τερζής, 2008²: 43).

Αντιδράσεις προέρχονται κυρίως από τους οπαδούς της συντηρητικής παράταξης και, μάλιστα, από καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, όπως τον Μιστριώτη, τον Εξαρχόπουλο και τον Χατζιδάκι. Η πολεμική αυτή τακτική επιτυγχάνεται είτε με την υποκίνηση επεισοδίων (Ευαγγελιακά-Ορεστειακά) είτε με τη δημοσίευση πολεμικού χαρακτήρα κειμένων.

Προς το τέλος της δεύτερης δεκαετίας εμφανίζεται στο προσκήνιο της χώρας το Σοσιαλιστικό Εργατικό Κόμμα. Αιτία υπήρξε η ανάγκη συνένωσης των σοσιαλιστικών οργανώσεων και ομάδων σε ένα κόμμα με κοινές αρχές, πολιτική και πρόγραμμα. Στα σχέδιά του υπάρχουν προτάσεις για εγκαθίδρυση της Δημοκρατίας, δημοκρατική και συνδικαλιστή ελευθερία, διαχωρισμό κράτους - εκκλησίας και καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (ΚΕ-ΚΚΕ, 2012: 89).

Η δήλωση του επισκόπου Δημητριάδος, λίγα χρόνια νωρίτερα, με αφορμή τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο, ότι «μαλλιαρισμός, αναρ-

χισμός, σοσιαλισμός, αθεϊσμός, μασονία είναι εν και το αυτό», περιγράφει επακριβώς τις απόψεις της συντηρητικής παράταξης για τη σύνδεση του δημοτικισμού με τον κομμουνισμό (Δημαράς, 2007: λδ'). Η διαμάχη που επικρατεί στο γλωσσικό ζήτημα θα ενισχύει συνεχώς αυτό το επιχείρημα.

Κάθε λόγος, λοιπόν, επιφέρει και τον αντίστοιχο αντίλογο. Στην καθαρεύουσα αντίλογος είναι η δημοτική, στο αρχαϊστικό ιδανικό η νεοελληνική πραγματικότητα, στο παραδοσιακό σχολείο το σχολείο εργασίας. Στην πολεμική των συντηρητικών, το επιχείρημα της γλώσσας λαμβάνει πολλές διαστάσεις, όπως την εθνική, την εκπαιδευτική, τη θρησκευτική και την πολιτική. Έτσι, το επιχείρημα ότι ο κομμουνισμός συνδέεται με τον δημοτικισμό αποτελεί ένα ακόμα συκοφαντικό επιχείρημα με το οποίο προσπαθούν οι εκπρόσωποι του αρχαϊσμού να καταρρίψουν την καθιέρωση του δημοτικισμού.

Η αντίδραση είναι η συνηθέστερη εκδήλωση του αρχαϊσμού εναντίον του κινήματος του δημοτικισμού. Στην αντίδραση αυτή, αναλαμβάνουν να απαντήσουν οι πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Το ότι ο δημοτικισμός συγγέεται επίτηδες με τον κομμουνισμό, στη δεύτερη δεκαετία του 20^{ού} αιώνα, αποτελεί τακτική της άρχουσας τάξης, σύμφωνα με τον Γληνό (Γληνός, 1971: 118).

Επιπροσθέτως, ο Τριανταφυλλίδης αναφέρει ότι η δημοτική γλώσσα είναι λογικό να χρησιμοποιήθηκε από την κομμουνιστική παράταξη «ως όργανο πνευματικής επικοινωνίας», καθώς διευκόλυνε κάθε είδους πολιτική ή προπαγάνδα προς τον λαό (Άπαντα τ. 5, 2002: 184). Ακόμα και η προσχώρηση του Γληνού στην κομμουνιστική παράταξη δεν αποτελεί κριτήριο ταύτισης του δημοτικισμού με τον κομμουνισμό, αλλά ενισχύει μόνο την πολεμική εναντίον του δημοτικισμού (Άπαντα τ. 6, 1988: 156).

Ο Δελμούζος, μάλιστα, σημειώνει ότι το αίτημα του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού και η πραγματοποίησή του στην εκπαίδευση «δεν μπορούσε ούτε έπρεπε με κανένα τρόπο να εξαρτηθεί και να παρασυρθεί από την ιδεολογική αλλαγή ενός ανθρώπου» (Δελμούζος, 1958: 220). Σημαντικό ρόλο, ωστόσο, διαδραμάτισε ο τύπος, που υπηρετούσε τα συμφέροντα διαφορετικών παρατάξεων, όπως και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο του λαού, που ήταν επιρρεπής στις διάφορες αναγγελίες περί ταύτισης δημοτικισμού και κομμουνισμού.

Ουσιαστικά, το επιχείρημα της ταύτισης, το οποίο ενισχυόταν με την ανάμειξη της γλώσσας, εξυπηρετούσε κατά κύριο λόγο την πολεμική, από πλευράς της συντηρητικής παράταξης, εναντίον του κινήματος του δημοτικισμού.

ΠΗΓΕΣ

Γληνός, Δ. (1922). *Έθνος και γλώσσα*. Αθήνα: Εστία.

Γληνός, Δ. (1925). *Ένας άταφος νεκρός: μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*. Αθήνα: Αθήνα.

Γληνός, Δ. (1923). *Η κρίση του δημοτικισμού*. Αθήνα: χ.ο.

Δελμούζος, Α. (1926). *Δημοτικισμός και παιδεία*. Αθήνα: χ.τ.

Δελμούζος, Α. (1929). *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923-1926*. Αθήνα: Δημητράκος.

Δημητρακόπουλος, (1925). *Ο Κομμουνισμός εις το Μαράσλειον: «Εις απάντησιν του κ. Α. Δελμούζου»*. Αθήνα: τυπογραφικά καταστήματα «Ακροπόλεως».

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1916). *Το έργο του Ομίλου*. Αθήνα: Εκπαιδευτικός Όμιλος.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1916). *Οι νέοι και το γλωσσικό ζήτημα*. Αθήνα: Δημητράκος.

Τσιριμώκος, Μ. (1927). *Ιστορία του Εκπαιδευτικού Ομίλου*. Αθήνα χ.ο.

Χατζιδάκης, Γ. (1920). *Γενηθήτω φως - Ο Μαλλιαρισμός εις τα δημοτικά σχολεία*. Αθήνα: Α. Ραφτάνη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα»: Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρίου, Μ. (1985). *Το ελληνικό σοσιαλιστικό κίνημα*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Ελεφάντης, Α. (1999). *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης: Κ.Κ.Ε. και αστισμός στον μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, (2002). *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη: Γλωσσικό ζήτημα και γλωσσοεκπαιδευτικά Α΄. Δ΄ τόμος*, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, (1988). *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη: Δημοτικισμός και αντίδραση*. Στ΄ τόμος, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Κουτσούκαλης, Α. (1984). *Η δεύτερη δεκαετία του ΚΚΕ 1929-1939*. Αθήνα: Γνώση.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2017). Παιδεία και κόμμα: ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός στο Μεσοπόλεμο. Στο Ηλιάδου-Τάχου, Σ., Μαυροσκούφης, Δ., Μπέτσας, Γ., Φούκας, Β., Χαράλαμπος, Δ. (επιμ.), *Εκατό Χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917* (σσ. 25-39). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Μητσοπούλου, Α. (2014). *Ο Ελληνικός αντικομμουνισμός στον «σύντομο 20^ο αιώνα»: όψεις του δημόσιου λόγου στην πολιτική, στην εκπαίδευση και στη λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Νούτσος, Χ. (2018). Η γλωσσοσύνοδος στη Μητρόπολη (1919). Μια απόπειρα υπονόμευσης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917. Στο Γρόλλιος, Γ., Τζήκας Χ. (επιμ.), *Ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης, Τιμητικός τόμος στη μνήμη του καθηγητή Σπύρου Ράση* (σσ. 59-86). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Νούτσος, Χ. (1990). *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία: Όψεις του Μεσοπολέμου*. Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ. (1999). *Γλώσσα, Εκπαίδευση και Πολιτική*. Αθήνα: Ολκός.
- Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ. (1976). *Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα*. Αθήνα: Ερμής.
- Τερζής, Ν. (2008²). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: ιστορικοκοινωνιολογικό πλαίσιο και μελέτες περίπτωσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1977). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Κέδρος.

«Η πληθώρα τῶν μαθητῶν, ἡ ἀνεπάρκεια τῶν σχολείων, τὸ ἐλλίπον προσωπικόν»: Η εικόνα των δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης στις εκθέσεις των επιθεωρητῶν (1945-1952)

Ελαιάνθη Ρεπανά
Επόπτης: Βασίλης Α. Φούκας

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη μελέτη και την ανάλυση του περιεχομένου των Γενικών Εκθέσεων που συντάχθηκαν από τους επιθεωρητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των περιφερειῶν της Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο 1945-1952.

Ενδιαφέρον για την εποπτεία της εκπαίδευσης παρατηρεῖται κυρίως για χρονικές περιόδους, κατά τις οποίες οι πολιτικές καταστάσεις και οι ιστορικές συνθήκες επηρεάζουν σαφῶς την εκπαιδευτική πολιτική και τη σχολική πράξη. Ωστόσο, οι σχετικές εργασίες καλύπτουν την περίοδο ἔως την έναρξη του Β΄ παγκοσμίου πολέμου ἢ ἀπὸ τα μέσα της δεκαετίας του '50 και ἐξῆς. Η δεκαετία του '40 δεν ἔχει μελετηθεῖ, τουλάχιστον ὡς προς τα εκπαιδευτικά ζητήματα, ὅσο ο ὑπόλοιπος 20^{ός} αἰώνας, ἰδιαίτερα στο ἐπίπεδο της μικροϊστορίας και της τοπικής ιστορίας.

Εύλογα, λοιπόν, δημιουργεῖται ἡ ἀπορία γιὰ τὸ πῶς αποτυπώνονται τα ζητήματα αὐτά σε δύσκολες ἢ ἐπώδυνες ιστορικές περιόδους. Πῶς παρουσιάζουν οι επιθεωρητές τη σχολική πραγματικότητα ἀμέσως μετὰ την κατοχή και μέσα στα χρόνια του ἐμφυλίου και πῶς ἄλλαξε, ἀν ἄλλαξε, κατά τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του '50, ὅταν ἄρχισε νὰ ομαλοποιεῖται ἡ πολιτική ζωή της χώρας. Η ἐξέταση των αναφορῶν τους σκιαγραφεῖ μία εικόνα γιὰ τη λειτουργία των σχολείων στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Σκοπὸς της εργασίας εἶναι ἡ μελέτη και ἡ κριτική προσέγγιση των στοιχείων που προσφέρουν οι πρωτογενεῖς πηγές ὡς προς τη λειτουργία των σχολείων της στοιχειώδους εκπαίδευσης στην περιοχή της κεντρικῆς Μακεδονίας. Πιο συγκεκριμένα, θα ἐξετασθεῖ τὸ παράδειγμα της Θεσσαλονίκης στις Γενικές Εκθέσεις των επιθεωρητῶν Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως των περιφερειῶν της Θεσσαλονίκης κατά τα ἔτη 1945-1952, ὥστε νὰ ἐξαχθοῦν συμπεράσματα γιὰ τα δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχῆς κατά την περίοδο του ἐμφυλίου και ἀμέσως μετὰ.

Επιμέρους στόχοι εἶναι νὰ ἐξετασθοῦν ζητήματα που ἀφοροῦν τὸν εκπαιδευτικό, τὸν μαθητῆ, τὴν υλικοτεχνική υποδομή, τις ἐνέργειες του κράτους, ὅπως ἀποτυπώνονται ἀπὸ τα ἀρμόδια θεσμικά ὄργανα, βάσει της ἐπιτόπιας ἐρευνᾶς τους. Ἀκόμη, ἀναζητοῦνται πληροφορίες γιὰ τις ἐνέργειες των επιθεωρητῶν πέραν των ἐποπτικῶν ἀρμοδιοτήτων τους. Δευτερογενῶς, ἀνιχνεύονται στοιχεία, πολιτικά, κοινωνικά, ἰδεολογικά, της παραπάνω περιόδου και οι ἐπιδράσεις τους στον χώρο του σχολείου.

Ειδικότερα, ἐξετάζονται τα ἐξῆς ἐρωτήματα:

- ✓ Ποιο ἦταν τὸ ἔργο και ἡ ἀποστολή των γενικῶν επιθεωρητῶν; Με ποῖον τρόπο φροντίζουν νὰ τὸ υλοποιήσουν;
- ✓ Ποια πρόσωπα και με ποια διαδικασία ἀναλαμβάνουν αὐτὴ τὴ θέση;
- ✓ Τι ἀριθμητικά και στατιστικά στοιχεία παραθέτουν γιὰ τὸν μαθητικό και τὸν εκπαιδευτικό πληθυσμό;
- ✓ Πῶς περιγράφουν τους εκπαιδευτικούς της ἐποχῆς; Ποιες ἀπαιτήσεις ἔχουν ἀπὸ αὐτούς; Πῶς βοηθοῦν στο ἔργο τους;
- ✓ Ποιες εἶναι οι συνθήκες που ἐπικρατοῦν στα σχολεία; Σε τι κατάσταση βρίσκεται ἡ υποδομή τους;

- ✓ Ποιες είναι οι βασικότερες ελλείψεις σε έμψυχο και άψυχο υλικό και πώς προτείνουν να αντιμετωπιστούν;
- ✓ Κατά πόσο είναι καθοριστική η οικονομική συνεισφορά του κράτους έναντι αυτής των γονέων;
- ✓ Οργανώνονται εξωσχολικές δραστηριότητες;
- ✓ Διακρίνεται μια κυρίαρχη ιδεολογία στις επισημάνσεις τους;
- ✓ Παρατηρούνται αλλαγές ή βελτιώσεις από χρόνο σε χρόνο;

Η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιείται είναι η ιστορική-ερμηνευτική, καθώς ενδείκνυται, για να θεμελιωθούν γεγονότα και να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με συμβάντα του παρελθόντος. Οι γενικές εκθέσεις ως γραπτή πρωτογενής πηγή αποτελούν αδιαμφισβήτητο τεκμήριο της εποχής, αλλά και της διαδικασίας μέσω της οποίας συντάχθηκαν, ενώ συνδέονται και με τα πρόσωπα που τις συνέγραψαν. Η προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας των γεγονότων από τις πηγές οδήγησε στις αρχές της ερμηνευτικής ιστορικής προσέγγισης που ορίζεται ως η μέθοδος έρευνας γεγονότων και φαινομένων του παρελθόντος με ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση και ερμηνεία κειμένων.

Μετά την απελευθέρωση από τις δυνάμεις κατοχής και ενώ ήδη έχει ξεκινήσει ο εμφύλιος πόλεμος, οι κυβερνήσεις της χώρας επιδίδονται στην εκκαθάριση του δημόσιου τομέα, απομακρύνοντας οποιονδήποτε θεωρείται φορέας της αριστερής ιδεολογίας. Με τον νόμο «Περί εξυγιάνσεως δημοσίων υπηρεσιών κ.λπ.» νομιμοποιούν τις απολύσεις των δημοσίων υπαλλήλων. Τις περισσότερες διώξεις υφίστανται τα στελέχη της εκπαίδευσης, αλλά και το εκπαιδευτικό σώμα. Αντίστοιχα, διορίζονται, ιδίως σε επιτελικές θέσεις, πρόσωπα φιλικά προσκείμενα στους κυβερνώντες. Στα χρόνια του εμφυλίου, παρά τις αντιξοότητες και τις ελλείψεις, φαίνεται πως το κράτος προσπαθεί να επέμβει κυρίως ιδεολογικά στο σχολείο, με απολύσεις, μεταθέσεις, αποσπάσεις προσωπικού.

Οι επιθεωρητές προσπαθούν να είναι τυπικοί ως προς τα καθήκοντά τους και παράλληλα αρεστοί στους ανωτέρους τους. Δίνουν, λοιπόν, κατευθύνσεις στους εκπαιδευτικούς με έμφαση στα στοιχεία του «ελληνοχριστιανικού πολιτισμού». Επειδή διαπιστώνουν την ελλιπή παιδαγωγική κατάρτιση του προσωπικού, οργανώνουν συνέδρια συναφούς περιεχομένου. Αυτό που, επίσης, τους απασχολεί ιδιαίτερος είναι το διδακτηριακό πρόβλημα, που λόγω των καταστροφών και της οικονομικής αδυναμίας του κράτους, έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις. Την κατάσταση επιβαρύνουν οι μετακινήσεις πληθυσμών από την ύπαιθρο προς την πόλη που στεγάζονται προσωρινά σε σχολικά κτίρια. Ο συνωστισμός και η κακή ποιότητα των κτιρίων απειλούν την υγεία των μαθητών και του προσωπικού. Ευεργετική σ' αυτόν τον τομέα έρχεται η συνδρομή των κατοίκων.

Η δεκαετία του '50 ξεκινά με πολλές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δυσκολίες. Στον εκπαιδευτικό χώρο βασικά προβλήματα παραμένουν η σχολική διαρροή, καθώς η νομοθεσία για την υποχρεωτική φοίτηση ουσιαστικά δεν εφαρμόζεται, και ο αναλφαβητισμός, αφού νυχτερινά ή «κυριακά» σχολεία που προβλέπονταν για την καταπολέμησή του δε λειτουργούν. Οι ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό, αλλά και η ανεπάρκεια στην κτιριακή υποδομή παραμένουν, σε μικρότερο βέβαια βαθμό, καθώς το κράτος δίνει βαρύτητα στην ιδεολογική οχύρωση του σχολείου. Παράλληλα, λαμβάνει κάποια μέτρα πρόνοιας για τους μαθητές. Προχωρά στον εμβολιασμό τους, οργανώνει συσσίτια και κατασκηνώσεις, έστω και με τη βοήθεια ξένων κεφαλαίων.

Οι επιθεωρητές εμφανίζονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους, αφού, όπως δηλώνουν, κάνουν ό,τι μπορούν στο μέτρο των αρμοδιοτήτων τους. Το ίδιο ικανοποιημένοι δηλώνουν και από την ανταπόκριση των δασκάλων. Εκείνο που επισημαίνουν, μεταθέτοντας

ίσως τις ευθύνες τους, είναι πως το κράτος έχει την κύρια ευθύνη, καθώς τα δυσεπίλυτα προβλήματα παραμένουν.

ΠΗΓΕΣ

Γ.Α.Κ.-Ι.Α.Μ.-Α.Ε.Ε.: ADM002, Σειρά: S18 και S20:

- Γιαννακόπουλος, Κ. (1952). *Γενική έκθεσις περί της καταστάσεως της Δ' εκπ/κής Περιφερείας Θεσσαλονίκης και της λειτουργίας των σχολείων αυτής*.
- Μαρίνης, Γ. (1947). *Γενική έκθεσις περί της καταστάσεως και λειτουργίας της Γ' εκπ/κής Περιφερείας Θεσσαλονίκης*.
- Μαρίνης, Γ. (1951). *Γενική έκθεσις περί της καταστάσεως της Γ' εκπ/κής Περιφερείας Θεσσαλονίκης*.
- Μαρίνης, Γ. (1952). *Γενική έκθεσις περί της καταστάσεως της Γ' εκπ/κής Περιφερείας Θεσσαλονίκης*.
- Παπαθεοδώρου, Τ. (1951). *Γενική έκθεσις επί της Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως της Β' εκπ/κής Περιφερείας Θεσσαλονίκης*.
- Παπαθεοδώρου, Τ. (1952). *Γενική έκθεσις επί της λειτουργίας της Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως της Β' εκπ/κής Περιφερείας Θεσσαλονίκης*.
- Φιλίππιδης, Ε. (1946). *Γενική έκθεσις περί της εκπαιδευτικής καταστάσεως και λειτουργίας των σχολείων της Α' εκπ/κής Περιφερείας Θεσσαλονίκης*.
- Φιλίππιδης, Ε. (1948). *Γενική έκθεσις περί της εκπαιδευτικής καταστάσεως και λειτουργίας των σχολείων της Α' εκπ/κής Περιφερείας Θεσσαλονίκης*.
- Φιλίππιδης, Ε. (1950). *Έκθεσις επιθεωρήσεως Δημ. Σχολείων και Δημ/λων της Α' Περιφ. Θεσσαλονίκης*.
- Φιλίππιδης, Ε. (1951). *Γενική έκθεσις περί της εκπαιδευτικής καταστάσεως και λειτουργίας των σχολείων της Α' εκπ/κής Περιφερείας Θεσσαλονίκης*.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Clogg, R. (2003). *Συνοπτική ιστορία της Ελλάδας 1770-2000/* μτφρ. Α. Παπαδάκη & Μ. Μαυρομάτη. (2^η έκδοση). Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Ανδρέου, Α. (2004). Τα αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού σχολείου (1881-1981). Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ), *Ιστορικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης: πρακτικά 2ου επιστημονικού συνεδρίου ιστορίας της εκπαίδευσης* (σσ. 27-45). Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρέου, Α., Ηλιάδου-Τάχου, Σ., & Μπέτσας, Γ. (2008). Από το “παιδομάζωμα” στο βασικό “παιδοφύλαγμα”: μεταπολεμικές όψεις κοινωνικής δικαιοσύνης στις Βόρειες Επαρχίες της χώρας. *Πρακτικά 5ου συνεδρίου Ιστορίας της εκπαίδευσης «Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη»*. Πάτρα. Ανάκτηση από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el>
- Αντωνίου, Χ. Η. (2002). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828-2000)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαρδίκια, Κ., Δρουμπούκη, Α., Καραμανωλάκης, Β., & Ράπτης, Κ. (2015). *Η μακρά σκιά της δεκαετίας του '40: πόλεμος, κατοχή, αντίσταση, εμφύλιος. Τόμος αφιερωμένος στον Χάγκεν Φλάισερ*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Δημαράς, Α. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια ιστορίας* (Τόμ. Β'). Αθήνα: Ερμής.
- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το ανακοπτόμενο άλμα: τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ηλιάδου-Τάχου, Σ., & Ανδρέου, Α. (2014). Όψεις της ΕΑΜικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη Δυτική Μακεδονία: Οι θεσμοί της εκπαίδευσης των σλαβόφωνων. Στο Κ. Φωτιάδης, Σ. Ηλιάδου-Τάχου, & Β. Βλασίδης (επιμ.), *Η Δυτική Μακεδονία: Από την ενσωμάτωση στο ελληνικό κράτος έως σήμερα* (σσ. 235-257). Φλώρινα: Επίκεντρο.
- Καβάλα, Μ. (2009). *Η Θεσσαλονίκη στη γερμανική κατοχή (1941-1944): κοινωνία, οικονομία, διωγμός Εβραίων* (μεταπτυχιακή εργασία). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Καλαντζής, Κ. (2002). *Η παιδεία εν Ελλάδι 1935-1951*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαφάτη, Ε. (1988). *Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1821-1929): Από τις προδιαγραφές στον προγραμματισμό*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Κόντης, Β., & Στεφανίδης, Γ. (1997). Η Θεσσαλονίκη κατά την κρίσιμη δεκαετία 1940-1950. Στο Ι. Χασιώτης (επιμ.), *Τοις αγαθοίς βασιλεύουσα Θεσσαλονίκη: ιστορία και πολιτισμός* (σσ. 162-171). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Λεβεντάκης, Χ. (2009). *Πολιτικές για τη σχολική υγιεινή στην ελληνική εκπαίδευση (1911-1949): μία ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση* (διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της εκπαιδεύσεως*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)* (5^η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος, Χ. (2003). "Ο δρόμος της καμήλας" και το σχολείο: η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα (1944-1946). Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Παναγόπουλος, Α. (χ.χ.). Η κρατική λειτουργία της εκπαίδευσης και το σύστημα εποπτείας: ο θεσμός του Επιθεωρητή στη σχολική εκπαίδευση. Μια ιστορική αναδρομή στο παρελθόν. *Τα εκπαιδευτικά*, 105-106, 189-205.
Ανάκτηση από <http://www.taekpaideutika.gr/>
- Παπαθεοδώρου, Τ. (1947). Ενιαία διδασκαλία. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 55, 3-4.
- Παπαθεοδώρου, Τ. (1947). Πατριδογνωστική αρχή. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 60, 4.
- Πετρίδης, Π. Β. (1997). Θεσσαλονίκη 1912-1940: πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις. Στο Ι. Χασιώτης (επιμ.), *Τοις αγαθοίς βασιλεύουσα Θεσσαλονίκη: ιστορία και πολιτισμός* (σσ. 137-148). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σκούρα, Λ. (2004). Το γλωσσικό ζήτημα και η εκπαίδευση των δασκάλων κατά τις δεκαετίες 1920 και 1930. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης: πρακτικά 2ου επιστημονικού συνεδρίου ιστορίας της εκπαίδευσης* (σσ. 241-268). Αθήνα: Gutenberg.
- Στεργίου, Α. (2010). *Ιστορία του ελληνικού έθνους: Σύγχρονη Ελλάδα* (Τόμ. 19). Αθήνα: Λυμπέρης.
- Στεφανίδης, Γ. (1997). Η Θεσσαλονίκη στην τεσσαρακονταετία 1950-1990: πολιτικές εξελίξεις. Στο Ι. Χασιώτης (επιμ.), *Τοις αγαθοίς βασιλεύουσα Θεσσαλονίκη: ιστορία και πολιτισμός* (σσ. 172-179). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τερζής, Ν. Π. (1997). Η εκπαίδευση στη Θεσσαλονίκη: η νεότερη και σύγχρονη περίοδος (1912-1992). Στο Ι. Χασιώτης (επιμ.), *Τοις αγαθοίς βασιλεύουσα Θεσσαλονίκη: ιστορία και πολιτισμός* (σσ. 378-388). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

- Τερζής, Ν. Π. (2010). *Μελέτη της εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού: Πριν από το κράτος-Έξω από το κράτος-Στο κράτος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Τζήκα, Δ. (2011). *Αριστερά και εκπαίδευση 1941-1949: Θεωρητικές απόψεις και εκπαιδευτική δράση* (μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τριανταφυλλίδου, Δ. (2011). *Πρόσκοποι του έθνους: προσκοπική ιδεολογία και δραστηριότητες στις Νέες Χώρες* (μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τσιοβαρίδου, Θ. Ν. (1997). Οικονομική ανάπτυξη της Θεσσαλονίκης από το 1950 ως σήμερα. Στο Ι. Χασιώτης (επιμ), *Τοις αγαθοίς βασιλεύουσα Θεσσαλονίκη: ιστορία και πολιτισμός* (σσ. 180-195). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Φίλος, Σ. Μ. (1984). *Το χρονικό ενός θεσμού: διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150ετία 1832-1982*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Χεκίμογλου, Ε. Α. (1997). Θεσσαλονίκη 1912-1940: οικονομικές εξελίξεις. Στο Ι. Χασιώτης (επιμ), *Τοις αγαθοίς βασιλεύουσα Θεσσαλονίκη: ιστορία και πολιτισμός* (σσ. 150-161). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

«Έξω από το σκοτάδι»: Η ζωή, το έργο, η κοινωνική δράση της Helen Keller και η υποδοχή τους στην Ελλάδα

*Αγγελική-Σωτηρία Ούτσογλου
Επόπτης: Βασίλης Α. Φούκας*

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην εξέχουσα προσωπικότητα της Helen Keller, η ζωή της οποίας εκτείνεται σε ένα χρονικό διάστημα ογδόντα οκτώ συνολικά χρόνων (1880-1968). Προσεγγίζονται πολλές πτυχές της ζωής και της δράσης της, οι οποίες διερευνώνται αναλυτικά στα κεφάλαια της εργασίας. Πρώτα από όλα, όμως, παρατίθεται το πλαίσιο της περιόδου, με επισημάνσεις στο γενικότερο εκπαιδευτικό κίνημα στην Αμερική, καθώς και στον τρόπο αντιμετώπισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες και στο είδος της εκπαίδευσής τους τόσο στην Αμερική όσο και στην Ελλάδα.

Κεντρικός σκοπός της εν λόγω εργασίας είναι η συστηματική διερεύνηση και παρουσίαση τόσο της ζωής όσο και της δράσης της γυναικείας αυτής προσωπικότητας. Επιδιώκεται, επίσης, η μελέτη της επίσκεψής της στην Ελλάδα και συναφή με αυτή ζητήματα, όπως τα αίτια της άφιξής της και τυχόν επιδράσεις που άσκησε στην ελληνική κοινωνία, η υποδοχή της και ο σχολιασμός του γεγονότος από τον τύπο της εποχής, αλλά και οι εντυπώσεις που άφησε στην ίδια το ταξίδι της στην Ελλάδα.

Παράλληλα, έχουν τεθεί και κάποιοι επιμέρους στόχοι. Επιχειρείται να παρουσιαστούν στοιχεία της ζωής της, λόγου χάρη τα στάδια της ανάπτυξής της, η μόρφωση που έλαβε αρχικά στο πλαίσιο μιας περισσότερο άτυπης εκπαίδευσης και έπειτα σε ένα πιο επίσημο επίπεδο. Επιπλέον, η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των κοινωνικών ζητημάτων που προσέλκυσαν την Helen Keller, των απόψεων της αναφορικά με τα ζητήματα αυτά και του σχολιασμού τους με βάση τόσο τις ιδεολογικές και θεολογικές της πεποιθήσεις όσο και τα κοινωνικά δεδομένα και τις συνθήκες της εποχής. Φυσικά, επιζητείται και

η αναζήτηση των αποτελεσμάτων και των αλλαγών που επέφερε η ακατάπαυστη αλτρουιστική της δράση και ο ανήσυχος αγώνας της κοινωνικής προσφοράς.

Ως ένας ακόμη στόχος τίθεται η μελέτη των παιδαγωγικών της θέσεων, η αναζήτηση τυχόν αναφορών στο κίνημα της Νέας Αγωγής ή και επιρροών της από αυτό. Τέλος, επιδιώκεται να επιβεβαιωθεί η άποψη πως η γυναίκα αυτή δίκαια έμεινε στην ιστορία, αποτελώντας διαχρονικό πρότυπο ζωής για όλους τους ανθρώπους με ή χωρίς αναπηρίες.

Για την έρευνα του θέματος, χρησιμοποιείται αφενός μεν η ιστορική-ερμηνευτική, αφεντέρου δε η αυτοβιογραφική μέθοδος. Η πρώτη, επιχειρεί την ερμηνεία των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από τις διάφορες πηγές με βάση το πλαίσιο και τις συνθήκες της εποχής. Από την άλλη, η δεύτερη μέθοδος εφαρμόζεται κυρίως στην προσέγγιση των δύο αυτοβιογραφιών της Helen Keller (*Η ιστορία της ζωής μου* (1902) και *Στο μέσο του ποταμού: Η μεταγενέστερη ζωή μου* (1929) και του ημερολογίου που διατηρούσε για κάποια χρόνια της ζωής της. Μέσω της προσωπικής της αφήγηση επιχειρούμε να σκιαγραφήσουμε την ανάπτυξη των βιωμάτων, σκέψεων και απόψεών της, με ιδιαίτερη προσοχή, καθώς ελλοχεύει συνήθως ο κίνδυνος να κυριαρχεί η υποκειμενική και ιδιοτελής παρουσίαση των στοιχείων από την ίδια.

Από τη μελέτη και ανάλυση των δεδομένων, διαπιστώνεται πως το μεγαλύτερο μέρος της δευτερογενούς Βιβλιογραφίας εστιάζει στην αποτύπωση της Helen Keller ως της τυφλής και κωφάλαλης κοπέλας που με τη βοήθεια της δασκάλας της κατάφερε να αντιμετωπίσει τα εμπόδια και να ζήσει, στο βαθμό του δυνατού, όπως οι υπόλοιποι άνθρωποι. Παρόλο που αναφέρονται στο γενικότερο κοινωνικό της έργο και ασχολούνται με τα επίπεδα στα οποία δραστηριοποιήθηκε, δε θίγουν το πολιτικό-ιδεολογικό της πνεύμα. Ελάχιστες είναι οι αναφορές για την ένταξή της στον Σοσιαλισμό και την εκπροσώπηση των ιδεών του, οι οποίες αποτελούσαν το υπόβαθρο πολλών αιτημάτων της και κατηύθυναν σε μεγάλο τον αγώνα της. Το γεγονός αυτό οφείλεται μάλλον είτε σε άγνοια από πολλούς της συγκεκριμένης πτυχής της ζωής της είτε σε εσκεμμένη παράλειψη.

Με το κοινωνικό της έργο απευθύνεται σε ποικίλους τομείς της κοινωνικής ζωής και υπερασπίζεται τα δικαιώματα των ανθρώπων διεκδικώντας όσα τους αναλογούν. Φυσικά στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της, τίθενται τα τυφλά και κωφά άτομα, πιθανότατα λόγω του αισθήματος ταύτισης μαζί τους. Επιχειρεί να στρέψει το δημόσιο ενδιαφέρον στην ευπαθή αυτή κοινωνική ομάδα, να προσφέρει ευκαιρίες για εργασία και μια καλύτερη ζωή και να τους καταστήσει ισότιμα μέλη στην κοινωνία. Χαρακτηριστικό είναι πως το ενδιαφέρον της αυτό δεν εστιάζει μόνο στην Αμερική, που αποτελεί και την πατρίδα της, αλλά σε κάθε γωνιά της γης, χωρίς να κάνει διάκριση ανάμεσα σε άνδρες ή γυναίκες, σε παιδιά, ενήλικες ή ηλικιωμένους. Μάλιστα από τις προσπάθειές της δεν αποκλείονται οι μαύροι, αλλά αντίθετα αγωνίζεται για τη βελτίωση και της δικής τους ποιότητας ζωής, σε μια εποχή που η υποτίμηση προς το πρόσωπό τους ήταν αρκετά έντονη.

Μολονότι θα περίμενε κανείς η Αμερική να διαπνέεται από ένα προοδευτικό πνεύμα, φαίνεται πως τελικά δεν ισχύει κάτι τέτοιο. Αντίθετα, χαρακτηρίζεται από στασιμότητα ή ακόμα και οπισθοδρόμηση λαμβάνοντας υπόψη τη στάση της πολιτείας αλλά και της κοινωνίας απέναντι στα δικαιώματα των εργατών, την πρόληψη της τύφλωσης και τη βοήθεια στα άτομα με ιδιαιτερότητες και σε όλους όσους έχουν ανάγκη. Τα αιτήματά της Helen Keller δεν είναι παράλογα και απραγματοποίητα, αλλά ανάλογα της εποχής, των συνθηκών και των αναγκών που υπάρχουν. Συμβαδίζει, επομένως, με το πνεύμα της εποχής και διεκδικεί τη νομοθετική κατοχύρωση πραγμάτων που σε άλλες χώρες θεωρούνται

αυτονόητα και έχουν ήδη θεσμοθετηθεί, όπως για παράδειγμα στη Γαλλία και τη Γερμανία.

Το 1946 η Helen Keller επισκέπτεται την Αθήνα. Με την άφιξή της στην Ελλάδα, ο τύπος της εποχής δε μένει ανεπηρέαστος και αδιάφορος. Οι αθηναϊκές εφημερίδες φιλοξενούν ποικίλα άρθρα σχολιάζοντας το γεγονός αυτό ή αναφέροντας στοιχεία για την ίδια, τη ζωή, τη δράση και τις απόψεις της. Μάλιστα, τα άρθρα αυτά βρίσκονται στην πρώτη ή στη δεύτερη σελίδα των εφημερίδων, στοιχείο που καθιστά σαφή τη βαρύτητα που δίνεται. Η συμβολή της επίσκεψης αυτής στη ζωή και στο μέλλον των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι πολύ μεγάλη.

Κλείνοντας, εξετάζοντας τις απόψεις της σε παιδαγωγικά θέματα, ανακαλύπτεται πως τα ζητήματα που θίγει αφορούν κατά κύριο λόγο το αληθινό νόημα της εκπαίδευσης, τον ρόλο του δασκάλου αλλά και των γονέων στη σωστή διαπαιδαγώγηση του παιδιού και η πειθαρχία. Οι θέσεις που υποστηρίζει, δείχνουν να ανταποκρίνονται στο γενικότερο εκπαιδευτικό κλίμα της εποχής τόσο στην Αμερική όσο και αλλού, το κίνημα της Νέας Αγωγής. Παρόλο που στα έργα της δεν συναντάται αναφορά σε εκπροσώπους του κινήματος και στις θέσεις τους, με μόνη εξαίρεση τη συνάντησή της με την ιταλίδα γιατρό και παιδαγωγό Maria Montessori, φαίνεται πως είναι γενικά ενημερωμένη και σ' αυτό το επίπεδο και ασπάζεται τις αρχές που το κίνημα πρεσβεύει.

ΠΗΓΕΣ

Βιβλία-Άρθρα της Helen Keller

Keller, H. (1904). Our Duties to the Blind. In H. Keller (ed.). *Out of the dark* (pp. 125-140). New York: DoubleDay, Page and Company. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2018, <https://ia800504.us.archive.org/32/items/outofdarkessays100kell/outofdarkessays100kell.pdf>

Keller, H. (1906). What the blind can do. In H. Keller (ed.). *Out of the dark* (pp. 141-159). New York: DoubleDay, Page and Company. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2018, <https://ia800504.us.archive.org/32/items/outofdarkessays100kell/outofdarkessays100kell.pdf>

Keller, H. (1907). What to do for the blind. In H. Keller (ed.). *Out of the dark* (pp. 221-240). New York: DoubleDay, Page and Company. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2018, <https://ia800504.us.archive.org/32/items/outofdarkessays100kell/outofdarkessays100kell.pdf>

Keller, H. (1908²). *The World I Live in*. New York: J.F. Tapley Co. Ανακτήθηκε 26 Απριλίου, 2018, <https://ia902605.us.archive.org/19/items/worldilivein00kelluoft/worldilivein00kelluoft.pdf>

Keller, H. (1927). *My Religion*. New York: Doubleday Doran & Company. Ανακτήθηκε 26 Απριλίου, 2018, <https://ia800301.us.archive.org/34/items/myreligion00hele/myreligion00hele.pdf>

Keller, H. (1929). *Midstream: my later life*. New York: Doubleday Doran & Company. Ανακτήθηκε 26 Απριλίου, 2018, <https://ia801405.us.archive.org/21/items/midstreammylater017614mbp/midstreammylater017614mbp.pdf>

Keller, H. (1993³). *Η Ιστορία της ζωής μου/μετ. Μ. Λοϊζου*. Αθήνα: Εκδόσεις Μίνωας.

- Keller, H. (1911). The unemployed blind. In H. Keller (ed.). *Out of the dark* (pp. 241-246). New York: DoubleDay, Page and Company. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2018, <https://ia800504.us.archive.org/32/items/outofdarkessays100kell/outofdarkessays100kell.pdf>
- Keller, H. (1911). To a woman suffragist. In H. Keller (ed.). *Out of the dark* (pp. 115-120). New York: DoubleDay, Page and Company. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2018, <https://ia800504.us.archive.org/32/items/outofdarkessays100kell/outofdarkessays100kell.pdf>
- Keller, H. (1912). How I became a socialist. In H. Keller (ed.). *Out of the dark* (pp. 18-29). New York: DoubleDay, Page and Company. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2018, <https://ia800504.us.archive.org/32/items/outofdarkessays100kell/outofdarkessays100kell.pdf>
- Keller, H. (1912). The Education of the Deaf. In H. Keller (ed.). *Out of the dark* (pp.247-250). New York: DoubleDay, Page and Company. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2018, <https://ia800504.us.archive.org/32/items/outofdarkessays100kell/outofdarkessays100kell.pdf>
- Keller, H. (1912). The worker's right. In H. Keller (ed.). *Out of the dark* (pp.34-35). New York: DoubleDay, Page and Company. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2018, <https://ia800504.us.archive.org/32/items/outofdarkessays100kell/outofdarkessays100kell.pdf>
- Keller, H. (1915). Why Men Need Woman Suffrage. In Ph. Foner (ed.), *Helen Keller: Her Socialist Years* (pp. 64-68). United States of America: International Publishers Co. Ψηφιοποιήθηκε το 2011. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2018, <https://ia800705.us.archive.org/28/items/helenkellerherso00fone/helenkellerherso00fone.pdf>
- Keller, H. (1916). Strike against war. In Ph. Foner (ed.), *Helen Keller: Her Socialist Years* (pp. 75-81). United States of America: International Publishers Co. Ψηφιοποιήθηκε το 2011. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2018, <https://ia800705.us.archive.org/28/items/helenkellerherso00fone/helenkellerherso00fone.pdf>
- Keller, H. (1926). If women dared to do! *Home Magazine*, 9(6), 6. Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου, 2018, <https://www.afb.org/HelenKellerArchive?a=d&d=A-HK02-B225-F03-003.1.1&srpos=1&e=-----en-20--1--txt--if+women+dared-----3-7-6-5-3-----0-1>
- Keller, H. (1930). Woman and peace. *Home Magazine*, 1(2), 6. Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου, 2018, <https://www.afb.org/HelenKellerArchive?a=d&d=A-HK02-B225-F01-001.1.1&srpos=1&e=-----en-20--1--txt--woman+and+peace-----3-7-6-5-3-----0-1>
- Keller, H. (1932). True religion. *Home Magazine*, 6(4), 6. Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου, 2018, <https://www.afb.org/HelenKellerArchive?a=d&d=A-HK02-B225-F01-039.1.1&srpos=1&e=-----en-20--1--txt--true+religion+home+magazine-----3-7-6-5-3-----0-1>
- Keller, H. (1934). Going back to school; the true meaning of the value of education. *Home Magazine*, 10(3), 6. Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου, 2018, <https://www.afb.org/HelenKellerArchive?a=d&d=A-HK02-B225-F02->

029.1.1&srpos=1&e=-----en-20--1--txt--going+back+to+school-----3-7-6-5-3-----0-1

Keller, H. (1935). Try democracy. *Home Magazine*, 11(4), 11. Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου, 2018,

<https://www.afb.org/HelenKellerArchive?a=d&d=A-HK02-B225-F02-035.1.1&srpos=2&e=-----en-20--1--txt--try+democracy-----3-7-6-5-3-----0-1>

Keller, H. (1938). *Helen Keller's journal (1936-37)*. New York: Doubleday, Doran & Company. Ανακτήθηκε 16 Μαΐου, 2018,

<https://ia801400.us.archive.org/10/items/helenkellersjour00hele/helenkellersjour00hele.pdf>

Keller, H. (1940). *Let us have faith*. New York: Doubleday, Doran & Company. Ανακτήθηκε 26 Απριλίου, 2018,

<https://ia801908.us.archive.org/18/items/letushavefaith00hele/letushavefaith00hele.pdf>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Brandy, N. (1933). *Anne Sullivan Macy, the story behind Helen Keller*. New York: Doubleday, Doran & Co. Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου, 2018,

<https://ia902205.us.archive.org/27/items/annesullivanmacy000333mbp/annesullivanmacy000333mbp.pdf>

Booth, A. (1931). Helen Keller, a living proof of the divine spark in the human brain. *Good Housekeeping*, 192(4), 34, 275-76, 279-280. Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου, 2018,

<https://ia600408.us.archive.org/10/items/helenkellerlivin00alic/helenkellerlivin00alic.pdf>

Carnegie, D. (1937). *Five minute biographies*. New York: Greenberg. Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου, 2018,

<https://ia801608.us.archive.org/13/items/in.ernet.dli.2015.501642/2015.501642.Five-Minute.pdf>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008⁵). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας/ μτφρ. Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητρίου, Ν. (2017). *Από την Helen Keller στην Καλλιόπη Καρανικόλα: συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης των τυφλοκωφών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Νικόλαος Ι. Δημητρίου

Harrity, R. & Martin R. (1962). *The three lives of Helen Keller*. New York: Doubleday, Doran & Co. Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου, 2018,

<https://ia802500.us.archive.org/25/items/threelivesofhele036935mbp/threelivesofhele036935mbp.pdf>

Κακάμπουρα Ρ. (2008). *Αφηγήσεις ζωής: η βιογραφική προσέγγιση στη σύγχρονη λαογραφική έρευνα*. Αθήνα: Ατραπός.

Παντούλη, Ο. (2015). *Αφηγήσεις ζωής ελληνίδων επιστημόνων: η εξέλιξή τους στους τομείς της Φυσικής, των Μαθηματικών, της Μηχανικής και της Τεχνολογίας*. Θεσσαλονίκη: Ρώμη.

Rosenthal, K. (2016). *The Politics of Helen Keller. Socialism and Disability*. Ανακτήθηκε 19 Απριλίου, 2018,

<http://isreview.org/issue/96/politics-helen-keller>

Thomas, H. & Thomas, D.L. (1959²). *Living biographies of famous women*. New York: Doubleday & Company. Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου, 2018, <https://ia801900.us.archive.org/2/items/in.ernet.dli.2015.503860/2015.503860.Living-Biographies.pdf>

Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις: η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Η διάρθρωση της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης από τη δεκαετία του 1970 έως σήμερα

Ιουλία Δημοπούλου

Υποψήφια Δρ.

Επόπτης: Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης

Αντικείμενο της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι η διάρθρωση της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης όσον αφορά τον διαχωρισμό των τμημάτων της και τις ειδικεύσεις που παρέχει σε κάθε χρονική περίοδο, έχοντας ως αφετηρία τη δεκαετία του 1970 και φτάνοντας έως σήμερα. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η συγκεκριμένη Σχολή ήδη από την ίδρυσή της χαρακτηρίζεται από ένα προοδευτικό πνεύμα και ότι γίνεται μια διαρκής προσπάθεια για την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία της, οι εκάστοτε αλλαγές στην εσωτερική δομή της προκαλούν μεγάλο ενδιαφέρον.

Έως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα το μοναδικό πανεπιστήμιο στον ελλαδικό χώρο ήταν το Πανεπιστήμιο Αθηνών, καθώς το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης άρχισε να λειτουργεί το 1926. Η Φιλοσοφική Σχολή αποτελεί την πρώτη σχολή που λειτούργησε στο νεοϊδρυθέν πανεπιστήμιο και, όπως προβλεπόταν στον ιδρυτικό νόμο, θα παρείχε τα εξής έντεκα πτυχία: Κλασικής Φιλολογίας, Μεσαιωνικής και Νεώτερης Ελληνικής Φιλολογίας, Ιστορίας & Αρχαιολογίας, Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Βαλκανικών Γλωσσών και Φιλολογιών, Ανατολικών Γλωσσών και Φιλολογιών. Ωστόσο, κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της Σχολής εφαρμόστηκαν μόνο τα πέντε πρώτα πτυχία. Το 1937 υιοθετήθηκε το οργανωτικό σχήμα της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, οπότε τα πέντε πτυχία αντικαταστάθηκαν από δύο, το Φιλολογικό και το Ιστορικό-Αρχαιολογικό. Το ακαδημαϊκό έτος 1964-1965 εφαρμόστηκε νέο πρόγραμμα σπουδών, με στόχο να σταματήσει ο εγκυκλοπαιδισμός που εμπόδιζε τη βαθύτερη επιστημονική μόρφωση. Στο πρώτο έτος φοίτησης οι φοιτητές παρακολουθούν έναν κοινό κορμό μαθημάτων και στα τρία επόμενα έτη χωρίζονται σε τέσσερις ειδικεύσεις: φιλοσοφία, κλασικές σπουδές, αρχαιολογία, μέσες και νέες ελληνικές σπουδές. Το 1972-1973 καθιερώνεται κοινός κορμός για τα δύο πρώτα έτη και, στη συνέχεια, γίνεται διαχωρισμός σε επτά ειδικεύσεις: κλασικές σπουδές, βυζαντινές και νεοελληνικές σπουδές, ιστορικές σπουδές, αρχαιολογία και τέχνη, φιλοσοφικές σπουδές, ψυχολογία και παιδαγωγική, γλωσσολογία. Το 1982 η Φιλοσοφική Σχολή μετονομάστηκε σε Φιλοσοφικό Τμήμα, διατηρώντας τις παραπάνω επτά ειδικεύσεις-τομείς, ενώ το 1984 η τάση για περαιτέρω ειδικευση οδήγησε στην κατάτμηση της Σχολής, καθώς και όλων των Φιλοσοφικών Σχολών της χώρας, σε τρία Τμήματα: Φιλολογίας, Ιστορίας και Αρχαιολογίας και Φιλοσοφίας,

Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Αργότερα, το 1993, το τελευταίο αυτό Τμήμα –μόνο της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης– χωρίστηκε σε δύο τμήματα, το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής και το Τμήμα Ψυχολογίας, διαχωρισμός που ισχύει έως σήμερα.

Σκοπός της εργασίας είναι η ανασκόπηση των αλλαγών στη διάρθρωση της Σχολής που έλαβαν χώρα από το 1970 και εξής, η διερεύνηση των βαθύτερων αιτιών για τις οποίες αποφασίστηκαν οι συγκεκριμένες αλλαγές σε συνάρτηση με τις κοινωνικο-πολιτικές συγκυρίες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες, η κριτική παρουσίαση των απόψεων που εκφράστηκαν την περίοδο αυτή από όλους τους φορείς που σχετίζονται με τη Σχολή, καθώς και η διερεύνηση των απόψεων των καθηγητών της Σχολής, εν ενεργεία και μη, για την εκάστοτε δομή της και τη σημερινή οργάνωση των Τμημάτων της. Επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι η παρουσίαση της φυσιογνωμίας της Σχολής, δηλαδή του συνόλου των χαρακτηριστικών της, η παρουσίαση της πορείας της όσον αφορά την οργάνωσή της και τον διαχωρισμό των τμημάτων της, καθώς και η εξέταση όλων των παραμέτρων που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε τέτοιου είδους αλλαγές.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί στο πρώτο μέρος της εργασίας θα αντληθεί, κυρίως, από πρωτογενείς πηγές. Θα αξιοποιηθούν τα σχετικά νομοθετικά κείμενα (νομοσχέδια, νόμοι, διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις), οι Επετηρίδες της Σχολής και τα προγράμματα σπουδών, τα πρακτικά των συνεδριών της Συγκλήτου, της Κοσμητείας και των Γενικών Συνελεύσεων των Τμημάτων, τα πρακτικά των συνεδριάσεων της Βουλής, καθώς και σχετικά δημοσιεύματα σε εφημερίδες και εκπαιδευτικά περιοδικά. Η μέθοδος ανάλυσης που θα χρησιμοποιηθεί σ' αυτό το μέρος της εργασίας είναι η ιστορική-ερμηνευτική. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας που έχει στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των καθηγητών –εν ενεργεία και μη– της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης (περί τους δεκαπέντε συμμετέχοντες) για τις εκάστοτε αλλαγές και τη σημερινή οργάνωσή της, ως τεχνική συλλογής υλικού θα χρησιμοποιηθεί η ημιδομημένη συνέντευξη με τη χρήση οδηγού. Για την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων θα χρησιμοποιηθεί η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και, ειδικότερα, το παράδειγμα της δόμησης περιεχομένου και της πρότυπης δόμησης.

Από τη συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν, προσδοκάται να αναδειχθούν τα αίτια και η αναγκαιότητα ή μη της εκάστοτε αλλαγής της εσωτερικής δομής/οργάνωσης της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης από τη δεκαετία του 1970 έως και σήμερα, καθώς και να προταθούν νέοι τρόποι οργάνωσης των σπουδών στη Σχολή που πιθανόν να βελτίωναν το έργο της και τον προορισμό της.

ΠΗΓΕΣ

- N. 3341/1925 «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου εν Θεσσαλονίκη», Φ.Ε.Κ. 154/ τ. Α' / 22.6.1925.
- A.N. «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως εκπαιδευτικών νόμων», Φ.Ε.Κ. 519/ τ. Α' / 2.11.1935.
- N. 1268/1982 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», Φ.Ε.Κ. 87/ τ. Α' / 16.7.1982.
- Π.Δ. 445/1984 «Κατάτμηση των φιλοσοφικών τμημάτων των πανεπιστημίων Αθηνών, Θεσσαλονίκης και Ιωαννίνων», Φ.Ε.Κ. 160/ τ. Α' / 18.10.1984.
- Π.Δ. 152/1993 «Κατάτμηση του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης», Φ.Ε.Κ. 63/ τ. Α' / 27.4.1993.

- Υ.Α. «Περί των διδασκομένων μαθημάτων πάντων των τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης», Φ.Ε.Κ. 963/ τ. Β' / 30.11.1971.
- Εισηγητική Έκθεση επί του σχεδίου νόμου «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου εν Θεσσαλονίκη». Στο Σ. Μπουζάκης (2006), *Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005). Τεκμήρια Ιστορίας*. Τόμ. Α' (1836-1925) (σσ. 535-537). Αθήνα: Gutenberg

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναστασιάδης, Γ. (2003). *Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης αφηγείται την ιστορία του (1926-1973)*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (2000). *Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Τα πρώτα 75 χρόνια*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αυγελής, Ν. (2001). Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον. Στο Λ. Τρομάρας & Α. Σταυρίδου-Ζαφράκα (επιμ.), *Η Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον: ημερίδα για τα 75 χρόνια της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. (30 Μαρτίου 2000)* (σσ. 44-49). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Βαρμάζης, Ν. (2016). *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στη δεκαετία του 1950: προσωπική μαρτυρία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Βιζουκίδης, Π. (1931). *Η πρώτη πεντητηρίς. Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: χ.ε.
- Βρυχέα, Α. & Γαβρόγλου, Κ. (1982). *Απόπειρες μεταρρύθμισης της ανώτατης εκπαίδευσης (1911-1981)*. Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας/ μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φίλοπούλου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δελμούζος, Α. (1983). *Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής*. Αθήνα: Μπάυρον.
- Δημαράς, Α. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας*. Τόμ. Β'. Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Ελευθεράκης, Θ. (2008). Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και το Πανεπιστήμιο. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Πρακτικά 4ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης (Πάτρα 6-8 Οκτωβρίου 2006)* (σσ. 79-94). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006). Από το Ελληνομουσείο του 18ου αιώνα στο Πανεπιστήμιο του 20ού: Θεσσαλονίκης εκπαιδευτικά-Θεσσαλονικέων άθλα. Στο Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου (επιμ.), *Θεσσαλονίκης Εκπαιδευτικά, 19ος & 20ός αιώνας* (σσ. 527-551). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ιστορίας Δήμου Θεσσαλονίκης.
- Καραμανωλάκης, Β. (2011). Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Ιστοριογραφικές διαδρομές του πανεπιστημιακού θεσμού στο ελληνικό κράτος. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις. Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-2010*. Τόμ. Β' (σσ. 383-402). Αθήνα: Gutenberg.
- Καφταντζής, Γ. (1998). *Το Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης στον καιρό της κατοχής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κεχαγιόγλου, Γ. (1988). *Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και πνευματική ζωή: συναγωγή κειμένων*. Αθήνα: Πολύτυπο.
- Κριαράς, Ε. (1985). Προσωπικά βιώματα από το Δημοτικισμό και τη Φιλοσοφική Σχολή της Θεσσαλονίκης. *Νέα Εστία*, 1403, 256-267.

- Κυπριανός, Π. (2009). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κυριαζόπουλος, Β. (1976). *Τα πενήντάχρονα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1926-1976*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Κυριαζόπουλος, Β. (1960). *Αριστοτέλειον Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης 1926-1960*, Θεσσαλονίκη: χ.ε.
- Μαρκέτος, Σπ. (1989). Η ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: Κριτική στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας. Στο *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία, Ιστορική διάσταση και προοπτικές. Πρακτικά διεθνούς συμποσίου (Αθήνα 21-25 Σεπτεμβρίου 1987)*. Τόμ. Β' (σσ. 397-420). Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν. - Γ.Γ.Ν.Γ.
- Ματσούκας, Ν. (2003). *Μισού αιώνα έργα και όνειρα στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2009). Η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών και των φοιτητριών ως κοινότητα έρευνας και μάθησης. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμήνας (επιμ.), *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Τόμ. Β' (σσ. 418-426). Αθήνα: Ατραπός.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). Ιστοριογραφία της ελληνικής εκπαίδευσης και ακαδημαϊκή διδασκαλία: δυνατότητες και αδυναμίες. Στο Α. Ανδρέου & Σ. Ηλιάδου- Τάχου (επιμ.), *Η ελληνική παιδεία από τον 18ο ως τον 20ο αιώνα. Ερευνητικές συνιστώσες. Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου* (σσ. 455-472). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας – Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Η Πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005). Τεκμήρια Ιστορίας*. Τόμ. Α' (1836-1925). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ράσης, Σπ. (2004). *Τα πανεπιστήμια χθες και σήμερα. Συμβολή στην Ιστορία της Εκπαίδευσης: Η Αγγλοσαξονική εμπειρία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σιμενή, Π., Δούκας, Τ. & Μπουζάκης, Σ. (2011). Μεταρρυθμίσεις στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα, 1911-1982. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις. Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-2010*. Τόμ. Β' (σσ. 511-555). Αθήνα: Gutenberg.
- Σιμενή, Π. (2004). Η υποδοχή της ίδρυσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης. Πρακτικά του 2^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης (Πάτρα 4-6 Οκτωβρίου 2002)* (σσ. 227-240). Αθήνα: Gutenberg.
- Τερζής, Ν. (2010). *Μελέτη της εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού. Πριν από το κράτος-έξω από το κράτος-στο κράτος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Τερζής, Ν. (1986). Ο ρόλος της φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στο ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. *Φιλολόγος*, 45, 176-193.
- Τουλουμάκος, Ι. (1998) *Το εκπαιδευτικό πρόβλημα και η ευθύνη της Φιλοσοφικής Σχολής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Φούκας, Β. (2013). "Από τα θρανία στα έδρανα και στην έδρα": Μία αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στα Γυμνάσια και στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου. Στο Σ. Ζιώγου- Καραστεργίου & Β. Φούκας (επιμ.), *Σχολεία και*

Εκπαιδευτικοί της Θεσσαλονίκης (19^{ος} αιώνας-Μεσοπόλεμος): Προσωπογραφίες ευεργετών και εκπαιδευτικών (σσ. 181-201). Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Φούκας, Β. (2011). Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από την ίδρυσή της έως τη Μεταπολίτευση: Πρόσωπα και προγράμματα, συνέχειες και ασυνέχειες. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις. Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-2010*. Τόμ. Β' (σσ. 485-509). Αθήνα: Gutenberg.

Φούκας, Β. (2010). *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: Σπουδές, σπουδαστές και σπουδάστριες, κατά την περίοδο του μεσοπολέμου (1926-1940)*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Φούκας, Β. (2008). «...νέοι ζητούντες και μη ευρίσκοντες εργασίαν ή η αμέτρητη στρατιά της πέννας...». Οι επαγγελματικές επιλογές των νέων κατά την περίοδο του μεσοπολέμου: Απόψεις καθηγητών, φοιτητών και φοιτητριών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Πρακτικά 4ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης (Πάτρα 6-8 Οκτωβρίου 2006)* (σσ. 411-434). Αθήνα: Gutenberg.

Χασιώτης, Ι. & Αραβαντινός, Δ. (επιμ.) (2002). *Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης στην αυγή του νέου αιώνα. Διαχρονική πορεία 75 χρόνων*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Τρομάρας, Λ. & Σταυρίδου- Ζαφράκα, Α. (επιμ.) (2001). *Η Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον: ημερίδα για τα 75 χρόνια της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. (30 Μαρτίου 2000)*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία (1986-1988): Οι αντιδράσεις της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) στην εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργού Παιδείας Αντώνη Τρίτση

Φωτεινή Δημοπούλου
Επόπτης: Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης

Το θέμα της εργασίας είναι οι αντιδράσεις της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (στο εξής Ο.Λ.Μ.Ε.) στην εκπαιδευτική πολιτική του Αντώνη Τρίτση, που διετέλεσε Υπουργός Παιδείας την περίοδο 1986-1988. Στο πρώτο μέρος της εργασίας, αρχικά γίνεται λόγος για την πολιτική και εκπαιδευτική κατάσταση της χώρας κατά την πρώτη περίοδο διακυβέρνησης του ΠΑ.ΣΟ.Κ. (1981-1989). Έπειτα, δίνονται ορισμένα σημαντικά στοιχεία για τον Αντώνη Τρίτση, τη ζωή του, την πολιτική του δράση και το σχέδιό του για την εκπαίδευση των νέων. Σύντομες πληροφορίες δίνονται, επίσης, και για τη δράση της Ο.Λ.Μ.Ε. από την ίδρυσή της μέχρι και την περίοδο που εξετάζεται. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται η στάση των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική πολιτική του συγκεκριμένου Υπουργού Παιδείας, η οποία γίνεται κατανοητή κυρίως από την επεξεργασία των κειμένων των πληροφορικών δελτίων της Ο.Λ.Μ.Ε. και των άρθρων του Τύπου.

Σκοπός της εργασίας είναι να σκιαγραφηθεί η προσωπικότητα και η δράση του Αντώνη Τρίτση ως Υπουργού Παιδείας και να παρουσιαστεί η αντίδραση της Ο.Λ.Μ.Ε. στην εκπαιδευτική πολιτική του. Επιμέρους στόχοι είναι η διερεύνηση των αιτιών που οδήγησαν

τους καθηγητές στο να αντιδράσουν είτε θετικά είτε αρνητικά στο σχέδιο του Υπουργού για την Παιδεία, ο εντοπισμός των θεμάτων και των προβλημάτων της Παιδείας που απασχόλησαν περισσότερο τους καθηγητές, καθώς και η αιτιολόγηση της αλλαγής στάσης των καθηγητών απέναντι στον Αντώνη Τρίτση και το ΠΑ.ΣΟ.Κ. γενικά. Τέλος, θα διερευνηθεί ποιος ήταν ο ρόλος του ίδιου του κόμματος στην υπόθαλψη αυτής της αρνητικής αντίδρασης, καθώς και η ύπαρξη ή μη πολιτικών σκοπιμοτήτων πίσω από τις ενέργειες της Ο.Λ.Μ.Ε. Συγκεκριμένα, θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα:

- ✓ Ποια θέματα απασχόλησαν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης τη συγκεκριμένη περίοδο;
- ✓ Ποια είναι γενικά η στάση των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης απέναντι στον Αντώνη Τρίτση;
- ✓ Σημειώνεται και, αν ναι, γιατί αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι στην αρχή φαινόταν να έχουν θετική στάση απέναντι στον νέο Υπουργό;
- ✓ Υπάρχουν πολιτικές σκοπιμότητες που ωθούν τους καθηγητές να τηρήσουν μια συγκεκριμένη στάση απέναντι στον Υπουργό Παιδείας;
- ✓ Ποια ήταν η στάση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. στα γεγονότα που συνέβησαν;

Για την περάτωση της έρευνας συγκεντρώθηκε υλικό από πρωτογενείς πηγές (νομοσχέδια, έγγραφα, άρθρα, πρακτικά συνεδρίων κ.ά.) που μαρτυρούν την κατάσταση της εκπαίδευσης εκείνης της περιόδου καθώς και τη στάση των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν τα πληροφοριακά δελτία της Ο.Λ.Μ.Ε. της περιόδου 1986-1988, τα πρακτικά και τα πορίσματα του Ε΄ Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της Ο.Λ.Μ.Ε. και άλλων επίσημων εκδηλώσεών της, οι ομιλίες του Αντώνη Τρίτση και άλλων πολιτικών προσώπων στη Βουλή καθώς και συνεντεύξεις τους, άρθρα από φιλοκυβερνητικές και αντιπολιτευόμενες εφημερίδες της περιόδου (ενδεικτικά αναφέρονται: *Η Καθημερινή*, *Τα Νέα*, *Το Βήμα της Κυριακής*, *Η Ελευθεροτυπία*, *Το Έθνος*), καθώς και όλα τα Φ.Ε.Κ. που αφορούν τις εκπαιδευτικές αποφάσεις της περιόδου 1986-1988. Η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιείται στην εργασία είναι η ιστορική-ερμηνευτική, η οποία ορίζεται ως «ο συστηματικός και αντικειμενικός εντοπισμός, η εκτίμηση και σύνθεση μαρτυριών, προκειμένου να θεμελιωθούν γεγονότα και να συναχθούν συμπεράσματα σχετικά με συμβάντα του παρελθόντος» (Cohen & Manion, 1994: 71). Αποδελτιώθηκαν όλα τα απαραίτητα για την κατανόηση του θέματος στοιχεία και έγινε προσπάθεια βαθύτερης ερμηνείας τους με βάση το ιστορικό, πολιτικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Όσον αφορά τα ευρήματα της εργασίας, από την επεξεργασία των πληροφοριών που συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν, φαίνεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική του Αντώνη Τρίτση δε βρήκε σύμφωνους τους καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης. Τριβές υπήρξαν σε εργασιακά, εκπαιδευτικά και οικονομικά θέματα αλλά και σε θέματα ιδεολογίας, όπως ήταν το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Πολλές φορές οι αποφάσεις του Υπουργού Παιδείας φαίνεται να πλήττουν το κύρος και την αξιοπρέπεια των εκπαιδευτικών, κάτι που οδήγησε σε απεργιακές κινητοποιήσεις. Φανερά κομματικά κίνητρα δεν υπήρξαν, εντούτοις σε διάφορους τομείς γίνεται αντιληπτό ότι υπήρχε μια γενικότερη δυσαρέσκεια και αρνητική στάση απέναντι στο ΠΑ.ΣΟ.Κ., γεγονός που πιθανόν να επηρέασε πολλούς από τους καθηγητές και να τους ώθησε στο να εναντιωθούν στην εκπαιδευτική πολιτική ενός εκπροσώπου του συγκεκριμένου κόμματος.

Όσον αφορά τη στάση του ΠΑ.ΣΟ.Κ., από την έρευνα που έγινε στο πλαίσιο της εργασίας φάνηκε ότι πολλά μέλη του κόμματος λειτούργησαν ως τροχοπέδη στην πορεία του Αντώνη Τρίτση και εναντιώθηκαν σε πολλές αποφάσεις του διότι δεν ταίριαζαν πλήρως

με την πορεία που είχε χαράξει το κόμμα. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Υφυπουργού Δήμου Παπαδημητρίου που δε συμμεριζόταν τις απόψεις του Αντώνη Τρίτση για την επαναφορά των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο, με αποτέλεσμα να απομακρυνθεί από τη θέση του. Παρά τις αντιξοότητες και τις εσωκομματικές διαμάχες όμως, φάνηκε ότι ο πρωθυπουργός Ανδρέας Παπανδρέου συμπαραστάθηκε στον Υπουργό Παιδείας και τον αποθάρρυνε να απομακρυνθεί απορρίπτοντας την πρώτη του παραίτηση.

Παρακολουθώντας το έργο και την προσωπικότητα του Αντώνη Τρίτση, γίνεται κατανοητό πως ήταν ένας άνθρωπος που είχε όραμα για μια νέα πολιτική γραμμή του κόμματός του και τολμούσε κάθε καινοτομία που θεωρούσε ότι θα είχε θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση, κάτι που, όπως ήταν φυσικό, ενόχλησε ορισμένα στελέχη του κόμματος και κάποιους φορείς που ήταν πιο συντηρητικοί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*/ μτφρ. Χ. Μητσπούλου & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κριαράς, Ε. (2010). «*Ο Υπουργός Παιδείας Αντώνης Τρίτσης και η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο*». Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μοσχόπουλος, Γ. & Μπουζάκης, Σ. (2005). *Αντώνη Τρίτση Ανέκδοτα Κείμενα για την Παιδεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Τόμος Β' Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959-1964-1976/77-1985-1997/98*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νίκας, Α. (1983). *Το συνδικαλιστικό κίνημα των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Α.Μ.Ε.)*. Αθήνα: Νίκας.
- Τρίτσης, Α. (1989). *Νέο ξεκίνημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών ως ιστορικής πηγής για το μάθημα της Ιστορίας στους μαθητές της Α΄ Λυκείου

Ελευθερία Στόγια
Επόπτης: Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης

Τα Προγράμματα Σπουδών, καθώς και οι παιδαγωγικές τεχνικές που καλούνται πλέον να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους, υποδεικνύουν τη στροφή των εκπαιδευτικών από το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό σύστημα προς τη μεριά της διαθεματικότητας (Ματσαγγούρας, 2009). Ο όρος αναφέρεται στη διδασκαλία ενός μαθήματος, στην προκειμένη περίπτωση του μαθήματος της ιστορίας, με επιρροές από άλλα μαθήματα ή επιστήμες, όπως επί παραδείγματι τα αρχαία ελληνικά, τα καλλιτεχνικά, η αρχαιολογία, η αρχιτεκτονική και πλείστες άλλες. Κύριος σκοπός είναι οι μαθητές να αποκτήσουν σφαιρικές και γενικές γνώσεις για ποικίλα θέματα και να καταφέρουν να αντιληφθούν ότι ένας τομέας γνώσης απορρέει από τον συνδυασμό πολλών επιστημών και παραγόντων, που εξαρχής τον επηρέασαν και τον συνέθεσαν (Αγγελάκος & Κόκκινος, 2004). Άλλωστε, η ξερή και στείρα γνώση που προσφέρει η διδασκαλία χωρίς τη διαθεμα-

τικότητα αφήνει τους μαθητές με ελλιπείς γνώσεις, που σύντομα, πιθανόν, και να τις ξεχάσουν.

Θα ήταν, επομένως, αναπόφευκτο να μη μελετηθεί στην παρούσα εργασία η διαθεματική σχέση της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής ιστορίας με αυτή των αρχαίων ελληνικών. Είναι μία σχέση αμφίδρομη που συνδέει τις δύο επιστήμες άρρηκτα και γι' αυτό δεν μπορεί να μελετηθούν ανεξάρτητα. Για παράδειγμα, κατά τη μελέτη της αρχαίας ελληνικής γραμματολογίας (Λέσκι, 1963, Μοντανάρι, 2010) ο αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπος με ιστορικές πληροφορίες και εξιστορήσεις, ώστε να αντιληφθεί τόσο το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο γράφτηκαν τα κείμενα όσο και το μυθολογικό πλαίσιο που το επηρέασαν.

Αφορμώμενη, λοιπόν, από τη σχέση της γραμματολογίας με το ιστορικό πλαίσιο απ' όπου επηρεάστηκε και σε συνδυασμό με τη διαθεματικότητα, που διέπει τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, μελετάται το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στην Α' Λυκείου με τη μορφή της ιστορικής πηγής για το μάθημα της αρχαίας ιστορίας στην ίδια τάξη.

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι παράμετροι που σχετίζονται με το εν λόγω θέμα. Η αρχή γίνεται με τη μελέτη των δύο διδασκόμενων μαθημάτων. Το *πρώτο κεφάλαιο* της εργασίας είναι αφιερωμένο στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών ως γνωστικό αντικείμενο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο κεφάλαιο σχολιάζονται οι γενικές παράμετροι της διδασκαλίας του μαθήματος, τόσο κατά τη διδασκαλία του πρωτότυπου κειμένου όσο και του μεταφρασμένου. Μία αναλυτική παρουσίαση των εγχειριδίων των αρχαίων ελληνικών είναι απαραίτητη για όλες τις τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Καθώς όμως η έρευνα στρέφεται στην πρώτη τάξη του Λυκείου, ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην ανάλυση του βιβλίου των αρχαίων ελληνικών της Α' Λυκείου. Εν συνεχεία, στο *δεύτερο κεφάλαιο* επαναλαμβάνεται η ίδια διάρθρωση με το πρώτο κεφάλαιο, αυτή τη φορά όμως για το μάθημα της ιστορίας ως γνωστικό αντικείμενο.

Η διάρθρωση της εργασίας συνεχίζεται στο *τρίτο κεφάλαιο* και στην προσέγγιση της έννοιας της διαθεματικότητας της αρχαίας ιστορίας με τα αρχαία ελληνικά. Εδώ εξετάζονται αναλυτικά τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης των δύο μαθημάτων, καθώς και η γραμματολογική σχέση των δύο αντικειμένων. Η ενότητα που ακολουθεί μελετά το μάθημα των αρχαίων ελληνικών ως ιστορική πηγή για το μάθημα της ιστορίας.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αναλύεται με το *τελευταίο κεφάλαιο*. Σ' αυτό διενεργείται βιβλιογραφική έρευνα σε γραμματειακά είδη της κλασικής εποχής, τα οποία έχοντάς τα στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να τα χρησιμοποιήσει ως ιστορικές πηγές κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, δίνοντας στους μαθητές επιπλέον υλικό για διερεύνηση και εκτεταμένη κατανόηση του κειμένου. Η παρουσίαση των αποσπασμάτων γίνεται σε πίνακες, όπου δίνονται πληροφορίες σχετικά με τον τίτλο του έργου, τον συγγραφέα, το γραμματειακό είδος, όπου ανήκει το απόσπασμα, καθώς και το κεφάλαιο του βιβλίου της ιστορίας στο οποίο προτείνεται η διδασκαλία της πηγής.

Σκοπός της εργασίας είναι η κατανόηση της στενής σχέσης του μαθήματος της ιστορίας με αυτό των αρχαίων ελληνικών και η επιβεβαίωση της λειτουργίας του δεύτερου ως ιστορικής πηγής για το πρώτο. Η προσέγγιση του όρου της διαθεματικότητας για το μάθημα της αρχαίας ιστορίας είναι υψίστης σημασίας, ώστε να καταστεί δυνατό να διερευνηθεί η σφαιρική γνώση που προσφέρεται σχετικά με το θέμα και να κατανοηθεί η στενή σχέση που διέπει τα δύο διδασκόμενα μαθήματα.

Το πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκε το θέμα της εργασίας είναι καθαρά θεωρητικό. Η εν λόγω εργασία είχε ως στόχο της να συμβάλει στην περαιτέρω διαμόρφωση του θεωρητι-

κού πλαισίου της διαθεματικότητας και, ακόμη περισσότερο, του μαθήματος της ιστορίας με έκδηλες αναφορές στα αρχαιοελληνικά κείμενα και τη χρήση των τελευταίων ως ιστορικών πηγών. Τα ερωτήματα και οι υποθέσεις που προέκυψαν κατά τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος προσφέρουν πρόσφορο έδαφος για επιπλέον μελέτη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελάκος, Κ. & Κόκκινος, Γ. (2004). *Διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αργυροπούλου, Χ. (2007). *Η Διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα και τα σχέδια εργασίας/project: από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννακάκη, Π. (2000). *Σχολείο για όλους και για τον καθένα: διαμεσολαβήσεις στη θεωρία: πράξη και ετερογένεια: Νέα Ελληνικά, Αρχαία Ελληνικά, Φιλοσοφία, Ιστορία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γιαννικόπουλος, Α. Β. (1992). *Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δαγδιλέλης, Β. Ε. (1998). *Διδακτική: μέθοδοι και εφαρμογές*. Αθήνα: Μπένος.
- Δημητριάδου, Α. Π. (1995). *Η κλασική εποχή I: Οι Περσικοί πόλεμοι, η Πεντακονταετία: μία διδακτική προσέγγιση της ιστορίας από πηγές*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Καλογεράς, Β. Α. (1973). *Διδακτικά, παιδαγωγικά, επιστημονικά σύμμικτα*. Θεσσαλονίκη.
- Καραδημητρίου, Α. Κ. (2001). *Διδακτική των αρχαίων ελληνικών (από πρωτότυπο και μετάφραση): θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Κατσαμάκα, Ο. Α. (2007). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία στο Λύκειο σήμερα: από τη θεωρία στην πράξη (μεταπτυχιακή εργασία)*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις ιστορίες: προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος, Γ. (2000). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας για μία νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λέσκι, Άλμπιν (1963). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας/ μτφρ. Α. Τσοπανάκης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2015). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Μαχαίρα, Ε. Α. (2005). *Η Διαθεματικότητα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα και Διεθνώς*.
- Μοντανάρι, Φράνκο (2010). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας: από τον 8ο αιώνα έως τον 6ο αιώνα μ.Χ./ μτφρ. Σ. Κοντράκης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Νικολαΐδης, Ι. Α. (1973). *Διδακτικά προβλήματα των αρχαίων ελληνικών*. Θεσσαλονίκη.
- Πετσιμέρη, Ε. (2004). *Διδακτική των αρχαίων ελληνικών: διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πηγιάκη, Π. (1999). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας: διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φράγκος, Χ. Π. (1964). *Παιδαγωγικές αντιθέσεις*. Θεσσαλονίκη.

Χατζηδήμου, Δ. Χ. (1988). *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Η διδασκαλία του ναζιστικού φαινομένου μέσω της κριτικής προσέγγισης του Ολοκαυτώματος

Πολυξένη Ελευθερίου

Υποψήφια Δρ.

Επόπτης: Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης

Η παρούσα διατριβή αφορά τη μεθόδευση της διδασκαλίας, μέσω της Δημόσιας Ιστορίας και των πηγών της, του τραυματικού ιστορικού θέματος του Ολοκαυτώματος των Ελλήνων Εβραίων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Αφετηρία για τον σχεδιασμό της έρευνας και την υλοποίηση μίας πρότασης διδακτικής παρέμβασης αποτέλεσε η ενασχόλησή μου με το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων, η οποία ξεκίνησε στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μαθημάτων, αναφορικά με τη διδασκαλία επίμαχων, συγκρουσιακών και τραυματικών θεμάτων στο μάθημα της Ιστορίας. Η μεταπτυχιακή έρευνα που διεξήχθη στο Α.Π.Θ. με αντικείμενο εξέτασης τις αναπαραστάσεις του Ολοκαυτώματος στο διαδίκτυο με τίτλο: «*Η δημόσια ιστορία ως συγκρουσιακό θέμα: Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων στο διαδίκτυο*» έδειξε τις διάχυτες αντισημιτικές προκαταλήψεις και τις ισχυρές τάσεις απόθησης του τραυματικού ιστορικού παρελθόντος από πλευράς της ελληνικής κοινής γνώμης. Η ιστορική άγνοια και η αδυναμία πολιτικής κοινωνικοποίησης εξακολουθεί να μαστίζει μία σημαντική μερίδα του ελληνικού πληθυσμού, όπως αποδείχτηκε από τα πορίσματα της παραπάνω έρευνας.

Το Ολοκαύτωμα βρίσκεται στο επίκεντρο της συλλογικής μνήμης και των αναπαραστάσεών μας για τον 20ο αιώνα και αυτό καταδεικνύεται από τη δημόσια χρήση της ιστορίας. Η δημόσια ιστορία του Ολοκαυτώματος προβάλλει πλέον με αφορμή την πολιτική επικαιρότητα θέματα-ταμπού για το Ολοκαύτωμα από μία εθνική ή πολιτική σκοπιά –ως επί το πλείστον– κατευθύνοντας την ελληνική κοινή γνώμη είτε σε ταύτιση είτε σε απόθησή τους. Τα ιστορικά γεγονότα εγγράφονται, εξαιτίας της επικαιρότητας και της αμεσότητας των ΜΜΕ, σε πολιτικές ταυτότητας συγκροτημένων ομάδων και πολλές φορές διχάζουν το κοινό. Με τη σειρά τους και οι μαθητές γίνονται αποδέκτες της δημόσιας ιστορίας του Ολοκαυτώματος που προβάλλεται από τα ΜΜΕ και την ευρύτερη πολιτιστική βιομηχανία και έτσι, διαμορφώνουν ασύμμετρα και αποκλίνοντα ερμηνευτικά σχήματα για το ιστορικό γεγονός. Με άλλα λόγια, οι ιστορικές γνώσεις που αποκτούν οι περισσότεροι Έλληνες πολίτες για το Ολοκαύτωμα προέρχονται και από την πολιτιστική βιομηχανία και τη δημόσια ιστορία και όχι μόνο από την ακαδημαϊκή ιστοριογραφία. Τα προϊόντα της δημόσιας ιστορίας –ή διαφορετικά οι «μικροθεωρίες» που δημιουργούνται ή ενισχύονται από τα Μ.Μ.Ε.– αποτελούν βασικές πηγές γνώσεων που καθορίζουν τις αντιλήψεις των μαθητών για την ιστορία μέσα και έξω από το σχολείο, όπως και τη σημασία που αποδίδουν στο ιστορικό παρελθόν και στις δημόσιες αναπαραστάσεις του.

Η Θεσσαλονίκη βρίσκεται στο επίκεντρο της δημόσιας ιστορίας για τα εν λόγω ιστορικά ζητήματα λόγω του πολυπολιτισμικού της παρελθόντος. Στη διάρκεια του 19ου αιώνα εφαρμόστηκε το σχέδιο μεταρρύθμισης Τανζιμάτ, ένα μοντέλο υπερκοινοτικού οθωμανισμού που υιοθετούσε στοιχεία εθνικού κράτους. Σύμφωνα με τα νέα διοικητικά δεδομένα, οι διάφορες εθνοπολιτισμικές κοινότητες είχαν το δικαίωμα να ιδρύουν και να διατηρούν τα δικά τους εκπαιδευτικά, πνευματικά και φιλανθρωπικά ιδρύματα. Η Θεσσα-

λονίκη από μία Οθωμανική εβραιούπολη μετατρέπεται σε μία ελληνική πόλη με την ενσωμάτωση των «Νέων Χωρών» στο νεοελληνικό κράτος ύστερα από τους Βαλκανικούς Πολέμους (1912-1913). Η «ουδετερότητά» της διατηρείται μέχρι το 1916, στιγμή που στρέφεται εναντίον της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, με την έναρξη της συμμαχίας της με τους Άγγλους και τους Γάλλους και τη συμμετοχή της στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο (Fleming, 2009: 109-115; Paramichos-Chronakis, 2017: 175-200). Τότε οι Εβραίοι υποχρεώθηκαν να ανήκουν στην Εβραϊκή Κοινότητα, αλλά το ελληνικό κράτος είχε την απαίτηση να αντιμετωπίζονται ως Έλληνες πολίτες χωρίς να συναλλάσσονται με το κράτος. Η εκπαίδευση, η δημόσια στέγαση, η ιατρική περίθαλψη και η στρατιωτική θητεία ανήκε στις δραστηριότητες της Ισραηλιτικής Κοινότητας (Naar, 2017: 81-101). Το Ολοκαύτωμα των Θεσσαλονικέων Εβραίων συνιστά ίσως το κορυφαίο γεγονός της τοπικής ιστορίας της Θεσσαλονίκης, καθώς αυτή αποτελούσε την «Ιερουσαλήμ των Βαλκανίων» ή αλλιώς τη «Μητέρα του Ισραήλ» διατηρώντας ένα μεγάλο αριθμό Θεσσαλονικέων Εβραίων κατοίκων και αναδεικνύοντας ιστορικούς σταθμούς του Εβραϊσμού της ευρωπαϊκής διασποράς, όπως το εβραϊκό νεκροταφείο που ήταν το μεγαλύτερο της Ευρώπης. Η απώλεια του 96,5% του εβραϊκού πληθυσμού κατά την περίοδο της Κατοχής θα αποτελέσει τον λόγο, για να ενταχθεί η πόλη στο «Δίκτυο Μαρτυρικών Πόλεων 1940-1945» το 2012.

Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας αποτελεί μία εναλλακτική μορφή ιστορικής εκπαίδευσης που ενθαρρύνει τη βιωματική κατανόηση και την έρευνα του παρελθόντος, γι' αυτό και επιλέχθηκε η διδακτική προσέγγιση του Ολοκαυτώματος μέσω της μελέτης της τοπικής ιστορίας. Δόθηκε έμφαση πέρα από την τοπική και στη δημόσια ιστορία του Ολοκαυτώματος των Θεσσαλονικέων Εβραίων με τη μελέτη των εκδηλώσεων μνήμης, της ανέγερσης νέων μνημείων, της πραγματοποίησης περιοδικών εκθέσεων σε Μουσεία και πολιτιστικούς χώρους (αναφορικά με την εβραϊκή ιστορία της πόλης), την ονοματοθεσία και μετονομασία οδών της Θεσσαλονίκης με ισραηλιτικά ονόματα και τους νέους «Δείκτες Μνήμης» για τη σήμανση ιστορικών εβραϊκών τόπων, της διεξαγωγής διεθνών επιστημονικών συνεδρίων, ημερίδων και σεμιναρίων σχετικών με το εν λόγω ιστορικό γεγονός, της εκδοτικής παραγωγής (στην οποία συμπεριλαμβάνονται και μεταφράσεις σημαντικών επιστημονικών έργων για το γεγονός, αλλά και πρωτότυπες έρευνες προφορικής ιστορίας και μικροϊστορίας). Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική έρευνα για τις ελληνικές έρευνες που έχουν ως αντικείμενο εξέτασης το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων, τον ελληνικό αντισημιτισμό, την εβραϊκή ιστορία της Θεσσαλονίκης. Τέλος, εξετάστηκαν οι ερευνητικές και οι διδακτικές δυνατότητες που δίνει το Visual History Archive του Shoah Foundation Institute, ως εργαλείο της προφορικής Ιστορίας, που είναι διαθέσιμο στην Κεντρική Βιβλιοθήκη του Α.Π.Θ.

Ως σκοπός της εμπειρικής αυτής μελέτης ορίζεται, αφενός, η διερεύνηση των απόψεων (υποκειμενικές κρίσεις, γνώμες, άμεσες εκτιμήσεις) εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία και μαθητών που έχουν διδαχθεί Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος και αφετέρου, η μέτρηση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών αναφορικά με την εβραϊκή ιστορία της πόλης τους, όπως και ο βαθμός επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος. Τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών στοχεύουν στη διερεύνηση της προθυμίας ή επιφύλαξης τους για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος. Εξετάζονται οι διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν, το επίπεδο επιστημονικής και παιδαγωγικής τους κατάρτισης μέσω της παρακολούθησης σχετικών σεμιναρίων, συνεδρίων και ημερίδων (σχετικών με το Ολοκαύτωμα και την εβραϊκή ιστορία) ή της χρήσης εκπαιδευτικών ιστοσελίδων για την προσέγγιση του Ολο-

καυτώματος, όπως και ο βαθμός προσωπικής τους ενασχόλησης και το ενδιαφέρον τους για την τοπική εβραϊκή ιστορία (ερωτήματα σχετικά με την επίσκεψή τους στο Εβραϊκό Μουσείο, σε τόπους μνήμης/μνημεία ή σε περιοδικές εκθέσεις, με τη μελέτη λογοτεχνικών βιβλίων, με την παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων και ταινιών, με τη συμμετοχή τους στην Πορεία Μνήμης).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αμπατζοπούλου, Φ. (επιμ.) (2015). *Προφορικές μαρτυρίες Εβραίων της Θεσσαλονίκης για το Ολοκαύτωμα*. Αθήνα: Ευρασία.
- Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σπ. κ.ά. (επιμ.) (2015). *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Αντωνίου, Γ., Δορδανάς, Σ. & Μαρατζίδης, Ν. (επιμ.) (2011). *Το Ολοκαύτωμα στα Βαλκάνια*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ. κ.ά. (επιμ.) (2018). *Λογοτεχνική ανάγνωση το σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γατσωτής, Π. (2017). *Διδακτικές προσεγγίσεις του Ολοκαυτώματος με την αξιοποίηση έργων τέχνης*.
- Γεωργιάδου, Αγ. & Δεμερτζή, Β. (επιμ.) (2017). *Ναζισμός. Το Ολοκαύτωμα των αξιών*. Αθήνα: Ρόδον.
- Γεωργιάδου, Β. & Ρήγος, Ά. (2007). *Άουσβιτς. Το γεγονός και η μνήμη του. Ιστορικές, κοινωνικές, ψυχαναλυτικές και πολιτικές όψεις της Γενοκτονίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γκότοβου, Α. (2017). *Το ξεχασμένο Ολοκαύτωμα. Η φυλετική θεωρία και η καταστροφή του «άλλου». Συμβολή στην εκπαιδευτική αξιοποίηση της μνήμης της γενοκτονίας των Ρομά*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Δρουμπούκη, Ά. & Χανδρινός, Ι. (2014), *Η Θεσσαλονίκη κατά τη Γερμανική Κατοχή*. Αθήνα: Ποταμός.
- Fleming, K. (2009). *Ιστορία των Ελλήνων Εβραίων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κόκκινος, Γ. & Αλεξάκη, Ευγ. (2012). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2012). *Η σκουριά και το πυρ. Προσεγγίζοντας τη σχέση Ιστορίας, τραύματος και μνήμης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκινος, Γ. (1984). *Η φασίζουσα ιδεολογία στην Ελλάδα: Η περίπτωση του περιοδικού «Νέον Κράτος» (1937-1941)*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κόκκινος, Γ. & Μασκοφύγλου-Χιονίδου, Μ. (επιμ.) (2013). *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ελ. κ.ά. (2016). *Ιστορικά Τραύματα και Ευρωπαϊκή ιδέα. Από τη φρίκη των πολέμων και των ολοκληρωτισμών στο όραμα της ενοποίησης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κόκκινος, Γ. κ.ά. (2007). *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο. Ένα εκπαιδευτικό ερευνητικό πρόγραμμα για μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κόκκινος, Γ. & Μαυροσκούφης Δ. (2015). *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ρόδον.

- Κόκκινος, Γ. (2015). *Το Ολοκαύτωμα. Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης- θύτες και θύματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kokkinos, G. & Sakka, V. (2016). The traumatic memory of the Holocaust. Reflection on theory and practice: from European Institutions and pioneer practices to the case of Greece. *The International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 14(1), 28-54.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2016). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, Διδακτική Μεθοδολογία, Ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μανροσκουφίς, D. (2012), "Memory, Forgetting, and History Education in Greece: The Case of Greek Jews as an Example of *Catastrophe Didactics*", *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (18), 55-64.
- Μαυροσκούφης, Δ., (2003), «Το μάθημα της τοπικής ιστορίας στο Γυμνάσιο. Προβλήματα και Προοπτικές», *Χρονικά 13*, 17-33.
- Μαυροσκούφης, Δ., Μυρογιάννη, Έλ. κ.ά. (επιμ.) (2014), *Το Μουσείο ήταν τέλειο! Διαπολιτισμικά Προγράμματα Σχολείων σε Μουσεία. Οδηγός Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΕΣΠΑ, ευρωπαϊκό πρόγραμμα Διάπολις (προσβάσιμο στο: <http://www.diapolis.auth.gr/index.php>).
- Μενεξιάδης, Αλ. (2005). *Ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος και το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων 1941-1944. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Αθήνα: Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος.
- Μόλχο, Ρ. & Χαστάογλου, Βίλ. (2011). *Ιστορία και αξιοθέατα των Εβραίων στη Θεσσαλονίκη*. Αθήνα: Λυκαβηττός.
- Μόλχο, Ρ. (2014), *Οι Εβραίοι της Θεσσαλονίκης 1856-1919. Μια ιδιαίτερη Κοινότητα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μόλχο, Ρ. (2015), *Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων. Μελέτες Ιστορίας και Μνήμης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπενβενίστε, Ρ., (2014). *Αυτοί που επέζησαν. Αντίσταση, εκτόπιση, επιστροφή- Θεσσαλονικείς Εβραίοι στη Δεκαετία του 1940*. Αθήνα: Πόλις.
- Μπενβενίστε, Ρ., (2017). *Λούνα. Δοκίμιο ιστορικής βιογραφίας*. Αθήνα: Πόλις.
- Naar, D. (2017). Απόηχοι μιας αυτοκρατορίας. Η Ισραηλιτική Κοινότητα Θεσσαλονίκης και το παράδοξο του εξελληνισμού. Στο: *Εβραίοι και Έλληνες, Έλληνες Εβραίοι, Αρχαιοτάξιο Αρχαία Σύγχρονης Ιστορίας*, 19, 81-101. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Naar, D. (2018). *Η Θεσσαλονίκη των Εβραίων. Ανάμεσα στην Οθωμανική Αυτοκρατορία και τη νεότερη Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Παληκίδης, Αγ. (επιμ.) (2013). *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Papamichos-Chronakis, P. (2017). Global Conflict, Local Polics: The Jews of Salonica and World War I. In Karp, J. & Rozenblit, M. (Ed.), *World War I and the Jews. Conflict and Transformation in Europe, the Middle East and America*. New York: Berghahn.
- Προετοιμάζοντας Ημέρες Μνήμης του Ολοκαυτώματος. Προτάσεις για εκπαιδευτικούς* (Yad Vashem, ODIHR). Αθήνα: Εβραϊκό Μουσείο της Ελλάδος.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας. Ιστορικό ερώτημα και ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, *Φιλολογος 102*, 590-606.
- Ρεπούση, Μ. (1999). Μετά την εθνική ιστορία Από τον εθνικό εαυτό στο ευρωπαϊκό εμείς
□για τη διδασκαλία της ευρωπαϊκής ιστορίας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση 104*, 47-58.

- Ρεπούση, Μ. (2000). Τοπικές ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 112, 97-108
- Ρήγος, Α. (2009). Ολοκαύτωμα και Αντισημιτισμός. Στο *Διδάσκοντας για το Ολοκαύτωμα στην Ελλάδα. Πρακτικά Σεμιναρίου (Αθήνα, 14-16 Οκτωβρίου 2009)*, προσβάσιμο στο:
<http://www.jewishmuseum.gr> [ανακτήθηκε: 19/11/2017].
- Σαλιτιέλ, Λ. (επιμ.) (2018). *Μη με ξεχάσετε. Τρεις Εβραίες μητέρες γράφουν στους γιους τους από το γκέτο της Θεσσαλονίκης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Wienviorka, A. (2013). *Το Άουσβιτς όπως το εξήγησα στην κόρη μου/ μτφρ. Κορ. Δευτεραίου*. Αθήνα: Πόλις.
- Φλάισερ, Χ. (2009), *Οι πόλεμοι της μνήμης. Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος στη Δημόσια Ιστορία*. Αθήνα: Νεφέλη Ιστορία.
- Χεκίμογλου, Ε. & Δρουμπούκη, Άν. (2017), *Την επαύριον του Ολοκαυτώματος*. Θεσσαλονίκη: Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης.
- Χοντολίδου, Ελ., Πασχαλίδης, Γρ. κ.ά. (επιμ.) (2008). *Διαπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση και ταυτότητες*. *Ελληνική Σημειωτική Εταιρία*. Αθήνα: Gutenberg.

**ΕΝΟΤΗΤΑ IV: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
& Παιδαγωγική της Ειρήνης**

Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας από τη σκοπιά των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

*Ευτέρπη Μπαμπίτσα
Επόπτρια: Αναστασία Κεσίδου*

Εξαιτίας της αυξανόμενης μετακίνησης των πληθυσμών διεθνώς για κοινωνικοπολιτικούς λόγους, η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί τον κανόνα και όχι την εξαίρεση. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο καλείται να διαχειριστεί αποδοτικά την ετερότητα, όπως και να συντελέσει στη διαμόρφωση «πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων», με δεξιότητες όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ανεκτικότητα, η ικανότητα ταύτισης με τον «άλλο», η ικανότητα για σύγκριση αλλά και για υιοθέτηση «διαφορετικών» πολιτισμικών στοιχείων (Κεσίδου, 2008: 27). Παρά τη θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών μέτρων για τη διαχείριση της ετερότητας στη χώρα μας (Νόμος 2413 ΦΕΚ 124 Τ. Α/17-06-1996, Υπουργική Απόφαση αρ. Φ 10/20/Γ1/708 ΦΕΚ 1789 τ. Β/28-9-1999, Νόμος 4415 ΦΕΚ 159/Α/6-09-2016), προβάλλει ολοένα και πιο επιτακτικό το αίτημα για την προώθηση εκπαιδευτικών πρακτικών στη σχολική πράξη, με τρόπο που να μεγιστοποιείται το όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας για όλα τα παιδιά. Αυτό συμβαίνει, καθώς κατά την τελευταία τουλάχιστον τριετία η ετερότητα ενισχύεται, ενώ εγείρονται νέες προκλήσεις, οι οποίες αφορούν την ένταξη στο ελληνικό σχολείο των παιδιών των προσφύγων, που προέρχονται κυρίως από χώρες της Μέσης Ανατολής. Στην κατεύθυνση του αιτήματος αυτού αναπτύσσεται και η προβληματική για τον ρόλο που διαδραματίζει η εκπαιδευτική ηγεσία.

Ειδικότερα, ο ρόλος του διευθυντή σε μια πολυπολιτισμική σχολική μονάδα είναι κρίσιμος, καθώς συχνά καλείται να αντιμετωπίσει σημαντικές προκλήσεις για την ευόδωση των στόχων της. Εγείρεται το ερώτημα κατά πόσο μπορεί να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα που επικρατεί στη σχολική μονάδα αποτελεσματικά, αλλά και να συμβάλει στην εφαρμογή των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου βρίσκεται σε συνάρτηση με το όραμα και τη στοχοθεσία της εκάστοτε σχολικής μονάδας, με απώτερο σκοπό την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών που φοιτούν σε αυτή (Μπρίνια, 2014: 47). Αντίστοιχα, η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η καλλιέργεια κουλτούρας μάθησης, σε συνδυασμό με την έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και την υλοποίηση του προγράμματος διδασκαλίας σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, καθώς και η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου τους, συμβάλλουν στην εικόνα του αποτελεσματικού ηγέτη (Πασιαρδής-Πασιαρδή, 2000: 19-31). Κάθε σχολική μονάδα επωμίζεται την ευθύνη να επιτύχει το καλύτερο δυνατό με το δυναμικό που διαθέτει. Στο πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής, ως εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας, εμφανίζεται «υπόλογος» όσον αφορά την ευθύνη αυτή.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η καταγραφή των απόψεων και των πρακτικών των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα ζητήματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας. Βασικό σκοπό αποτελεί να διερευνηθούν οι απόψεις διευθυντών σχολείων με πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό – οι οποίοι έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν σε Πρόγραμμα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, προκειμένου να αναδειχθεί τι πιστεύουν για την υφιστάμενη πραγματικότητα στο σχολείο τους. Πρόκειται για μία εστιασμένη στόχευση ανίχνευσης της εμπειρίας τους, η οποία αναμένεται να βασίζεται στον αναστοχασμό που ανέπτυξαν μέσω της

εμπλοκής τους σε επιμορφωτικές και εκπαιδευτικές δράσεις του Προγράμματος και τη μετουσίωση του αναστοχασμού αυτού σε καθημερινή πρακτική. Με τον τρόπο αυτό, θα προκύψει και η χαρτογράφηση του ρόλου του διευθυντή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όσον αφορά την προώθηση της διαπολιτισμικότητας.

Ειδικότερα, η έρευνα επιχειρεί την καταγραφή των απόψεων των διευθυντών που αφορούν τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο τους ως προς τρεις βασικές παραμέτρους:

α. την εκπαιδευτική πολιτική και τα θεσμικά μέτρα που εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο (Προγράμματα Σπουδών, Διαπολιτισμικά Σχολεία, Τάξεις Υποδοχής, κ.ά.),

β. την επιλογή πρακτικών κατά την άσκηση του διοικητικού τους έργου που αντανakλούν την «αναγνώριση» των μαθητών που φέρουν διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα και όχι την αφομοίωση ή την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό τους,

γ. τον ρόλο τους στην κατεύθυνση της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων του σχολείου τους στο πλαίσιο των νέων πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων μάθησης.

Αναφορικά με τη μεθοδολογία, η έρευνα ακολουθεί την ποιοτική προσέγγιση, καθώς κρίνεται σημαντική η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης των υποκειμένων. Αρχικά, δόθηκε στα υποκείμενα της έρευνας γραπτό ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου, ενώ σε επόμενο βήμα αξιοποιήθηκε το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Ειδικότερα, έγινε επιλογή, επί τη βάση των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο, ενός μικρότερου αριθμού διευθυντών από όσους απάντησαν σε αυτό, με τους οποίους πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις μέσω πιο εστιασμένων ανοικτών ερωτήσεων. Η αρχική επιλογή των υποκειμένων πραγματοποιήθηκε αξιοποιώντας τον κατάλογο διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών» (2010-2014), θεωρώντας ότι είναι σημαντικό για την έρευνα να ακουστούν οι φωνές διευθυντών που φέρουν στο βιογραφικό τους έτη εμπειρίας στο πεδίο της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, ώστε να συμβάλουν στην έρευνα με πιο ουσιαστικό τρόπο. Το ερευνητικό υλικό αναλύεται με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Το παράδειγμα, με βάση το οποίο εξετάζεται, είναι αυτό της δόμησης (δόμηση περιεχομένου και πρότυπη δόμηση) (Μπονίδης, 2004: 128-137).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν έχει ολοκληρωθεί, καθώς η έρευνα είναι υπό εξέλιξη. Ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών (Μελέτη για τις νομοθετικές..., 2014), τα οποία αφορούν την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και αντιμετώπισης ζητημάτων που σχετίζονται με αυτή, καταδεικνύουν τις ελλείψεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική κοινότητα, όσον αφορά τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Ενδεικτικό της διαπίστωσης αυτής αποτελεί το γεγονός ότι, παρά τα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως το προαναφερόμενο, καθώς και τις επιμορφώσεις που πραγματοποιήθηκαν, προκύπτει από εύρος συνεδρίων και επιμορφώσεων ότι υφίσταται έντονα το αίσθημα της ανάγκης για εκ νέου επιμόρφωση. Οι ενδείξεις των δεδομένων της παρούσας έρευνας δεν είναι ενθαρρυντικές, καθώς η περιρρέουσα κατάσταση, ειδικότερα μάλιστα σε σχέση με τις πρόσφατες εξελίξεις που συνδέονται με το προσφυγικό ζήτημα και τη φοίτηση των παιδιών των προσφύγων στο ελληνικό σχολείο, υποδηλώνει ότι επικρατεί, μεταξύ άλλων, σύγχυση όσον αφορά τη μετουσίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε πράξη. Η ανάλυση των δεδομένων που αφορούν τις απόψεις των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα αναδείξει την *τρέχουσα* κατάσταση που επικρατεί στο ελληνικό σχολείο όσον αφορά την ετερότητα. Επιπλέον, θα συμβάλει

και στην απάντηση του σημαντικού ερωτήματος, εάν η εμπειρία των τελευταίων εικοσιπέντε και πλέον ετών που οι σχολικές μονάδες έχουν αποκτήσει όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, μπορεί να θεωρηθεί ή όχι ως προστιθέμενη αξία προς όφελος της ελληνικής εκπαίδευσης.

ΠΗΓΕΣ

- Κοινή Υπουργική Απόφαση αρ. 152360/ΓΔ4 (ΦΕΚ 3049/τ. Β/23.09.2016). *Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και 15 διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών*, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Νόμος 2413, ΦΕΚ 124 Τ. Α/17-06-1996. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 4415, ΦΕΚ 159/Α/6-09-2016. Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Υπουργική Απόφαση αρ. Φ 10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789 τ. Β'/28-9-1999). Διαπολιτισμική εκπαίδευση-ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Blair, M. (2002). Effective School Leadership: the Multi-ethnic Context. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 179-191.
- Hallinger, P. & Leithwood, K. (1998). Unseen Forces: the Impact of Social Culture on School Leadership. *Peabody Journal of Education*, 73, 126-151.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). The Social Context of Effective Schools, *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.
- Βλαχάκη, Μ. (2013). *Η διαπολιτισμικότητα στον προγραμματισμό και την οργάνωση της σχολικής μονάδας: ο ρόλος των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Γεράκη, Α. (2013). *Συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων σε επιμέρους μεταβλητές της αποτελεσματικότητας* (αδημοσίευτη διδακτορική εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μία εισαγωγή. Στο Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο) (επιμ.) *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 21-36.
- Κοκκίδου, Δ. (2017). *Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων: θεσμικός ρατσισμός και πρακτικές αποκλεισμού* (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Μελέτη για τις νομοθετικές προβλέψεις/ρυθμίσεις και τις πρακτικές που ακολουθούνται σήμερα στη διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, (2014)-Δράση 4: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών». Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μπρίνια, Β. (2014). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων* (2η εκδ.). Αθήνα: Σταμούλης.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα: απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π. & Γ. Πασιαρδή (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: διεθνείς ερευνητικές τάσεις & η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.

**Εκπαιδευτικοί μιλούν για το προσφυγικό και τα παιδιά προσφύγων στην Ελλάδα:
Μία έρευνα υπό το πρίσμα
της Κριτικής Παιδαγωγικής της Ειρήνης**

*Ιωακείμ Ναβροζίδης
Επόπτης: Κυριάκος Μπονίδης*

Τη στιγμή που η εκπαίδευση υποφέρει στα χέρια του παγκόσμιου καπιταλισμού, λαμβάνοντας ένα συγκεκριμένο πρόσημο ως «τραπεζική» (Freire, 1974), μηχανιστική, πειθαρχική και εξουσιαστική (Shor, 1992) – αποσκοπώντας στην αναπαραγωγή των σχέσεων εκμετάλλευσης και της κάθε μορφής βίας και ανισότητας και στην παγίωση της κυρίαρχης ιδεολογίας ως εξ ορισμού *ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους* (Althusser, 1971)– την ίδια αυτή στιγμή, ο κόσμος των δύο εθνών και συγκεκριμένα η αντίθεση «Βορρά-Νότου» (Galtung, 1971) σε συνδυασμό με τη νομιμοποίηση του μιλιταρισμού ως ιδεολογίας παγκοσμίως, τη βιομηχανία των όπλων και τη νατοϊκή αντίληψη περί ασφάλειας και επιβολής της «ειρήνης», γεννά την άμεση-προσωπική βία, όπως εκδηλώνεται σε πολέμους, στρατιωτική βία και απολυταρχικές πρακτικές, και παράγει αυτό που κατανοούμε ως προσφυγικό ζήτημα (ή ως προσφυγική «κρίση», όπως διαφορετικά ορίζεται ή υπονοείται, αν και σαφώς αυτός ο όρος ενέχει τη δική του σημασία και σκοπιμότητα στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα) (Richmond, 1988· Richmond, 1994· New Keywords Collective, 2016).

Το χαρακτηριστικό παράδειγμα του προσφυγικού ζητήματος συγχρονικά, όπως σχετικά πρόσφατα έχει ξεσπάσει στη Μέση Ανατολή και σε περιοχές της Αφρικής (σε χώρες όπως Συρία, Αφγανιστάν, Ιράκ, Μάλι, Σομαλία, Δημοκρατία του Κονγκό, Νότιο Σουδάν, Ερυθραία) (Crawley, Düvell, Jones, & Skleparis, 2016· Wysienska-Di Carlo, 2016) και πιο συγκεκριμένα οι τρόποι που αυτό αφορά ή επηρεάζει την Ευρώπη και ειδικότερα την Ελλάδα –αναφέρονται για παράδειγμα οι απροσδόκητα υψηλοί αριθμοί εκτοπισμένων ανθρώπων που έφτασαν στα σύνορα της Ελλάδας την περίοδο 2015-2016 (International Organization for Migration, 2018· UNHCR, 2015)– εγείρει ερωτήματα και ζητήματα σχετικά με την κοινωνικοπολιτική και εκπαιδευτική συμμετοχή και ένταξη των προσφυγικών πληθυσμών στην ελληνική κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδα-

γωγικής της Ειρήνης –ένα πλαίσιο που αντιμετωπίζει και αναδεικνύει την Παιδαγωγική και την εκπαίδευση ως απελευθερωτική πράξη και ως επαναστατική Παιδαγωγική της αντίστασης, με προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί της πράξης είναι ενδυναμωμένα και απελευθερωμένα κοινωνικά και πολιτικά υποκείμενα– δημιουργείται το βασικό ερώτημα «ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο σχετικά με το προσφυγικό, τα παιδιά προσφύγων και τη συμμετοχή και ένταξη των προσφυγικών πληθυσμών στην εκπαιδευτική και την κοινωνική ζωή της χώρας;» –επί της ουσίας μεταφράζεται, εν τέλει, στο ερώτημα «Ποιες είναι οι *ιδεολογίες* των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα; Ποια θέση παίρνουν, πώς και γιατί;»– ερωτήματα στα οποία επιχειρεί να δώσει απαντήσεις η εν λόγω έρευνα.

Ως σκοπός της παρούσας εργασίας τίθεται, λοιπόν, η διερεύνηση, η ιδεολογική και κριτική ανάλυση των απόψεων εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα και τα παιδιά προσφύγων στην Ελλάδα. Τα ειδικότερα ερωτήματα, τα οποία δημιουργούνται, είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Πού αποδίδουν και πώς ερμηνεύουν την πρόσφατη προσφυγική κρίση οι εκπαιδευτικοί;
- ✓ Ποιες είναι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα;
- ✓ Πώς κρίνουν οι εκπαιδευτικοί τη δράση των Μη Κυβερνητικών Οργανισμών στο προσφυγικό;
- ✓ Πώς κρίνουν οι εκπαιδευτικοί την υποδοχή των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία;
- ✓ Ποιες απόψεις διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη συμμετοχή και την έκφραση των προσφύγων στον δημόσιο χώρο και στο ελληνικό σχολείο;
- ✓ Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων;
- ✓ Ποιες προκλήσεις παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί ότι γεννώνται σε σχέση με την ένταξη των παιδιών προσφύγων στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο;
- ✓ Ποιες είναι οι δράσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που γεννώνται;
- ✓ Ποιες προτάσεις κάνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το προσφυγικό, τη διαχείρισή του και την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων;
- ✓ Πού εντοπίζονται και πώς ερμηνεύονται τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης στις παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών;

Το υπό έρευνα υλικό αποτελούν οι καταγεγραμμένες, μέσω απομαγνητοφώνησης, ημιδομημένες συνεντεύξεις δέκα εν ενεργεία εκπαιδευτικών που έχουν διδάξει και διδάσκουν σε διάφορες και διαφορετικές σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα, απαντούν σε ποικίλα κοινωνικοοικονομικά, ιδεολογικοπολιτικά και εκπαιδευτικά προφίλ. Παράλληλα, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τα κυρίαρχα κοινωνικοοικονομικά και πολιτικά παραδείγματα, ως μέθοδος ανάλυσης επιλέχθηκε η ιδεολογικο-κριτική ανάλυση περιεχομένου: τονίζεται ότι στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μεθοδολογίας –που εντάσσεται στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου– υιοθετήθηκε το παράδειγμα της τεχνικής της δόμησης, πιο συγκεκριμένα τέθηκε σε εφαρμογή η σ' ένα βαθμό σύνθεση των διάφορων τύπων της δόμησης, της δόμησης περιεχομένου, της πρότυπης δόμησης και της τυπικής δόμησης (Μπονίδης, 2004), και ταυτόχρονα –στο πλαίσιο εμπλουτισμού της μεθόδου με την ιδεολογικο-κριτική ως στοχαστική πρακτική, όπως ανάγεται στην Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης– επιχειρήθηκε, με μία σειρά ερωτημάτων αναφο-

ρικά με τη δημιουργία της «ψευδούς συνείδησης», αφενός, η αποκάλυψη της άρχουσας ιδεολογίας και των συμφερόντων που εξυπηρετούνται μέσω αυτής και, αφετέρου, η κατάδειξη του τρόπου με τον οποίο οι ιδεολογίες ισχυροποιούν και νομιμοποιούν τις υπάρχουσες δομές εξουσίας, καθώς και των διαδικασιών με τις οποίες διαχέονται από τις κυρίαρχες κοινωνικές δομές και προσλαμβάνονται ως αληθείς από τους καταπιεσμένους και τις καταπιεσμένες (Μπονίδης, 2009· Μπονίδης, υπό έκδοση), ώστε να ξεσκεπαστούν, επί της ουσίας, οι τρόποι και οι διαδικασίες που η κυρίαρχη ιδεολογία παρεισφρέει, παγιώνεται και νομιμοποιείται ως κοινός νους, ως ηγεμονική –κατά Gramsci (1971)– κοινή λογική (Apple, 2003). Οφείλω να τονίσω ότι υιοθετώ την άποψη του Adorno σχετικά με την ιδεολογία, δηλαδή ότι η ιδεολογία αναφέρεται και αφορά σε κάθε μορφής γνώση και εμφανίζεται να είναι απαλλαγμένη από ζητήματα πολιτικής, με τρόπο που παρουσιάζεται ως ουδέτερη, αυταπόδεικτη ή φυσική και αντικειμενική, αν και ρητώς απαντά στα συμφέροντα της άρχουσας τάξης (Adorno, 1981), ενώ, όπως συμπληρώνει ο Althusser, έχει τη δύναμη να διαμορφώνει τα άτομα από απλούς φορείς των συστημικών δομών σε υποκείμενα που «βιώνουν τη σύνδεση με τις πραγματικές συνθήκες της ύπαρξής τους σαν να είχαν (καθ)ορίσει αυτόνομα τη σύνδεση αυτή» (1971: 54-55).

Στις κατηγορίες που προκύπτουν κατά τη φάση της ανάλυσης –τονίζεται ότι η έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη τη δεδομένη στιγμή– ανήκουν τα αίτια του προσφυγικού (συγκεκριμένα η εξέταση της άμεσης βίας/πολέμου και της δομικής βίας / εκμετάλλευσης / ανισότητας), η διαχείριση του προσφυγικού από το κράτος, την Ευρωπαϊκή Ένωση και τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (συγκεκριμένα εξετάζονται η εξυπηρέτηση διαφορών ειδών συμφερόντων, σκοπιμοτήτων και η ανεπάρκεια και αναποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση), η υποδοχή των προσφυγικών πληθυσμών (ιδιαίτερη θέση στην ανάλυση κατέχουν ο κοινωνικός ρατσισμός σε συνδυασμό με τις πολιτικές εξελίξεις και την άνοδο του εθνικισμού και του νεοφασισμού καθώς και το δίπολο προσφυγική versus μεταναστευτική κρίση) και τέλος, η εκπαίδευση παιδιών προσφύγων (συζητείται κυρίως η ένταξη και οι προκλήσεις). Σε επίπεδο γενικών διαπιστώσεων έως τώρα, επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη συμμετοχή ή και πλήρη ένταξη των προσφυγικών πληθυσμών στην ελληνική κοινωνία καθώς και των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό σχολείο, αν και γίνεται σαφές, ότι πολλές εκ των εκπαιδευτικών έχουν επηρεαστεί σε σημαντικό βαθμό από την κυρίαρχη ιδεολογία, αντιμετωπίζοντας την εκπαίδευση (εν γένει) αλλά και τα διάφορα ζητήματα που ανακύπτουν ως σχεδόν απολιτικά, αποσιωπώντας τα βαθύτερα αίτια και τις δομές εξουσίας και εκμετάλλευσης και ερμηνεύοντας κατά περιπτώσεις τις προβληματικές ανεπαρκώς και μη κριτικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Althusser, L. (1971). *Essays on ideology*. London, New York: Verso.
- Apple, M. W. (2003). *The state and the politics of knowledge*. London & New York: Routledge Falmer Press.
- Crawley, H., Düvell, F. & Jones, K. & Skleparis, D. (2016). Understanding the dynamics of migration to Greece and the EU: drivers, decisions and destinations. *MEDMIG Research Brief 2*. Retrieved from <http://www.medmig.info/research-brief-02-understanding-the-dynamics-of-migration-to-greece-and-the-eu/>
- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*/ μτφρ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.
- Galtung, J. (1971). A Structural Theory of Imperialism. *Journal of Peace Research*, 8(2), 81-117.

- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison note books/* επιμ. & μτφρ. Q. Hoare & G. Nowell-Smith. New York: International Publishers.
- International Organization for Migration. (2018). *Migration Flows to Europe: 2017 Overview*. Retrieved from http://migration.iom.int/docs/2017_Overview_Arrivals_to_Europe.pdf
- New keywords collective. (2016). *Europe/crisis: new keywords of 'the crisis' in and of 'Europe'.* *Near Futures, 1.* Ανακτήθηκε από <http://nearfuturesonline.org/europecrisis-new-keywords-of-crisis-in-and-of-europe/>
- Richmond, A. H. (1988). Sociological Theories of International Migration: The Case of Refugees. *Current Sociology, 36*(2), 7-25.
- Richmond, A. H. (1994). *Global Apartheid: Refugees, Racism and the New World Order*. Toronto: Oxford University.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNHCR (2015). *Over One Million Sea Arrivals Reach Europe in 2015*. Ανακτήθηκε από <http://www.unhcr.org/5683d0b56.html>
- Wysienska-Di Carlo, K. (2016, Μάιος 17). *Putting the international refugee crisis in context*. Albert Shanker Institute. Ανακτήθηκε από <http://www.shankerinstitute.org/blog>
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και παραδείγματα ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση 13*, 86-122.
- Μπονίδης, Κ. (υπό έκδοση). *Παιδαγωγική της Ειρήνης: η θεωρία, η έρευνα και η πράξη μιας εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Προσέγγιση των μορφών βίας στο Γυμνάσιο: Μια χειραφετική έρευνα δράσης

*Ειρήνη Πανταζή
Επόπτης: Κυριάκος Μπονίδης*

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στη θεματική της Κριτικής Παιδαγωγικής της Ειρήνης και σχετίζεται με τον εντοπισμό και τον μετασχηματισμό των παραγόντων εκείνων που γεννούν βία στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας είναι η δημιουργία ενός ειρηνικού σχολικού πολιτισμού, για την ενδυνάμωση των μαθητών και μαθητριών, η ολόπλευρη ανάπτυξη και η απελευθερωτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ιδιαίτερα δε, γι' αυτά που εμφανίζουν έντονα τα χαρακτηριστικά καταπιεσμένης ή ευάλωτης κοινωνικής ομάδας. Ως μορφές βίας στο σχολικό χώρο νοούνται η άμεση, δομική και πολιτισμική βία, η δημιουργία, δε, ειρηνικού πολιτισμού είναι άμεσα συνυφασμένη με τη «θετική» ειρήνη, στην οποία απουσιάζουν όλες οι μορφές βίας, επικρατεί κοινωνική δικαιοσύνη, σεβασμός του «άλλου» και απουσία οποιασδήποτε μορφής διάκρισης και ρατσισμού. Μέσω της διερεύνησης της άμεσης βίας εξετάζεται και το ενδεχόμενο ο σχολι-

κός θεσμός να λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων, γεννώντας κατά αυτόν τον τρόπο δομική βία. Παράλληλα, η έρευνα στρέφεται και στη βία που μπορεί να ασκείται με συγκεκριμένους τρόπους διδασκαλίας που βάζουν φραγμό στην ολόπλευρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων των μαθητών και μαθητριών και δεν οδηγούν σε απελευθερωτική εκπαίδευση, εστιάζοντας στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Το θεωρητικό υπόβαθρο για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι η Κριτική Παιδαγωγική της Ειρήνης, η οποία παρέχει και τις κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές. Η έρευνα διεξήχθη σε ένα τμήμα της Β΄ τάξης ενός Γυμνασίου της Δυτικής Θεσσαλονίκης, σε μια περιοχή που η πλειονότητα των κατοίκων ανήκει σε χαμηλό μορφωτικό κοινωνικό-οικονομικό στρώμα. Έναυσμα για την επιλογή του θέματος της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας αποτέλεσε το ερώτημα *«η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην αναδόμηση του κόσμου, για να απελευθερωθεί ο άνθρωπος από κάθε καταπίεση και να μην υφίσταται καμιά μορφή βίας;»* Στην εργασία αναδεικνύονται τα αίτια της απουσίας της ειρήνης στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δομές των δυτικών κοινωνιών και μέσω της ιδεολογικοκριτικής ανάλυσης επισημαίνεται η απουσία ειρήνης στις κοινωνικές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί σ' αυτές, με βασική στόχευση όμως στο σχολικό περιβάλλον. Η παρέμβαση εστιάζει στις «εξανθρωπισμένες» σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, χρησιμοποιούνται ποικίλοι πόροι και πρακτικές διδασκαλίας και αποτυπώνεται ο απαραίτητος κριτικός αναστοχασμός με στοιχεία κριτικής συνειδητοποίησης. Αφετηρία της έρευνας δράσης αποτέλεσε ο εντοπισμός προβλημάτων στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και μαθητριών, στη μεταξύ τους επικοινωνία, η οποία γίνονταν με όρους βίας όλων των μορφών- φυσική, λεκτική, επιβολή της άποψης των «ισχυρών», διακρίσεις σε σχέση με το φύλο, απομόνωση κάποιων «αδύναμων κρίκων», προσβλητικά σχόλια σε σχέση με την καταγωγή, εμφάνιση, σχολικές επιδόσεις κ.α. Ταυτόχρονα ήταν ευδιάκριτη και η άρνησή τους για συνεργασία με τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες, με αποτέλεσμα και την αρνητική στάση τους απέναντι στη γνώση. Κατά την εξέλιξη της έρευνας διεφάνη και η άποψη μερίδας μαθητών και μαθητριών «ότι οι Επιστήμες γενικά και ιδιαίτερα οι Φυσικές Επιστήμες (τις οποίες θεωρούν και δυσκολότερες) είναι άχρηστες γι' αυτούς, ανώφελες και μη επικερδείς για την ενήλικη ζωή τους. Ως καταλληλότερη μέθοδος για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η κριτική χειραφετική έρευνα δράσης, η οποία εστιάζει τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη και στηρίζεται σε μια αναστοχαστική διαδικασία στο χώρο της πρακτικής. Μετά τον αρχικό εντοπισμό του προβλήματος, έγινε περαιτέρω διερεύνηση της κατάστασης με συμμετοχική παρατήρηση, συζητήσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος και στα διαλείμματα αλλά και μέσω συζητήσεων με τους/τις συναδέλφους/ισσες, τη διεύθυνση του σχολείου και με κάποιους γονείς. Το τμήμα αυτό ήταν ένα «προβληματικό, αδιάφορο και βίαιο» τμήμα, έλεγαν όλοι – η διεύθυνση, οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες και οι ίδιοι οι μαθητές και μαθήτριες. Με την ιδεολογικοκριτική μέθοδο αναλύθηκαν οι μορφές βίας που υφίστανται τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας όπως οι μαθητές και οι μαθήτριες μιας σχολικής τάξης, αλλά και οι διδάσκοντες και διδάσκουσες, κάνοντας την παραδοχή ότι, οι κοινωνικές ανισότητες και η καταπίεση που βιώνουν όλοι, αφήνουν το αποτύπωμά τους στη βία που «γεννάζεται», με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Το σκεπτικό ήταν ότι, στην κοινωνία αλλά και στη σχολική πραγματικότητα, είναι σημαντική η επίτευξη κριτικής συνειδητοποίησης των αιτιών των κοινωνικών ανισοτήτων, για να μετασχηματιστούν οι υφιστάμενες δομές της κοινωνίας και να διαμορφωθεί φιλειρηνική πολιτική συνείδηση, ικανή να κινητοποιήσει όλα τα μέλη της κοινωνίας για ενεργητικότερη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι, για να αποκαλυφθεί εν τέλει η «ψευδής συνείδηση».

Ακολουθήθηκε ένα διαδικαστικό μοντέλο μάθησης, με έμφαση στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης στους μαθητές και μαθήτριες, και εφαρμόστηκαν ποικίλοι τρόποι διδασκαλίας για την ενεργητική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συλλογή δεδομένων κατά τη διάρκεια της δράσης προέρχεται από διάφορες οπτικές γωνίες. Όσον αφορά στην παρατήρηση της διδασκαλίας, αυτή είναι *συμμετοχική*, με τήρηση προσωπικού ημερολογίου και *μη συμμετοχική*, από τους κριτικούς φίλους και τις κριτικές φίλες, συναδέλφους. Επιπλέον, έγινε συλλογή υλικού μέσω *ανοιχτών ημιδομημένων συνεντεύξεων* από τη διεύθυνση του σχολείου, από τους/τις διδάσκοντες/διδάσκουσες στην τάξη αυτή, από τους/τις διδάσκοντες/ουσες στην τάξη αυτή κατά το προηγούμενο σχολικό έτος και από τη Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης του σχολείου για την αντιμετώπιση της βίας στα σχολεία της περιοχής ευθύνης της. Επίσης *οι εργασίες των μαθητών και μαθητριών αποτελούν σημαντικό υλικό*, αφού παρέχουν πλούσια στοιχεία σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα παιδιά την πραγματικότητα. Συλλέχθηκε και *οπτικοακουστικό υλικό* απ' τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν. Η έρευνα δράσης αναπτύχθηκε σε τέσσερις ερευνητικές σπείρες. Στην πρώτη ερευνητική σπείρα ο στόχος ήταν η *αλλαγή στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας της τάξης και στις μεταξύ τους σχέσεις*, για μια σχολική τάξη χωρίς βία, κυριαρχία ή χειραγώγηση. Στη δεύτερη ερευνητική σπείρα η επιδίωξη ήταν η *ατομική και συλλογική ωριμότητα για διαμόρφωση κριτικής συνείδησης στους/στις εμπλεκόμενους/ες*. Στην τρίτη ο στόχος ήταν η *άσκηση ελευθερίας μέσω «προβληματίζουσας» αντίληψης στη διδασκαλία των Φ.Ε.* και στην τέταρτη η *συνειδητοποίηση των αιτιών που οδηγούν στην καταπίεση και η ενδυνάμωση των καταπιεσμένων, με την αξιοποίηση του θεάτρου Φόρουμ*. Στον αναστοχασμό εκτιμήθηκε ότι η χειραφετική έρευνα δεν οδήγησε ίσως σε κάποια αλλαγή στο μακροεπίπεδο των δομών, όμως σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο (τμήματος και ευρύτερης σχολικής κοινότητας) σημειώθηκαν αξιοσημείωτες μεταβολές, που επηρεάζουν καθοριστικά τη συνείδηση των εμπλεκόμενων ενώ άλλαξε σημαντικά και η στάση των μαθητών και μαθητριών απέναντι στη γνώση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μία εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης/* μτφρ. Μ. Δελληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα/* μτφρ. Τ. Δαρβέρη. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. (2010). Η αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης και του αναλυτικού προγράμματος και οι νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές θεματολογίες. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 605-641). Αθήνα: Gutenberg.
- Aronowitz, S. (2011). Ο ριζοσπαστικός δημοκρατικός ανθρωπισμός του Paulo Freire: Η φετιχοποίηση της μεθόδου. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) *Η Κριτική Παιδαγωγική στον νέο Μεσαίωνα* (σσ. 381-406). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ/Πανεπ. Αθηνών.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bajaj, M. (2008). *Encyclopedia of Peace Education*. Charlotte: Information Age.

- Βερέβη, Α. (2008). Εκπαιδευτική έρευνα και διδακτική πράξη. Η έρευνα δράσης και ο ρόλος των διδασκόντων. Στο Σβολόπουλος, Β. (επιμ.), *Σύνδεση Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης. Η Ακαδημαϊκή Πλευρά* (σσ. 31-37). Αθήνα: Ατραπός.
- Γερούκη, Μ. & Μιχελουδάκη, Ε. (2015). Εμποδίζοντας τη βία να γίνει εκφοβισμός-Μια έρευνα δράσης για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας. *Action Researcher in Education*, 6, 48-68.
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010). Εισαγωγή. Στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική-μια συλλογή κειμένων* (σσ. 11-61). Αθήνα: Gutenberg.
- Carr, W. & Kemmis, St. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης/* μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L. & Manion, L. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας/* μτφρ. Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research, *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1990). "Cultural Violence", *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Giroux, H. (1985). Critical pedagogy, cultural politics and the discourse of experience. *Journal of Education*, 167(2), 22-41.
- Giroux, H. (2010). Ενάντια στη νεοφιλελεύθερη κοινή λογική: επανεξετάζοντας την πολιτισμική πολιτική και τη δημόσια παιδαγωγική σε σκοτεινούς καιρούς. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 642-700). Αθήνα: Gutenberg.
- Hodson, D. (1996). Practical work in school science: exploring some directions for change, *International Journal of Science Education*, 18(7), 755-760.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κόκκοτας, Π. (2004). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών(μέρος II). Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Κόκκοτας.
- Κουμαράς, Π. (2017). *Διδάσκοντας Φυσική αύριο... με στόχο την καλλιέργεια γνώσεων και ικανοτήτων για τη ζωή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Matthews, M. (2007). *Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες: Ο ρόλος της ιστορίας και της φιλοσοφίας των φυσικών επιστημών στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών* (επιστημονική επιμέλεια και εισαγωγή: Φ. Σέρογλου, τίτλος πρωτοτύπου: *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*)/ μτφρ. Α. Μουμτζή. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: μια επισκόπηση. Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.
- Miskovic, M. & Hoop, K. (2006). Action Research Meets Critical Pedagogy. Theory, Practice, and Reflection'. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 269-291.
- Μπονίδης, Κ. (υπό έκδοση). *Παιδαγωγική της Ειρήνης: Η θεωρία και η πράξη μιας εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ., Ηλιοπούλου, Κ. & Αγάπογλου, Δ. (2017). Η «χειραφέτηση» και η «αλλαγή» στην έρευνα δράσης κατά την εποχή του νεοφιλελευθερισμού: εμπειρίες και κρι-

- τικός αναστοχασμός ακαδημαϊκού, εκπαιδευτικών ερευνητριών και διευκολυντή. 2^ο Πανελλήνιο Συμπόσιο «Εκπαιδευτική Έρευνα Δράση: Ζητούμενα, Συγκρούσεις και Προοπτικές», Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Φλώρινα 1-2 Απρίλη 2017, 17-18.
- Ράσης, Σ. (2008). Η ριζοσπαστική παιδαγωγική σκέψη στις Η.Π.Α. στον 20^ο αιώνα, *Ουτοπία*, 78, 93-112.
- Σέρογλου, Φ. (2006). *Φυσικές επιστήμες για την εκπαίδευση του πολίτη*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Σκορδούλης, Κ. (2009). Φιλοσοφία της κριτικής εκπαίδευσης στις φυσικές επιστήμες, *Κριτική/Επιστήμη και Εκπαίδευση*, 9, 3-20.
- Tripp, D. (1992). Critical theory and educational research, *Issues In Educational Research*, 2(1), 13-23.
- Τσελφές, Β. (2008). Τι εμποδίζει τη συνεύρεση της έρευνας στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών με την πράξη της διδασκαλίας-μάθησης. Στο Σβολόπουλος, Β. (επιμ.), *Σύνδεση Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης. Η Ακαδημαϊκή Πλευρά* (σσ. 275-299). Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιάκαλος, Γ. (2005). *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσιάμη, Δ. (2013). Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική & Έρευνα Δράσης: Κοινές προβληματικές και απόψεις, *Action Researcher in Education*, 4, 20-42.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*/ μτφρ. Γ. Κρητικός, Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. (2006). *Δέκα Επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, επιμ. Τ. Λιάμπας/ μτφρ. Μ. Νταμπαράκης. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Φρενέ, Σ. (1977). *Το σχολείο του λαού*/ μτφρ. Κ. Δεναζά-Βενιεράτου. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χαλκιά, Κ. (2012). *Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες. Θεωρητικά ζητήματα, προβληματισμοί, προτάσεις*. Αθήνα: Πατάκης.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2008). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: Ένας βασικός ρόλος από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο Σβολόπουλος, Β. (επιμ.), *Σύνδεση Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης. Η Ακαδημαϊκή Πλευρά* (σσ. 333-349). Αθήνα: Ατραπός.

**Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας
κατά την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα
και τη Φινλανδία: Συγκριτική προσέγγιση**

*Χρυσούλα Στρούνη
Επόπτρια: Αναστασία Κεσίδου*

Σκοπός της έρευνας είναι η σύγκριση της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας κατά την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και τη Φινλανδία τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης. Επιμέρους στόχοι είναι να συγκριθούν διαστάσεις, όπως τα Προγράμματα Σπουδών, τα μέτρα στήριξης των αλλόγλωσσων μαθητών και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις δύο χώρες, λαμβάνοντας πάντα υπόψη το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πλαίσιο.

Επιχειρείται να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ Ποια είναι η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στις δύο χώρες;

- ✓ Πώς φαίνεται να επιδρά το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πλαίσιο αναφορικά με τη διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού κατά την υποχρεωτική εκπαίδευση;
- ✓ Το Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί θετικό ή ανασταλτικό παράγοντα για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας;
- ✓ Οι εκπαιδευτικές δομές και τα μέτρα στήριξης των αλλόγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη φαίνεται να υλοποιούν τους στόχους της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής στις δύο χώρες;
- ✓ Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για τη διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού εντός της σχολικής τάξης; Πώς διαφοροποιείται η αρχική τους εκπαίδευση;
- ✓ Τι είναι εκείνο που διαφοροποιεί το φινλανδικό από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως προς τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και πώς θα μπορούσε να επιδράσει θετικά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα;

Η έρευνα στηρίζεται στα μεθοδολογικά ερείσματα της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Ειδικότερα, ακολουθεί τη λογική της έμμεσης σύγκρισης. Στο πλαίσιο αυτό, ο ερευνητής, στην προσπάθειά του να εμβαθύνει στα προβλήματα/ερεθίσματα που τον απασχολούν σε σχέση με την οικεία πραγματικότητα, προβάλλει τα ερωτήματα αυτά σε μία άλλη περίπτωση, εν προκειμένω στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, και «εμπλουτίζεται» ερευνητικά, εφόσον συνειδητοποιεί καλύτερα τις διαφορετικές εκδοχές σε σχέση με το θέμα που μελετά, καθώς επίσης και τις επιστημονικές και παιδαγωγικές εξελίξεις και τις διαφορετικές λύσεις που προτείνονται αναφορικά με τους προβληματισμούς που θέτει (Τερζής, 2006²: 15-17).

Στο πλαίσιο της έρευνας, κάθε «περίπτωση» προσανατολίζεται στην ενιαία εξέταση της θεματικής της μελέτης, η οποία εκλαμβάνεται ως αποτέλεσμα ενός συνδυασμού ή σύνθεσης των ιστορικών και κοινωνικοπολιτικών προϋποθέσεων που τη διαμορφώνουν. Οι δύο περιπτώσεις εξετάζονται περιγραφικά και ερμηνευτικά ενώ ακολουθεί η αντιπαραβολή και η αντιπαραθέσή τους. Προκύπτουν το κριτήριο ή τα κριτήρια συγκρισιμότητας από μία συνθετική προσέγγιση όσων διαπιστώνονται στις περιπτώσεις, αλλά και των κριτηρίων που συζητούνται στη βιβλιογραφία σε σχέση με το υπό πραγμάτευση θέμα (Bereday, 1964: 10-23). Όπως υποστηρίζει ο Röhrs (1975) βασική προϋπόθεση είναι η κάθε περίπτωση να αναλυθεί εντός «συγκεκριμένου» πλαισίου, καθώς τα παιδαγωγικά φαινόμενα μπορούν να γίνουν κατανοητά και να ερμηνευθούν μόνο σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο και σε ένα ευρύτερο σύνολο ανθρωπολογικών προϋποθέσεων, θεσμών, μεθόδων και διαδικασιών που συμβάλλουν στην πραγμάτωσή τους (Συτζιούκη, 2009: 25).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας συγκεντρώθηκαν συστηματικά και αναλύονται: 1. Νομοθετικά κείμενα και άλλα επίσημα έγγραφα σχετικά με την κάθε χώρα, το εκπαιδευτικό της σύστημα και το Πρόγραμμα Σπουδών, με ιδιαίτερη έμφαση στο νομοθετικό πλαίσιο αναφορικά με τη διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο. 2. Εκθέσεις αξιολόγησης-στατιστικά δεδομένα που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας. 3. Επιστημονική Βιβλιογραφία που αφορά θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο στην Ελλάδα και τη Φινλανδία. 4. Τα Προγράμματα Σπουδών των πανεπιστημίων που εφαρμόζονται για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα, η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη, αναμένεται να οδηγήσει σε βαθύτερη κατανόηση της οικείας πραγματικότητας με τον εντοπισμό των προβλημάτων και των παραγόντων που επιδρούν ανασταλτικά όσον αφορά την αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης. Η μέχρι τώρα πορεία της έρευνας έχει καταδείξει ότι ο έντονα εθνοκεντρικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης, η έλλειψη μακροπρόθεσμης ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής, η χαμηλή χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο εξετασιοκεντρικός του χαρακτήρας και η έμφαση στην ακαδημαϊκή θεωρητική γνώση, όπως και η περιορισμένη προώθηση της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελούν μόνο μερικούς από τους παράγοντες που επιδρούν ανασταλτικά για την αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας κατά την υποχρεωτική εκπαίδευση· ταυτόχρονα συντελούν στην προώθηση- διατήρηση μιας κατ' επίφαση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η σύγκριση με το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα θα συμβάλει, επίσης, στον εντοπισμό πιθανών λύσεων και πρακτικών, οι οποίες, προσαρμοζόμενες αναλόγως στο οικείο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι δυνατό να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη «πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων», με όλες εκείνες τις δεξιότητες που είναι σημαντικό να διαθέτει ο πολίτης στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Στο σημείο αυτό είναι απολύτως σημαντικό να διευκρινιστεί ότι το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν λαμβάνεται ως το «ιδανικό» εκπαιδευτικό σύστημα προς σύγκριση, αλλά ως μία άλλη περίπτωση, ως ένα άλλο «οριζόντιο» εκπαιδευτικό σύστημα μίας βόρειας ευρωπαϊκής χώρας, που στοχεύει στην παροχή ίσων ευκαιριών και μιας ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής, όπως άλλωστε και το ελληνικό.

Παρά τη διατήρηση κάποιων επιφυλάξεων, λόγω της μη ολοκλήρωσης της έρευνας, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν διαθέτει παράδοση ως προς τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση (πρόκειται για μία σχετικά ομοιογενή χώρα, ο πληθυσμός της οποίας άρχισε να μεταβάλλεται έντονα κατά την τελευταία δεκαετία). Ωστόσο, συνολικά διαθέτει ένα πολύ καλό υποστηρικτικό πλαίσιο τόσο για τους γηγενείς όσο και για τους μη γηγενείς μαθητές, που θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων- ικανοτήτων όλων των μαθητών. Για παράδειγμα, το ανοικτό και ευέλικτο Προγραμμαμάτων Σπουδών, η έμφαση στην ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος μάθησης, η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, η ανάπτυξη Ατομικού Πλάνου Σπουδών για κάθε μαθητή και η έμφαση στην ατομικότητα του παιδιού, όπως και η καλά οργανωμένη εκπαίδευση εκπαιδευτικών προς τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού επαγγελματία- ερευνητή ίσως αποτελούν μερικές από τις πιθανές λύσεις και πρακτικές που θα μπορούσαν να συμβάλουν θετικά και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Εν κατακλείδι, θα καταβληθεί η προσπάθεια η εισήγηση να αναδείξει και προτάσεις για τη βελτίωση της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

ΠΗΓΕΣ

Finnish National Board of Education (2016). National Core Curriculum for Basic Education 2014.

Πρόγραμμα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση (2011), προσβάσιμο στο <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Νόμος 2413, ΦΕΚ 124 Τ. Α/ 17-06-1996. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις

Νόμος 4415, ΦΕΚ 159/Α/6-09-2016. Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
Υπουργική Απόφαση αρ. φ 10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789 τ. Β/28-9-1999). Διαπολιτισμική εκπαίδευση-Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arnesen, A. & L. Lundahl (2006). 'Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States'. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.
- Bereday, G.Z.F. (1964). *Comparative Method in Education*. N. York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bray, M./ Adamson, B./ Mason, M. (eds.) (2007). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Coulby, D. (2006). Intercultural Education. Theory and Practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245-257.
- Cummins, J. (2003²). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας/* μτφρ. Σ. Αργυρή. Αθήνα: Gutenberg.
- Dervin, F./ Paatela-Nieminen, M./ Riitaoja A.L. (2012). Multicultural Education in Finland. Renewed Intercultural Competencies to the Rescue? *International Journal of Multicultural Education* 14(3), 1-13.
- Holm, G. & Londen (2010). The Discourse on Multicultural Education in Finland. Education for Whom? *Intercultural Education*, 21(2), 107-120.
- Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural Education and Intercultural Education. Is there a Difference? Στο M.-T. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (Eds.), *Dialogs on Diversity and Global Education* (pp. 11-28). Frankfurt: Peter Lang.
- Mansikka, J.E. & G. Holm (2011). Teaching Minority Students within Minority Schools. Teachers' Conceptions of Multicultural Education in Swedish-speaking Schools in Finland. *Intercultural Education*, 22(2), 133-144.
- Sahlberg P. (2013). *Φινλανδικά μαθήματα. Τι μπορεί να μάθει ο κόσμος από την εκπαιδευτική αλλαγή στη Φινλανδία;*/μτφρ. Ε. Κοτσουφού. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Sahlberg, P. (2007). Education Policies for Raising Student Learning. The Finnish Approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Simola, H. (2005). The Finnish Miracle of PISA. Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.
- UNESCO (2002). Εκπαίδευση. *Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors/* μτφρ. Ομάδα εργασίας του ΚΕΕ. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ) (2005⁸). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καλογιαννάκη, Π. (2011). *Συγκριτική Παιδαγωγική. Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα-κύριοι εκπρόσωποι*. Αθήνα: Ίων.
- Κεσίδου, Α. & Χειμαριού, Ε. (2000). Μέθοδοι και τεχνικές συγκριτικής προσέγγισης προγραμμάτων διδασκαλίας και σχολικών εγχειριδίων. Στο: *Πρακτικά Ημερίδας με θέμα:*

«Μεθοδολογικά ζητήματα στην έρευνα των σχολικών βιβλίων» (σσ. 1-15), ΚΕΣΒΙΔΕ. Θεσσαλονίκη 27 Μαΐου 2000.

- Κεσίδου, Α. (2008). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μία εισαγωγή». Στο Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο) (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Κεσίδου, Α. (2010). «Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική: διεθνής εμπειρία». Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου, Β. Τσάφος (επιμ.), *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις. Πολιτική, έρευνα, πράξη* (σσ. 117- 125). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.
- Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) (2012). *Συγκριτική Παιδαγωγική. Μεθοδολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις-διεθνής εκπαίδευση-εκπαίδευση εκπαιδευτικών-ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση-παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2007). «Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης». *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 81-104.
- Νικολάου, Γ. (2008). «Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη». Στο Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο) (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σσ. 37-51). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2010). *Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης/ Τμήμα Εκπαίδευσης.
- Συτζιούκη, Μ. (2009). *Τα «κρίσιμα προσόντα» σπουδών και απασχολησιμότητας στη δεύτερη βαθμίδα της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και Βάδη-Βυρτεμβέργη: έμμεση συγκριτική μελέτη*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Τερζής, Ν. (2006²). *Το Γυμνάσιο ως βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Κριτική απογραφή και συγκριτική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

**Ο λόγος του άλλου στις σχολικές δραστηριότητες:
Μια παρέμβαση για την παραγωγή λόγου σχετικού
με θέματα ταυτότητας και ετερότητας**

*Κατερίνα Παπακωνσταντίνου
Υποψήφια Δρ.
Επόπτρια: Ελένη Χοντολίδου*

Στα πολυπολιτισμικά σχολεία πολλές φορές οι εξουσιαστικές σχέσεις ανάμεσα στον κυρίαρχο πολιτισμό και στους αλλοδαπούς μαθητές έχουν ως αποτέλεσμα την προσπάθεια αφομοίωσης και εκρίζωσης της ταυτότητας των τελευταίων. Η ταυτότητα είναι το σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν τον εαυτό μας και οι εκφάνσεις της παραπέμπουν στο άτομο, την ομάδα και την κοινωνία (Δραγώνα, 2007: 20), η

έννοιά της είναι πολυδιάστατη, πολυεπίπεδη (Banks, 2001: 54) που μεταβάλλεται ανάλογα με τα βιώματά μας και είναι διαρκώς εξελισσόμενη (Τσιρώνης, 2008: 124-125). Η αναπαράσταση του εαυτού, εκτός από την προσωπική απεικόνιση, τοποθετεί το άτομο μέσα σ' ένα σύνολο και του προσδίδει ιδιαίτερες ιδιότητες που έρχονται σε αντίθεση με τους εκτός συνόλου «άλλους». Μια ομάδα, ως φορέας μιας ταυτότητας συχνά απορρίπτει άλλες ομάδες, με συνέπεια οι μετανάστες να αντιμετωπίζονται ως «άλλοι» και η ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία να είναι αδύνατη (Κωνσταντοπούλου κ.ά., 1999: 113-115).

Στη σχολική κοινότητα οι ταυτότητες γίνονται αντικείμενο διαπραγματεύσεως με αποτέλεσμα την ενδυνάμωση ή την αποδυνάμωση του μαθητή και την ύπαρξη εξουσιαστικών σχέσεων που αντανακλώνται στη χρήση της γλώσσας, διαμορφώνονται μέσω αυτής και οδηγούν στην υποτέλεια της μειονοτικής ομάδας (Cummins, 2003: 61), αφού ο λόγος επιδρά στη δόμηση των συστημάτων της γνώσης και των πεποιθήσεων μέσω της κατασκευής των κοινωνικών ταυτοτήτων, των θέσεων υποκειμένου για τα κοινωνικά υποκείμενα και των όψεων του εαυτού (Fairclough, 1989: 23-37). Είναι, επομένως, σημαντικό να καλλιεργείται η αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας, να ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της γλώσσας, να αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες εμπειρίες (Cummins, 2003: 214) και μέσω της ταυτοτικής διεργασίας να λειτουργεί η διαλεκτική σχέση αναζήτησης των ομοιοτήτων, αλλά και αναγνώρισης της διαφοράς με θετικό τρόπο ώστε ο μαθητής που ανήκει σε μειονότητα να αποκτήσει αυτοεκτίμηση (Δραγώνα, 2007: 32) και να αισθανθεί ότι έχει «τον πρώτο και τον τελευταίο λόγο ως προς τον αυτοπροσδιορισμό του» (Χοντολίδου, 2003: 16).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών, προωθεί την αποδοχή και σεβασμό του «άλλου», αξιοποιεί το υπάρχον μορφωτικό και πολιτισμικό φορτίο των μαθητών, αποδομεί τον ρατσιστικό και εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης, προάγει ένα κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας, προσφέρει δυνατότητες έκφρασης και παρέχει ίσες ευκαιρίες στους μαθητές (Δαμανάκης, 1989: 78-80, Κεσίδου, 2004: 78-79 Νικολάου, 2000: 129-135), ώστε άτομα διαφορετικής προέλευσης να δρουν ισότιμα διατηρώντας παράλληλα τις πολιτισμικές τους ταυτότητες (Coelho, 2007: 19). Οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες χρησιμοποιούν προσεγγίσεις συμβατές με το διαπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο όσον αφορά στον τρόπο υλοποίησής τους (ομαδική διδασκαλία, συνεργατική έρευνα, διαθεματική προσέγγιση, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, προσομοίωση) και εξυπηρετούν παρόμοιους στόχους (διαμόρφωση στάσεων αποδοχής, άμβλυση διαφορών, ανάδειξη του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, ανάπτυξη αλληλεπίδρασης, ενθάρρυνση για αυτοέκφραση). Έρευνες έχουν δείξει θετικές συσχετίσεις μεταξύ συμμετοχής σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες και της εξέλιξης των μαθητών (Eccles κ.ά., 2003, Larson κ.ά., 2004). Επιπλέον, αυτές οι δραστηριότητες στηρίζονται στην επικοινωνία και τον λόγο που διαμορφώνει κοινωνικές ταυτότητες, βοηθά στη δόμηση κοινωνικών σχέσεων, καθώς και στην κατασκευή συστημάτων γνώσεων και πεποιθήσεων, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνεται από αυτά (Fairclough, 1995).

Στόχος της διατριβής είναι να διερευνήσει αν και κατά πόσο ενισχύεται η παραγωγή λόγου μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, καθώς και κατά πόσο αυτές καταφέρνουν πραγματικά να συμβάλλουν στη δια του λόγου έκφραση της ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών. Επίσης, μελετά τον σχετικό με θέματα ετερότητας λόγο των μαθητών που προκύπτει και την αποτύπωση σχέσεων εξουσίας σ' αυτόν.

Μέσω ενός προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων σχετικού με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την πολιτειότητα θα πραγματοποιηθεί εκπαιδευτική παρέμβαση σε ομάδα

πολιτισμικά ετερογενών μαθητών ενός Γυμνασίου. Κατά την υλοποίηση του προγράμματος θα χρησιμοποιηθούν τεχνικές εκπαιδευτικού θεάτρου, βιωματικές ασκήσεις, παιχνίδια, προσομοιώσεις και συζητήσεις. Ο λόγος που θα παραχθεί κατά τη διάρκεια των παραπάνω συναντήσεων και δραστηριοτήτων θα αποτελέσει το αντικείμενο της μελέτης αυτής της διατριβής.

Η συλλογή των δεδομένων θα γίνει μέσω ηχογράφησης, τήρησης ημερολογίου, ανοιχτής και εστιασμένης παρατήρησης με λίστα. Στο τέλος του προγράμματος θα διεξαχθεί ημιδομημένη συνέντευξη με τους συμμετέχοντες μαθητές.

Θα ακολουθήσει ταξινόμηση και ανάλυση των δεδομένων, όπου θα χρησιμοποιηθεί η Κριτική Ανάλυση Λόγου και, συγκεκριμένα, το μοντέλο του Fairclough (1995), κατά το οποίο ο λόγος που θα προκύψει θα αναλυθεί με βάση το κείμενο, τη γλωσσική και την κοινωνική πρακτική. Θα γίνει, επίσης, ερμηνευτική ανάλυση και τα κείμενα θα συνδεθούν με το περιεχόμενο με βάση τα γλωσσικά τους χαρακτηριστικά. Τέλος, θα αναλυθούν οι ευρύτερες πρακτικές του λόγου που επιδρούν στην παραγωγή, αναπαραγωγή και μεταβολή των κοινωνικών σχέσεων και στη μελέτη των μορφών ιδεολογίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum, and Teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. επιμ. Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cummins, J. (2003) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*/ επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη. (2^η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή, *Τα Εκπαιδευτικά*, 16, 75-87.
- Δραγώνα Θ. (2007). Ταυτότητα και Εκπαίδευση. Στη σειρά *Ταυτότητες και Ετερότητες-Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Eccles, J S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development, *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889.
- Fairclough, Norman (1989), *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, Norman (1995), *Critical Discourse Analysis*. London and New York: Longman.
- Κεσίδου, Α. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές, Στο Β. Χατζηθεοδωρίδης/Ν. Γεωργιάδης/Π. Δεμίρογλου (επιμ.), *Προγράμματα Διδασκαλίας στην εκπαίδευση των βαλκανικών χωρών, Πρακτικά του 1^{ου} Βαλκανικού Συνεδρίου της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας και της Βαλκανικής Εταιρείας Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Δράμα, 8-9 Νοεμβρίου 2002* (σσ. 75-83). Δράμα: Εκδόσεις ΕΤ.Ε.Α.Δ.
- Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ.) (1999). «Εμείς» και οι «Άλλοι». *Αναφορά στις Τάσεις και στα Σύμβολα*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Larson, R., Eccles, J., & Gootman, J.A. (2004). Features of positive developmental settings *The Prevention Researcher*, 11(2), 8-13.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Τσιρώνης, Χ. (2008), «Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών», στο: ΥΠΕΠΘ/Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.) (2008), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή: Οδηγός επιμόρφωσης* (σσ. 123-140), Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Χοντολίδου, Ε. (2003). Ταυτότητες και Λογοτεχνία στο σχολείο, Στη σειρά *Κλειδιά και Αντικλείδια* (σελίδες). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Η κατασκευή των έμφυλων ταυτοτήτων στα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού

*Κατερίνα Παπαγεωργίου
Επόπτης: Κυριάκος Μπονίδης*

Η σπουδαιότητα του σχολικού εγχειριδίου στην εκπαιδευτική διαδικασία του ελληνικού σχολείου και η κοινωνικοποιητική επίδρασή του έχει ως αποτέλεσμα να αποτελεί έναν από τους σημαντικούς φορείς νομιμοποίησης και διαίωνισης της έμφυλης ιδεολογίας, αναπαράγοντας τύπους ανδρισμού και θηλυκότητας, οι οποίοι είναι συνδεδεμένοι με τις κυρίαρχες πολιτισμικές και κοινωνικές απόψεις, αφού το σχολικό βιβλίο αναφέρεται ρητά στα επίσημα κρατικά έγγραφα (νόμοι για την εκπαίδευση και Αναλυτικά Προγράμματα), αντικατοπτρίζοντας το επίσημο σύστημα ιδεολογιών, αξιών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας (Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999: 131-134· Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997· Apple, 2008).

Παρόλο που το ζήτημα του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια έχει ερευνηθεί αρκετά στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες, οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται, κυρίως, στις απλές αναπαραστάσεις του άντρα και της γυναίκας στα σχολικά βιβλία, αναλύοντάς τα με ποσοτική ή/και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, ενώ πολύ λίγες έρευνες (Ανθογαλίδου, 1989· Μπαλαμπάνη, 2006· Φραγκουδάκη, 1979) χρησιμοποιούν την ιδεολογικοκριτική ανάλυση και την «ανάλυση λόγου», αντιμετωπίζοντας τα κείμενα ως φορείς ιδεολογικού περιεχομένου (Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008). Αντλώντας, ως ερευνήτρια, από τις κριτικές θεωρίες και τα μεταδομιστικά μοντέλα, η συγκεκριμένη εργασία εξετάζει το φύλο όχι ως «ουσιαστικό», αλλά ως «ρήμα-ενέργημα», εστιάζοντας στις πολιτικές και ιδεολογικές παραδοχές του λόγου που φέρουν τα σχολικά βιβλία της Γλώσσας του Δημοτικού.

Ως σκοπός της παρούσας εργασίας τίθεται, λοιπόν, η ανάλυση της κατασκευής των έμφυλων ταυτοτήτων στα κείμενα των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας του Δημοτικού. Υπό το πρίσμα της μεταδομιστικής φεμινιστικής θεώρησης και αντιμετωπίζοντας τα εξεταζόμενα κείμενα ως φορείς ιδεολογικού πλέγματος, που εντοπίζεται στις δομές του λόγου, στην εργασία αποβλέπω στην εξέταση, αφενός, της ηγεμονικής έμφυλης ιδεολογίας και των έμφυλων σχέσεων εξουσίας που αναπαράγονται μέσω του λόγου των συγκεκριμένων σχολικών βιβλίων και, αφετέρου, στη διερεύνηση των επιπτώσεων στην συγκρότηση των έμφυλων ταυτοτήτων των μαθητριών και μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, μέσω της έρευνας θα αναζητήσω απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ Πώς πραγματεύονται το «φύλο» τα εξεταζόμενα κείμενα των σχολικών βιβλίων της Γλώσσας του Δημοτικού;

- ✓ Πώς κατασκευάζεται η «ανδρική» ταυτότητα από τον λόγο των κειμένων;
- ✓ Πώς κατασκευάζεται η «γυναικεία» ταυτότητα από τον λόγο των υπό ανάλυση κειμένων;
- ✓ Ποια είναι η ηγεμονική έμφυλη τάξη του λόγου των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων και πώς λειτουργεί αναφορικά με τις έμφυλες σχέσεις εξουσίας;
- ✓ Πώς σχετίζονται και αλληλεπιδρούν οι Λόγοι σχετικά με την «αρρενωπότητα» και τη «θηλυκότητα»;
- ✓ Πώς η κυρίαρχη έμφυλη τάξη του λόγου των σχολικών βιβλίων επηρεάζει τις κοινωνικές ταυτότητες των μαθητριών και μαθητών και τις μεταξύ τους έμφυλες σχέσεις;

Η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιώ είναι η Ανάλυση Λόγου και συγκεκριμένα το παράδειγμα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του Norman Fairclough, αφού αντιμετωπίζω τα κείμενα ως φορείς ιδεολογικών μηνυμάτων, που εντοπίζονται στις δομές του λόγου. Εστιάζω, έτσι, το ενδιαφέρον μου στην εξέταση της σχέσης κειμένου-λόγου και ιδεολογίας, αφού το κάθε κείμενο διαμορφώνεται και διαμορφώνει τις δομές του λόγου, τις κοινωνικές περιστάσεις, τις σχέσεις εξουσίας και την ευρύτερη κοινωνική πρακτική (Μπονίδης, 2004: 143). Υιοθετώντας, λοιπόν, το τρισδιάστατο μοντέλο του Fairclough, η ανάλυση ξεκινάει με την εξέταση της διαρρηματικότητας, της διακειμενικότητας και των διακειμενικών αλυσίδων των υπό μελέτη κειμένων των σχολικών εγχειριδίων και έπειτα ακολουθεί η κειμενική ανάλυση. Τα κύρια στοιχεία που μελετώ σε αυτό το στάδιο είναι: η συνοχή των προτάσεων, η γραμματική, η μεταβατικότητα, το θέμα, η τροπικότητα, η επιλογή λέξεων και η μεταφορά. Τέλος, στο στάδιο της ευρύτερης κοινωνικής πρακτικής εξετάζω το ευρύτερο πλαίσιο του λόγου και τις ιδεολογικές και κοινωνικές συνέπειές του (Fairclough, 1992· Phillips & Jorgensen, 2009· Μπονίδης, 2009).

Είναι γνωστό, όμως, ότι τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια θεωρούνται πολυτροπικά κείμενα, αφού εκτός από τη γλώσσα περιέχουν και άλλους τρόπους επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα εικόνες, χάρτες, σχεδιαγράμματα, πίνακες. Έτσι, για μια πιο ολοκληρωμένη ανάλυση του υλικού της έρευνάς μου, και, κατ' επέκταση, την καλύτερη επίτευξη του σκοπού της εργασίας, η Κριτική Ανάλυση Λόγου συνοδεύεται από την μέθοδο των G. Kress και T. Van Leeuwen, τη «γραμματική του οπτικού σχεδιασμού» (Grammar of Visual Design), προκειμένου να αναλύσω την σχετική με τη θεματική της έρευνας εικονογράφηση που συμπληρώνει τα υπό μελέτη κείμενα των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων.

Από την ανάλυση του υλικού της έρευνας -η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη τη δεδομένη στιγμή- έχουν προκύψει αρκετά σημαντικές «διαπιστώσεις» σχετικά με την κατασκευή της «ανδρικής» και «γυναικείας» ταυτότητας στα κείμενα των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας του Δημοτικού. Οι «διαπιστώσεις» αυτές ομαδοποιούνται σε δύο «κατηγορίες», τις «ανδρικές» και «γυναικείες» ταυτότητες, ο χωρισμός των οποίων δεν αναιρεί την αλληλοεξάρτησή τους, αφού καμία από τις δύο ταυτότητες δεν μπορεί να γίνει κατανοητή μεμονωμένα.

Στις μεν περιλαμβάνονται:

- ✓ η επιτέλεση του ανδρισμού από το ετεροκανονικό μοντέλο της οικογένειας: η «ανδρική» κυριαρχία με το «κυνήγι των άβουλων και υποταγμένων θηλυκών», την «επιλογή» της κατάλληλης συζύγου-κυρίαρχος σύζυγος και πατέρας, γονεϊκή φροντίδα και οι οικογενειακές αποφάσεις ως κοινοί τόποι συνάντησης της ανδρικής και γυναικείας ταυτότητας –που, ωστόσο, αποτελούν μια φαινομενική ισότητα γιατί εντάσσεται στο ίδιο το ετεροκανονικό μοντέλο–, η μη ηγεμονική μορφή ανδρισμού, η οποία κατασκευάζεται από τα χαρακτηριστικά της φροντίδας, υπομονής, ρομαντισμού, απελευθέρωσης

και εξωτερίκευσης των συναισθημάτων, ο ανδρισμός στο επάγγελμα και τον δημόσιο χώρο: ο ανταγωνισμός ως εγγενές στοιχείο των ταξικών «ανδρικών» ταυτοτήτων (ακόμα και μέσα στο ίδιο το «φύλο» δομούνται σχέσεις κυριαρχίας και υποτέλειας), τα καφενεία φέρονται ως «ανδροκρατούμενοι» τόποι, σαν οχυρά ανδρισμού μέσα στα οποία παράγεται και αναπαράγεται η ανδρική ταυτότητα, νομιμοποιώντας και φυσικοποιώντας, έτσι, τη εξουσία του ανδρισμού.

- ✓ Οι δε, «θηλυκότητα» επιτελείται, αντίστοιχα με τις «ανδρικές» ταυτότητες, από το ετεροκανονικό μοντέλο της οικογένειας (συγκεκριμένα εξετάζονται το υποταγμένο θηλυκό και η στοργική μητέρα) και από το επάγγελμα και τη δημόσια ζωή (ιδιαίτερη θέση στην ανάλυση έχουν η γυναίκα νοικοκυρά και η επιστήμονας).

Σε επίπεδο, λοιπόν, φεμινιστικής κριτικής συζήτησης, μέχρι στιγμής, επισημαίνεται ότι μέσω του λόγου των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων αναπαράγονται και συντηρούνται τα κυρίαρχα και στερεοτυπικά μοτίβα περί ηγεμονικού ανδρισμού και υποταγμένης θηλυκότητας. Παρά την κατασκευή της «ανδρικής» και «γυναικείας» ταυτότητας μέσω ενός μη συντηρητικού λόγου φιλελεύθερης ισότητας (οι γυναίκες και οι άντρες μοιράζονται κοινές εμπειρίες, π.χ. γονεϊκότητα), επικρατεί η πατριαρχική ηγεμονική τάξη του λόγου η οποία (ανα)παράγει τις άνισες έμφυλες σχέσεις εξουσίας στο πλαίσιο της επιβεβλημένης ετεροκανονικότητας, επηρεάζοντας την έμφυλη κοινωνικοποίηση των μαθητών και μαθητριών και διαμορφώνοντας, έτσι, ανάλογα την έμφυλη ταυτότητά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανθογαλίδου, Ο. (1989). Η σχολική ιδεολογία σήμερα: ο ηγεμονικός λόγος των αναγνωστικών του Δημοτικού σχολείου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, 31-40.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999). Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του Δημοτικού. Στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική διάσταση και Σύγχρονος προβληματισμός* (σσ. 131-146). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μπαλαμπάνη, Κ. (2006). *Γυναικείες ταυτότητες στα εν χρήσει σχολικά βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου* (μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 86-122.
- Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης-το παράδειγμα της Ελλάδας, *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές*. Στο Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας, σσ. 188-224.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου: ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Χαρδαλιά, Ν. & Ιωαννίδου, Α. (2008). *Έμφυλες Κοινωνικές Αναπαραστάσεις στα Σχολικά Εγχειρίδια: Μελέτη Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης*. Αθήνα: Παρατηρητήριο για την Ισότητα στην Εκπαίδευση Π.Ι.Ε.
- Apple, Μ. (2008). *Επίσημη Γνώση/ μτφρ. Μ. Μπατίλας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Phillips, L. & Jorgensen, M. (2009). *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος*/ μτφρ. Α. Κιουπκιάλης. Αθήνα: Παπαζήση.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.

Ενδυναμώνοντας εφήβους από μειονοτικές ομάδες για μία συμμετρική διαπολιτισμική αλληλεπίδραση

Θεοδώρα Αγάπογλου

Υποψήφια Δρ., Υπότροφος Ι.Κ.Υ.

Επόπτρια: Αναστασία Κεσίδου

Στη σύγχρονη ελληνική πολυπολιτισμική κοινωνία, όπου επικρατούν κοινωνικές ανισότητες και δημοκρατικά ελλείμματα, οι συναντήσεις μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων πραγματοποιούνται σε ένα πλαίσιο ιστορικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών, πολιτισμικών, και τεχνολογικών συνθηκών, στη διαμόρφωση του οποίου καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει η εξουσία που κατέχουν τα άτομα που αλληλεπιδρούν (Foucault, 1977). Ως απόρροια, οι συναντήσεις μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων εξαρτώνται από σχέσεις «ηγεμονίας» (Gramsci, 1971), γεγονός που δυσχεραίνει τη συμμετρική διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, καθώς δεν εκπληρώνεται η προϋπόθεση των ισότιμων επιπέδων εξουσίας εκατέρωθεν (Baldwin, 1978).

Εάν η κατάλληλη αγωγή μπορεί να οδηγήσει τόσο στην ελεύθερη και ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου όσο και στην αποδέσμευσή του από την καταπίεση (Iram & Wahrman, 2003: 63), τότε η παρούσα έρευνα επιχειρεί, μέσω παρέμβασης, να συντελέσει σε μία κοινωνική αλλαγή, μέσω ενός προγράμματος μη τυπικής και κριτικής-απελευθερωτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ακολουθώντας τη μεθοδολογία της κριτικής-χειραφετικής έρευνας δράσης (Carr & Kemmis, 1986), αποβλέπει στην ενδυνάμωση των εφήβων, οι οποίοι ζουν σε περιθωριοποιημένη περιοχή και βιώνουν πολλαπλές κοινωνικές ανισότητες, με σκοπό την ανάπτυξη στους ίδιους δεξιοτήτων ενεργούς πολιτεότητας και ισότιμης διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης.

Τα θεωρητικά ερείσματα της έρευνας προέρχονται κυρίως από την Κριτική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση που, αφενός, νοηματοδοτεί τη διαπολιτισμικότητα ως διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού (Essinger, 1991) και αφετέρου, εστιάζει στην κοινωνική αναδόμηση (Sleeter & Grant, 1987) μέσω της χειραφέτησης όσων βιώνουν ανισότητα για τη διαμόρφωση μίας πιο δίκαιης κοινωνίας (Freire, 1970· Goodman, 2001· Darling-Hammond et al., 2002· Banks, 2004).

Η κριτική-χειραφετική έρευνα δράσης επιλέχθηκε ως απόλυτα συμβατή μέθοδος με τον ερευνητικό σκοπό, γιατί την χαρακτηρίζει η *αλλαγή*, η οποία επέρχεται μέσω της ενεργούς συμμετοχής και της δράσης των εμπλεκομένων (Elliott, 1991: 52-53). Αφετηρία αποτέλεσε ο εντοπισμός του προβλήματος, ειδικότερα η περιχαράκωση των εφήβων στην πολιτισμική τους «ετερότητα» και η σχεδόν μηδαμινή αλληλεπίδρασή τους με τους προνομιούχους «Άλλους». Πριν από τον σχεδιασμό της έρευνας δράσης, κρίθηκε αναγκαία η διερεύνηση του πεδίου, η αποκρυστάλλωση των επιμέρους πτυχών της προβληματικής, η σαφέστερη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, η εξοικείωση της ερευνήτριας με τη μειονεκτούσα ομάδα και την ανίχνευση των όποιων ρεαλιστικών δυνατοτήτων παρέμβασης. Σε αυτό το στάδιο αποδελτιώθηκαν δευτερογενείς πηγές (διεθνής βιβλιογραφία, σχε-

τικές έρευνες, έντυπος και ηλεκτρονικός τύπος) και αξιοποιήθηκαν ως τεχνικές συλλογής δεδομένων η ημιδομημένη συμμετοχική παρατήρηση και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με μέλη της μειονοτικής ομάδας και άτομα από πιο προνομιούχες ομάδες που εργάζονταν στον οικισμό.

Η έρευνα δράσης αναπτύχθηκε μέσω μίας ανοιχτής κυκλικής διαδικασίας που παρομοιάζεται με σπείρα, περιλαμβάνοντας έναν έλικα από –συνολικά τέσσερις– κύκλους σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, στοχασμού, αναθεωρημένου σχεδιασμού, δράσης και ούτω καθεξής (Kemmis & McTaggart, 1988: 11-15). Ο ρόλος μου ήταν διπτός, ως ερευνήτριας και εκπαιδύτριας. Στο στάδιο της δράσης ενεπλάκησαν ενεργά όσοι συμμετείχαν· οι έφηβοι, οι γονείς τους και οι κριτικοί φίλοι, με την ομάδα συνεργασίας σταδιακά να διευρύνεται, συμπεριλαμβάνοντας όσο το δυνατόν περισσότερους από εκείνους που επηρεάζουν οι διερευνώμενες πρακτικές στο πεδίο (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 17). Για την «παρατήρηση», η διδασκαλία μαγνητοφωνούνταν. Κατά τον «αναστοχασμό», αρχικά πραγματοποιούνταν η *ομαδοποίηση και η ταξινόμηση των δεδομένων* που προέρχονταν τόσο από την παρατήρηση, όσο και από τις ημερολογιακές καταγραφές των εφήβων και της ερευνήτριας στις υπερκείμενες παραμέτρους αξιολόγησης της επίτευξης του ερευνητικού σκοπού, και ακολουθούσε η *ανάλυση*, η οποία ελεγχόταν μέσω της τριπλής διασταύρωσης από την ερευνήτρια, τους κριτικούς φίλους και τους συμμετέχοντες. Όσο η ανάλυση των δεδομένων δεν αναδεικνυε την αποτελεσματικότητα της δράσης για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού, το τι συνιστούσε καλή πρακτική αναπροσδιοριζόταν (ό.π., 2003: 38-39) και ένας νέος κύκλος δράσης σχεδιαζόταν βάσει των ειδικότερων συνθηκών που είχαν αναδειχθεί.

Ως κατάλληλη μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, με στόχο την κριτική αποδόμηση του λόγου της αφήγησης των εφήβων για τη διερεύνηση της ενδυνάμωσής τους, επιλέχθηκε η κοινωνική σημειωτική (Hodge & Kress, 1988), επειδή παρέχει τη δυνατότητα να ξεπεραστούν αγκυλώσεις και εμπόδια που προκύπτουν από την περιορισμένη γλωσσική επίγνωση και μεταγλωσσική ενημερότητα των εφήβων εξαιτίας της δυσκολίας τους στην ελληνική γλώσσα.

Από τη μέχρι στιγμής ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις: Μέσω πολλαπλών παιγνιωδών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος οι έφηβοι συνειδητοποίησαν ότι ο πολιτισμός δεν είναι παγιωμένος και αμετάβλητος, υποβάλλοντας τα υποκείμενα σε παθητική *a priori* αποδοχή του, αλλά αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή μέσα από μία ενεργό διαδικασία, κατά την οποία υπάρχει η δυνατότητα τόσο της αναπαραγωγής, όσο και του μετασχηματισμού του. Στη συνέχεια, συνειδητοποίησαν ότι τα υποκείμενα δεν χαρακτηρίζονται αποκλειστικά από μια σαφή και αμετάβλητη ταυτότητα που αποκτούν από τη γέννησή τους εξαιτίας της καταγωγής τους, αλλά έχουν τη δυνατότητα αυτο-καθορισμού και αυτο-διάθεσης. Αυτό τους απελευθέρωσε από τη φυσικοποιημένη ιδέα των «καταπιεσμένων» στο πλαίσιο της κοινωνικής πραγματικότητας που έως τότε βίωναν εξαιτίας της πολιτισμικής τους καταγωγής και τους ώθησε σε μία πρώτη προσπάθεια αναστοχασμού των αιτιών των «κακώς κειμένων» αναφορικά με τις επιλογές και τις πρωτοβουλίες των ίδιων, της οικογένειάς τους και της ευρύτερης ομάδας, στην οποία ανήκουν. Έπειτα, η αναγνώριση των κοινωνικών ανισοτήτων που βιώνουν τους οδήγησε σε μία εκ νέου διαδικασία βαθύτερου αναστοχασμού των λόγων της ετερότητάς τους και των στοιχείων του πολιτισμού τους. Η ενασχόλησή τους με ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κοινωνικής δικαιοσύνης και δημοκρατίας συνέδραμε καταλυτικά στην ανάληψη δράσης για τη διεκδίκηση ισότιμης πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά και τον διαπολιτι-

σμικό διάλογο. Η διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους αβίαστα οδήγησε στην αναγνώριση της ανάγκης διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και με τους προνομιούχους «Άλλους». Κατά την πρώτη αλληλεπίδρασή τους με «Άλλους», ήρθαν αντιμέτωποι με τις διαφορετικές νοσηματοδοτήσεις της πραγματικότητας που δημιουργούσαν συγκρουσιακές καταστάσεις μαζί τους και στο πλαίσιο της διαχείρισης αυτών κλήθηκαν να υιοθετήσουν μία πιο πολυπρισματική ανάλυση της πραγματικότητας. Η άσκησή τους σε διαπολιτισμικές δεξιότητες, η μη βίαιη διαχείριση των συγκρούσεων, η χρήση μίας «γλώσσας δυνατότητας» και οι εναλλακτικές αφηγήσεις κατά τις εκδηλώσεις ρητορικής μίσους ('counter-narratives') τους κατέστησαν εν τέλει ικανότερους για μια συμμετρική διαπολιτισμική αλληλεπίδραση.

Τα κριτήρια ποιότητας της παρούσας έρευνας δράσης, εξαιτίας των ιδιομορφιών της μεθόδου, δεν συμβαδίζουν με τον παραδοσιακό λόγο ('discourse') περί εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Καθορίστηκαν μέσω της έρευνας δράσης και όχι προκαταβολικά, είναι ανοιχτά, ώστε να ανταποκρίνονται στη φύση των αποφάσεων που ελήφθησαν κατά την έρευνα-δράση, ταυτόχρονα, όμως, και αρκετά αυστηρά, ώστε οι αποφάσεις αυτές να ελέγχονται στη βάση των καθολικών διαστάσεων της ποιότητας (McMahon & Jefford, 2009: 360). Είναι επιστημολογικά, δηλαδή αφορούν το είδος της γνώσης που παρήχθη και τις διαδικασίες παραγωγής της, αλλά ταυτόχρονα είναι και πρακτικά και ηθικά (Altrichter et al., 2008), με σαφείς αναφορές στις σχέσεις που διαμορφώθηκαν κατά την έρευνα δράσης, στις επιπτώσεις των δράσεων (Lomax, 1994), καθώς και στον βαθμό λειτουργικότητας της επιτυχίας των στόχων της (Κατσαρού, 2016).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Altrichter, H., A. Feldman, P. Posch & B. Somekh (2008)². *Teachers Investigate their Work*. London & New York: Routledge.
- Baldwin, D. (1978). Power and Social Exchange. *American Political Science Review*, 72(4), 1229-1242.
- Banks, J. (2004). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Carr, W. & S. Kemmis (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Philadelphia: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L., J. French & S. P. Garcia-Lopez (eds). (2002). *Learning to teach for social justice*. New York: Teachers College Press.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham and Bristol, PA: Open University Press.
- Essinger, H. (1991). "Interkulturelle Erziehung in der multiethnischen Gesellschaft". In: H. Marburger (Hrsg.). *Schule in der multikulturellen Gesellschaft, Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 3-18.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Pantheon Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. New York: International Publishers.
- Green, S. & D. Hogan (2005). *Researching children's experience*. London: Sage Publications.
- Goodman, D. (2001). *Promoting Diversity and Social Justice. Educating People from Privileged Groups*. London: Sage Publications, Inc.

- Hodge, R. & G. Kress (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Iram, Y. & H. Wahrman (Eds.). *Education of Minorities and Peace Education in Pluralistic Societies*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Κατσαρού, Ε. & Β. Τσάφος (2003). *Από την έρευνα δράσης στη διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση*. Αθήνα: Κριτική.
- Kemmis, St. & R. McTaggart (eds) (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Lomax, P. (1994). Standards, Criteria and the Problematic of Action Research within an Award Bearing Course. *Educational Action Research*, 2(1), 113-126.
- McMahon, T. & E. Jefford (2009). Assessing action research projects within formal academic programmes: using Elliott's context related criteria to resolve the rigour versus flexibility dilemma. *Educational Action Research*, 17(3), 359-371.
- Sleeter, C. E. & C. Grant (1987). An analysis of multicultural research in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-445.

Η ακαδημαϊκή πορεία των μουσουλμάνων φοιτητών και φοιτητριών από τη Θράκη στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Μελέτη περίπτωσης

Μαρία Κουσκούκη
Υποψήφια Δρ.
Επόπτρια: Αναστασία Κεσίδου

Αντικείμενο της υπό εξέλιξη διατριβής αποτελεί η ακαδημαϊκή πορεία των μουσουλμάνων φοιτητών και φοιτητριών από τη Θράκη στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.). Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός, ότι οι περισσότερες σχετικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί έως σήμερα αφορούν την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη Θράκη. Απουσιάζουν οι έρευνες για το –έστω περιορισμένο– ποσοστό των μουσουλμάνων μαθητών που επιτυγχάνουν να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Βασικές έννοιες του θεωρητικού πλαισίου είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εκπαίδευση μειονοτήτων, μαζί με τα μοντέλα εκπαίδευσης (αφομοιωτικό, μοντέλο ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό) που αντικατοπτρίζουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες που αναπτύχθηκαν, στην προσπάθεια να ερμηνευτούν και να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη της κυρίαρχης ομάδας με τους μειονοτικούς πληθυσμούς. Βασικό θεωρητικό άξονα της εργασίας αποτελούν περαιτέρω το φαινόμενο της διγλωσσίας και τα είδη διγλωσσης εκπαίδευσης. Εξετάζονται διεξοδικά τα είδη της διγλωσσίας και οι συνέπειές της, έχοντας στο επίκεντρο τη γλωσσική μειονότητα της Θράκης. Παρά την ενίσχυση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και εξής και τη λήψη σχετικών εκπαιδευτικών μέτρων, το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει επί της ουσίας μονοπολιτισμικό, εθνοκεντρικό και μονογλωσσικό. Το θεσμικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική πράξη δεν συμβαδίζουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Επίσης, στα σχολεία δεν εφαρμόστηκε ποτέ η θεσμικά κατοχυρωμένη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (Κεσίδου 2003: 9). Στην πράξη, η διδασκαλία της μητρικής

γλώσσας εφαρμόζεται μόνο στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, στα οποία λειτουργούν δίγλωσσα προγράμματα σπουδών στα ελληνικά και στα τουρκικά, ικανοποιώντας υποχρεώσεις που ορίζονται από τη Συνθήκη της Λωζάννης (1923), τη Μορφωτική Συμφωνία του 1951, το Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968 και τη Μορφωτική Συμφωνία του 2000.

Η μουσουλμανική μειονότητα αποτελεί τη μοναδική αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα (Ασκούνη 2006: 13). Σημαντικά θέματα που τη χαρακτηρίζουν αφορούν τον ιδιαίτερο και κλειστό χαρακτήρα των κοινοτήτων, την κοινωνική απομόνωση, τις δύσκολες οικονομικές συνθήκες, την έλλειψη υποδομών και εναλλακτικών πηγών εισοδήματος. Ενδιαφέρουσα είναι, επίσης, για την κατανόηση της μειονότητας και η διερεύνηση των δομημένων οικογενειακών και κοινωνικών σχέσεων, καθώς και ο ρόλος των μελών της οικογένειας που στηρίζονται σε αυστηρές ισλαμικές βάσεις.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, θεσμικά δεν προβλέπεται η ίδρυση μειονοτικών νηπιαγωγείων, αλλά μόνο δημοτικών σχολείων. Επίσης, στη Συνθήκη της Λωζάννης δεν γίνεται αναφορά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της μειονότητας, κατά συνέπεια τα παιδιά έχουν περιορισμένες δυνατότητες να συνεχίσουν τη φοίτηση σε αυτήν, σε ένα πλαίσιο όμοιο με τα μειονοτικά δημοτικά. Επιπλέον, από τις τρεις ομιλούμενες γλώσσες της μειονότητας (πομακικά, τουρκικά, ρομανί), μόνο τα τουρκικά καθιερώθηκαν ως γλώσσα διδασκαλίας στα μειονοτικά σχολεία, μαζί με τα ελληνικά. Τα παιδιά των Πομάκων και των Αθίγγανων διδάσκονται, επομένως, σε δύο γλώσσες διαφορετικές από τη μητρική τους, η οποία και είναι η γλώσσα της καθημερινής τους επικοινωνίας. Σε αυτήν την περίπτωση, δεν υφίσταται μόνο διγλωσσία αλλά τριγλωσσία. Με δεδομένη την αίσθηση που τα παιδιά συχνά αναπτύσσουν, ότι η μητρική τους γλώσσα απορρίπτεται από το σχολείο, παρατηρήθηκαν και από τις δύο πλευρές φαινόμενα αποποίησης της μητρικής τους γλώσσας και υιοθέτησης της τουρκικής γλώσσας ως γλώσσας έκφρασής τους, εφόσον αυτή διαθέτει μεγαλύτερο κύρος (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης 2001: 41). Τα τελευταία χρόνια διαμορφώθηκε μια πολιτική αναβάθμισης της παρεχόμενης μειονοτικής εκπαίδευσης. Το 1995 εισάγεται το μέτρο της «ποσόστωσης», ένα μέτρο «θετικής διάκρισης», για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας που έχουν αποφοιτήσει από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μειονοτική ή μη.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί η ακαδημαϊκή παρουσία των μουσουλμάνων φοιτητών στο Α.Π.Θ. και η συσχέτισή της με την εκπαίδευσή τους στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο (Προγράμματα Σπουδών, σχολικά εγχειρίδια, κοινωνικό περιβάλλον, οικογένεια, θρησκεία), όπως αυτή αναλύεται στο θεωρητικό μέρος της έρευνας. Επιδιώκεται η διερεύνηση των απόψεων των μουσουλμάνων φοιτητών, αλλά και των καθηγητών και συμβούλων που εμπλέκονται σε επίπεδο κοινωνικής πολιτικής του Πανεπιστημίου προς τους μουσουλμάνους φοιτητές. Στόχος είναι να ανιχνευθεί η ακαδημαϊκή πορεία των μουσουλμάνων φοιτητών, να αντληθούν στοιχεία αναφορικά με τα προβλήματα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους και να διερευνηθούν οι γλωσσικές δυσκολίες και τα γενικότερα μαθησιακά κενά που αντιμετωπίζουν στο ελληνικό πανεπιστήμιο και αν θεωρούν ότι αυτές οι δυσκολίες σχετίζονται με τη μειονοτική εκπαίδευση. Επίσης, να ανιχνευθούν οι απόψεις των μουσουλμάνων φοιτητών αναφορικά με τη μητρική τους γλώσσα, αλλά και την ελληνική, καθώς και οι γλωσσικές ή θρησκευτικές προκαταλήψεις και στερεότυπα που ενδεχομένως έχουν αντιμετωπίσει από συμμαθητές, συμφοιτητές και καθηγητές. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει να διαφανεί ο βαθμός κοινωνικοποίησης και προσαρμογής των φοιτητών στο πανεπιστήμιο και στην πόλη της Θεσσαλονίκης, και να αναδυθούν ιστορίες επιτυχίας των φοιτητών που κατόρθωσαν να ολοκληρώσουν έγκαιρα και με αποτελεσμα-

τικότητα τις σπουδές τους, αλλά και είναι πλήρως ενταγμένοι στο ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Η έρευνα διεξάγεται με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης και την τεχνική της ημιδομημένης-εντοπισμένης συνέντευξης και έχουν ληφθεί μέχρι σήμερα δεκατρείς συνεντεύξεις από μουσουλμάνους φοιτητές και φοιτήτριες από τη Θράκη που φοιτούν στο Α.Π.Θ. Γίνεται προσπάθεια, οι συμμετέχοντες φοιτητές να φοιτούν σε διαφορετικά Τμήματα του Πανεπιστημίου και να ανήκουν σε τρεις ομάδες (ενεργοί, επί πτυχίω, λιμνάζοντες). Θα ακολουθήσουν συνεντεύξεις με καθηγητές και συμβούλους του «Παρατηρητηρίου της ακαδημαϊκής πορείας των φοιτητών που ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες» και της «Επιτροπής Κοινωνικής Πολιτικής» καθώς, επίσης, συνεντεύξεις με καθηγητές Τμημάτων του Α.Π.Θ., στα οποία φοιτούν μουσουλμάνοι φοιτητές. Τα ερευνητικά δεδομένα έχουν αρχίσει να αναλύονται με τη θεματική ανάλυση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγματέυση-Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας/* μτφρ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ. & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.) (2008). *Πρόσθεση, όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κεσίδου, Α. (2003). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι, πρακτικές, γλωσσική διδασκαλία», Πρόγραμμα «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών». Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπαλτσιώτης, Λ. & Κ. Τσιτσελίκης (2001). *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης. Συλλογή Νομοθεσίας-Σχόλια*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τρέσσου, Ε. (1997). «Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη: τα αίτια της αποτυχίας», *Σύγχρονα Θέματα*, 63, 49-53.

**ΕΝΟΤΗΤΑ V: Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση
& Εκπαίδευση Ενηλίκων**

**Προσανατολισμός στόχων και κρίσιμες διαστάσεις
στην επιλογή σταδιοδρομίας: Μια εμπειρική έρευνα συσχέτισης
με φοιτητές και φοιτήτριες της Φιλοσοφικής Σχολής**

*Μαρία Γκέβρου
Επόπτης: Δημήτρης Σταμοβλάσης*

Ο όρος «προσανατολισμός στόχων» συχνά χρησιμοποιείται για να αντιπροσωπεύσει την ιδέα ότι οι στόχοι επίτευξης δεν είναι απλώς στόχοι για τον στόχο, ούτε γενικότεροι στόχοι, αλλά υποδεικνύει ένα γενικό προσανατολισμό στο καθήκον που περιλαμβάνει έναν αριθμό σχετικών πεποιθήσεων για σκοπούς, γνώση, απόδοση, ικανότητα, επιτυχία, προσπάθεια, λάθη και προδιαγραφές (Nicholls, 1990).

Διακρίνονται, λοιπόν, δύο κατηγορίες στόχων, η πρώτη αφορά στους στόχους επίδοσης και η δεύτερη στους στόχους μάθησης. Τα άτομα που θέτουν στο επίκεντρο του προσανατολισμού τους στόχους επίδοσης, επιδιώκουν την αποκόμιση θετικών κρίσεων για τις ικανότητές τους ή ακόμα και την αποφυγή αρνητικών αξιολογήσεων. Ενώ εκείνοι που προσανατολίζονται στους στόχους μάθησης, επιδιώκουν τη βελτίωση και την ενίσχυση των ικανοτήτων τους, την κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου (Kaplan & Flum, 2000).

Ο Atkinson εντόπισε ότι ο μηχανισμός λειτουργίας του κινήτρου επίτευξης ακολουθεί τον τύπο των συγκρούσεων ανάμεσα σε δύο τάσεις: το κίνητρο για επιτυχία που ωθεί το άτομο σε εμπλοκή με το έργο και το κίνητρο για αποφυγή της αποτυχίας που οδηγεί σε απομάκρυνση του ατόμου από το έργο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Συνεπώς, διαφαίνονται δύο μορφές δραστηριότητας σε καταστάσεις επίτευξης, την προσέγγιση του έργου για τη διασφάλιση της επιτυχίας και την αποφυγή της αποτυχίας (Wigfield & Eccles, 2002).

Οι επαγγελματικές αξίες σχετίζονται με τα κίνητρα και τους στόχους που εκπροσωπούν βασικές ανάγκες του ατόμου, συνδέονται με την ανταπόδοση, αυτό που αναμένει ο εργαζόμενος ή ο μελλοντικός εργαζόμενος να αποκομίσει από τη δουλειά του και ταυτόχρονα αποτελούν δείκτες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής στο χώρο. Σύμφωνα με τους Dawis & Lofquist (1984), λοιπόν, οι επαγγελματικές αξίες κατηγοριοποιούνται ως εξής: Υψηλοί στόχοι/ Άνετο εργασιακό περιβάλλον/ Κοινωνική καταξίωση/ Συνεργατικότητα/ Ανεξαρτησία/ Ανάγκη υποστήριξης.

Σκοπός της ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνήσει τον τρόπο που επιδρούν τα κίνητρα μάθησης στη διαμόρφωση του προσανατολισμού στόχων σε σχέση με κρίσιμες διαστάσεις της μελλοντικής επαγγελματικής απασχόλησης. Πιο συγκεκριμένα, να ερευνηθεί ο βαθμός που τα υπάρχοντα κίνητρα μάθησης που εκφράζουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες της Φιλοσοφικής Σχολής, επηρεάζουν την προτίμηση και την ιεράρχηση των διαστάσεων της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Θα επιχειρηθεί συσχέτιση του προσανατολισμού στόχων με αυτό που στη βιβλιογραφία συναντάται ως επαγγελματικές αξίες.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 252 άτομα (214 γυναίκες και 38 άνδρες, ηλικίας 18-22 ετών), φοιτητές και φοιτήτριες της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Το δείγμα επιλέχθηκε τυχαία και από διαφορετικά τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στους φοιτητές και τις φοιτήτριες κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2017-18. Τα πανεπιστημιακά αμφιθέατρα αποτέλεσαν τον φυσικό χώρο της διεξαγωγής της έρευνας (συμπλήρωση ερωτηματολογίου) πριν την έναρξη του μαθήματος ή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος

και έπειτα από την έγκριση του εκάστοτε διδάσκοντα. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μετά από την ενημέρωση τους σχετικά με τη φύση και τις επιδιώξεις της έρευνας, καθώς και οδηγίες συμπλήρωσης. Τέλος, έγινε σαφές ότι η συμμετοχή ήταν προαιρετική και ανώνυμη. Μέσος όρος αναγκαίου χρόνου συμπλήρωσης υπολογίστηκαν τα 15 λεπτά.

Μετά τον έλεγχο εγκυρότητας του 1ου ερωτηματολογίου με ανάλυση παραγόντων (factor analysis), προέκυψαν τρεις (3) διακριτές ομάδες/ προσανατολισμοί στόχων: μάθησης, προσέγγισης-επίδοσης και αποφυγής-επίδοσης.

Μετά τον έλεγχο εγκυρότητας του 2ου ερωτηματολογίου με παραγοντική ανάλυση προέκυψε η ομαδοποίηση των ερωτήσεων σε τέσσερις (4) κατηγορίες/διαστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτουν οι εξής διαστάσεις: ανθρωποκεντρική διάσταση της εργασίας, οι προσδοκίες για κοινωνικοοικονομική καταξίωση, η δημιουργική διάσταση της εργασίας, και οι απαιτήσεις της εργασίας.

Από την ανάλυση συσχετίσεων, προκύπτει ότι ο προσανατολισμός στόχων στη μάθηση σχετίζεται τόσο με την ανθρωποκεντρική όσο και με τη δημιουργική διάσταση της εργασίας, αλλά και με κάποιες πλευρές της κοινωνικοοικονομικής καταξίωσης και με την επιθυμία για ελεύθερο χρόνο, η οποία διάσταση εντάσσεται στη διάσταση σε σχέση με τις απαιτήσεις της εργασίας.

Σε σχέση με τον προσανατολισμό στόχων για επίδοση-προσέγγιση, δεν εμφανίζεται συσχέτιση με την ανθρωποκεντρική διάσταση και τις απαιτήσεις της εργασίας. Παρουσιάζεται, όμως, υψηλή συσχέτιση με τη δημιουργική διάσταση και την κοινωνικοοικονομική καταξίωση.

Το πιο δυσπροσάρμοστο μοτίβο προσανατολισμού στόχων εμφανίζεται αυτό της επίδοσης-αποφυγής, το οποίο δεν παρουσιάζει συσχέτιση με καμία από τις ομαδοποιημένες διαστάσεις, παρά μόνο με κάποιες επιμέρους ερωτήσεις.

Ενδιαφέροντα ευρήματα προκύπτουν σε σχέση με την επίδραση του φύλου στις προτιμήσεις επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Οι γυναίκες φαίνεται ότι προτιμούν την ανθρωποκεντρική διάσταση της εργασίας, όπως αυτή εκφράζεται με τη συνεργασία και τη βοήθεια άλλων ανθρώπων και ταυτόχρονα τις ευνοϊκές συνθήκες για δημιουργία οικογένειας, πολύ περισσότερο σε σχέση με τους άνδρες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, *44*, 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Human agency: The rhetoric and the reality. *American Psychologist*, *46*, 157-162.
- Barron, K. E. & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*, 674-685.
- Bilsky, W. & Schwartz, H. S. (1994). Values and Personality. *European Journal of Personality*, *8*, 163-181.
- Bloor, D. & Brook, J. (1993). Career development of students pursuing higher education. *New Zealand Journal of Educational Studies*, *28*, 57-68.
- Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn*. Brussels: International Academy of Education.

- Brown, S. D., Lent, R. W., Telander, K. & Tramayne, S. (2011). Social cognitive career theory, conscientiousness and work performance: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 81-90.
- Cooper, S. E., Arkkelin, D. L. & Tiebert, M. J. (1994). Work-relationship values and gender role differences in relation to career-marriage aspirations. *Journal of Counseling and Development*, 73, 63-68.
- Cury, F., Elliot, A. J., Fonseca, F. & Moller, A. C. (2006). The Social-Cognitive Model of Achievement Motivation and the 2*2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 666-679.
- Dawis, R. V. & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment: An individual-differences model and its applications*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
- Denzine, G. & Brown, R. (2014). Motivation to learn and achievement. In *Media Rich Instruction: Connecting Curriculum to All Learners* (pp. 19-34). Springer International Publishing.
- Dweck C. S. & Leggett E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Eccles, J. S. (2009). Who Am I and What Am I Going to Do With My Life? Personal and Collective Identities as Motivators of Action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78-89.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliott, E. S & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Farmer, H. S. & Chung, B.Y. (1995). Variables related to career commitment, mastery motivation, and level of career aspiration among college students. *Journal of Career Development*, 21, 265-278.
- Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη, Τόμος 1*, (Η. Μπεζεβέγκης, επιμ.). Εκδόσεις Gutenberg.
- Hackett, G., Betz, N., O'Halloran, S. & Romac, D. (1990). Effects of verbal and mathematics task performance on task and career self-efficacy and interest. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 169-177.
- Hackett, G., Esposito, D. & O' Halloran, S.M. (1989). The relationship of role model influences to the career salience and educational and career plans of college women. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 164-180.
- Higgins, M. R., Sutton, A. M., Huss, M. T. & Davis, S. F. (1995). Perceptions of career, family, and sex relationships. *Psychological Reports*, 76, 622.
- Ιωαννίδης, Κ. (2009). Σχέσεις οικονομίας-αστικής εκπαιδευτικής πολιτικής. *ΚΟΜΕΠ*, 5, Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Καϊτζή, Ε. (2016). *Παράγοντες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών του γενικού λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Κουβελάς, Μ (2018). *Γενική Ψυχολογία: Διαλεκτική-υλιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Όμιλος Εκπαιδευτικού Προβληματισμού.
- Κρίβας, Σ. (1997). Από την ικανότητα για προσδοκία στην πίστη στην προσδοκία της πραγμάτωσης: Η σημασία της προσδοκίας για αυτεπάρκεια στην επαγγελματική εκλογή. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 40-41, 29-44.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lektorsky, V. A. (1984). *Subject, Object, Cognition*. Moscow: Progress Publishers.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6-21.
- Maehr, M. L. & Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. England: Lexington Books.
- Marjoribanks, K. (1989). Environments, adolescents' aspirations and young adults' status attainment. *Educational Studies*, 15, 155-164.
- Marjoribanks, K. (1991). Family human and social capital and young adults' educational attainment and occupational aspirations. *Psychological Reports*, 69, 237-238.
- Marjoribanks, K. (1995). Birth order, family environments, and young adults' occupational aspirations. *Psychological Reports*, 77, 626-628.
- Μιχαήλ, Μ. (2003). Η έννοια της Εσωτερίκευσης στη Θεωρία της Δραστηριότητας. *Θέματα Παιδείας*, 13.
- Nicholls, G.J. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Simon, H. A., (1982). *Models of bounded rationality*, (vols. 1 and 2). Cambridge MA: MIT Press.
- Simon, H.A. (1983) *Reason in human affairs*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Thom, R. (1975). *Structural stability and morphogenesis*. Reading, MA: W.A. Benjamin
- Pine, G. J. & Innis, G. (1987). Cultural and Individual Work Values. *The Career Development Quarterly*, 35(4), 279-287.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways. The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P.R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης, *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212-217.
- Rosseel, E. (1991). Relations between images of the future and work orientations of university graduates. *Social Indicators Research*, 25, 51-61.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Stamovlasis, D. (2016). Nonlinear Dynamical Interaction Patterns in Collaborative Groups: Discourse Analysis with Orbital Decomposition. In M. Koopmans and D. Stamovlasis (Eds), *Complex Dynamical Systems in Education: Concepts, Methods and Applications* (pp. 273-297). Switzerland: Springer Academic Publishing.

- Stamovlasis, D. & Vaiopoulou, J. (2017). The Role of Dysfunctional Myths in a Decision-Making Process under Bounded Rationality: A Complex Dynamical Systems Perspective. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 3, 267-288.
- Sideridis, G. D. & Stamovlasis, D. (2015). Instrumental Help-Seeking as a Function of Normative Performance Goal Orientations: A “Catastrophe”. *Motivation and Emotion*, 42(1), 82-100.
- Stamovlasis, D. & Sideridis, G. (2014). Ought approach - ought avoidance: Nonlinear effects under achievement situations. *Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Sciences*, 18(1), 67-90.
- Super, D. E. (1990). *A life-span, life-space approach to career development*. In D. Brown, L. Brooks, and Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Στογιαννίδου, Α. & Φαρμάκης, Ν. (1997). Στάσεις και απόψεις φοιτητών και φοιτητριών του Α.Π.Θ. για την επαγγελματική σταδιοδρομία. *Πρακτικά Ημερίδας: Γραφεία Διασύνδεσης Σπουδών και Σταδιοδρομίας* (σελ. 29-57), Θεσσαλονίκη 5 Νοεμβρίου 1997. Θεσσαλονίκη: Γραφεία Διασύνδεσης Α.Π.Θ.

Το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων: Ρόλος, χαρακτηριστικά και απόψεις φοιτητών του τμήματος Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.

*Γαρυφαλλιά-Ελισσάβητ Δεληγιάννη
Επόπτης: Γιώργος Κ. Ζαρίφης*

Σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσει τον ρόλο, τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων, ώστε να υπάρξει όσο το δυνατόν μία πιο ολοκληρωμένη και ολόπλευρη εικόνα του επαγγελματικού του προφίλ.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι αυτός που φέρνει τους εκπαιδευόμενους σε επαφή με τη γνώση, σχεδιάζει, υλοποιεί και αξιολογεί τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Είναι αυτός που αναπτύσσει νέες μορφές εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στην πολύπλευρη ανάπτυξη των ενηλίκων και στην προσαρμογή τους στο εκάστοτε κοινωνικό συγκείμενο. Χαρακτηρίζεται, λοιπόν, ως ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στο άτομο και το αντικείμενο της μάθησής του. Ο εκπαιδευτής δεν είναι ένας απλός «διεκπεραιωτής» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά ενεργό στοιχείο της.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων αποτελεί μέρος των βασικών παραγόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, ωστόσο δεν είναι καθόλου εύκολο να δοθεί ένας σαφής ορισμός για την έννοια του. Μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση δεν αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως εκπαιδευτή, αλλά περισσότερο ως μέλος ενός συγκεκριμένου κοινωνικού ή επιχειρηματικού πλαισίου. Ιδιαίτερα δε στις περιπτώσεις που η εκπαιδευτική διαδικασία Εκπαίδευσης Ενηλίκων σχετίζεται και με άλλα οργανωτικά πλαίσια ή όταν η εκπαιδευτική δραστηριότητα αντιπροσωπεύει μόνο ένα μέρος της εργασίας που λαμβάνει χώρα στο εκάστοτε επάγγελμα (Nuisl, 2009: 129).

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν γίνει πολύ περισσότερο διευκολυντές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πολύ λιγότερο μεμονωμένοι «αγγελιοφόροι» της γνώ-

σης, καθώς βασικό καθήκον τους είναι να βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να ξεπερνούν τα εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία, τα οποία μπορεί να οφείλονται σε οικογενειακά, πολιτιστικά, οργανωτικά, τεχνολογικά προβλήματα ή προβλήματα που σχετίζονται με το μαθησιακό περιβάλλον. Η παροχή κινήτρων, η κοινωνική μέριμνα, η ψυχοκοινωνική υποστήριξη και η ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης από τον εκπαιδευτή αποτελούν όλο και σημαντικότερα ζητήματα του πεδίου (ReNAdeT Tallin Conference Proceedings 2, 2011: 22).

Η έρευνα που διεξήχθη στους φοιτητές του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ., έχει ως στόχο να αναδείξει τις απόψεις τους σε συνάρτηση με το εν λόγω ζήτημα. Ο τύπος έρευνας που έχει επιλεγεί είναι η επισκόπηση και το εργαλείο συλλογής των δεδομένων, το ερωτηματολόγιο, καθώς θα διερευνηθούν οι απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με τον ρόλο, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων και τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται επαγγελματικά.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος ογδόντα (80) φοιτητές του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δώδεκα (12) άξονες που είναι η αποτίμηση και διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευόμενων ενηλίκων, η προετοιμασία των μαθημάτων, η διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας, η παρακολούθηση και αξιολόγηση οι δραστηριότητες συμβουλευτικής και καθοδήγησης, ο σχεδιασμός και ανάπτυξη προγράμματος σπουδών, η οικονομική διαχείριση, η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, η συνολική διαχείριση, η εμπορική προώθηση (marketing) και δημόσιες σχέσεις, η υποστήριξη των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) και οι διευρυμένες δραστηριότητες.

Οι ερωτήσεις στο σύνολό τους είναι κλειστού τύπου και για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 426). Η συγκεκριμένη κλίμακα ξεκινά από μία απόλυτα αρνητική θέση (πχ. καθόλου), για να καταλήξει στην απολύτως θετική (πχ. πάρα πολύ). Έτσι, το υποκείμενο λαμβάνει συγκεκριμένη θέση σε όλες τις ερωτήσεις. Τέλος, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις που εξετάζουν τα δημογραφικά στοιχεία.

Στο τελικό στάδιο, όλα τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες (SPSS), στο οποίο διενεργήθηκαν οι αντίστοιχοι στατιστικοί έλεγχοι, προκειμένου να γίνει έλεγχος των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας.

Ειδικότερα, στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία των φοιτητών του τμήματος με τις απόψεις τους για τον ρόλο και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων. Επιπλέον, στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτή ενηλίκων που οι φοιτητές θεωρούν σημαντικότερες και λιγότερο σημαντικές.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

- ✓ Ποιες δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται ο εκπαιδευτής ενηλίκων εκλαμβάνονται ως υψηλής σημαντικότητας από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες;
- ✓ Ποιες δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται ο εκπαιδευτής ενηλίκων εκλαμβάνονται ως χαμηλής σημαντικότητας από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες;
- ✓ Διαφοροποιούνται οι απόψεις των φοιτητών και φοιτητριών αναφορικά με τον ρόλο και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων βάσει του προφίλ τους;

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι δέκα σημαντικότερες δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται επαγγελματικά οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι ο προσδιορισμός και η αποτίμηση του γνωστικού επιπέδου, της προηγούμενης μάθησης και της εμπειρίας των

ενήλικων εκπαιδευομένων, η ικανότητα να ενδυναμώνει, να ενεργοποιεί, να παρέχει κίνητρα και να ενθαρρύνει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, να τους κινητοποιεί, να τους εμπνέει και να τους προκαλεί να μάθουν και η ικανότητα να παρέχει ή να διευκολύνει την κατανόηση των περιεχομένων μάθησης. Ακόμη, να είναι σε θέση να κάνει το μαθησιακό περιεχόμενο προσβάσιμο και να το προσαρμόζει στις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών, να ξέρει να διαχειρίζεται τη μαθησιακή διαδικασία και τη διαρκή παρακολούθηση των στόχων που έχουν τεθεί, ώστε να προβαίνει σε αλλαγές στη διάρκεια του μαθήματος για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπροσθέτως, το να ενημερώνεται για τις τρέχουσες εξελίξεις στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η παροχή υποστήριξης και ανατροφοδότησης στους εκπαιδευόμενους, η ανάπτυξη ευέλικτων προγραμμάτων λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων και, τέλος, η παρακολούθηση και αξιολόγηση τα προγραμμάτων σπουδών.

Οι δέκα δραστηριότητες οι οποίες εμφανίζουν τη χαμηλότερη σημαντικότητα είναι η διαχείριση οικονομικών πόρων, η οργάνωση και διαχείριση οικονομικών προϋπολογισμών, η προετοιμασία αιτήσεων για χρηματοδότηση, ο προσδιορισμός του τρόπου επιδότησης, η διαχείριση του διδακτικού και μη διδακτικού προσωπικού, η πρόσληψη προσωπικού και η σύνταξη συμβολαίων ανάθεσης εργασίας, η οργάνωση της σύνθεσης επιτροπών και συμβουλίων και η προσεκτική παρακολούθηση και εφαρμογή αλλαγών σε νομικά κείμενα και κανονισμούς στην εκπαιδευτική δομή στην οποία εργάζεται. Επίσης, η εμπορική προώθηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρέχει η εκπαιδευτική δομή στην οποία εργάζεται και η ικανότητα να αποτιμά τη ζήτηση για τα υφιστάμενα προγράμματα και τη δυνατότητα παροχής νέων προγραμμάτων σπουδών οικοδομώντας σχέσεις με εξωτερικούς φορείς.

Όσον αφορά τους άξονες του ερωτηματολογίου αυτοί που θεωρούνται μεγαλύτερης σημασίας είναι η αποτίμηση και διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευομένων ενηλίκων, η προετοιμασία των μαθημάτων, η διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας, η παρακολούθηση και αξιολόγηση, η υποστήριξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) και οι διευρυμένες δραστηριότητες, ενώ αυτοί που είναι μικρότερης σημασίας σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών είναι οι δραστηριότητες συμβουλευτικής και καθοδήγησης, ο σχεδιασμός και ανάπτυξη προγράμματος σπουδών, η οικονομική διαχείριση, η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και η συνολική διαχείριση.

Τέλος, όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία και τους άξονες του ερωτηματολογίου στην επαγωγική στατιστική δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις μεταβλητές του φύλου, της ηλικίας, της προϋπηρεσίας και του προγράμματος σπουδών (προπτυχιακό/μεταπτυχιακό) παρά μόνο με το τελευταίο κομμάτι των δημογραφικών στοιχείων που αφορά στο εξάμηνο σπουδών των φοιτητών και στα μαθήματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης που έχουν παρακολουθήσει σε προπτυχιακό επίπεδο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*/ μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρá & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (επιμέλεια Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.

- Esrea, ReNAdET, Vet & Cultural Network (2011). *The futures of Adult Educator(s): Agency, Identity and Ethos*.
- Jääger, T. & Irons, J. (Eds.) (2006). *AGADE: Towards becoming a good adult educator*. Hungary.
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Lattke, S. (2005). *Professional Development Of Adult Educators in Europe, Trends and Challenges*, Speech given at the occasion of the 2nd European Grundtvig 3 Conference in Pafos/Cyprus, 17-18 November 2005.
- Lattke, S. & Jütte, W. (Eds.) (2014). *Professionalisation of Adult Educators: International and Comparative perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- McArdle, K. & Coutts, N. (2003). A Strong Core of Qualities – a model of the professional educator that moves beyond reflection. *Studies in Continuing Education*, 25(2), 225-237.
- Nuissl, E. (2009). Profession and Professional Work in Adult Education in Europe. *Studi sulla Formazione*, 12(I/II), 127-132.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rvb. (2010). *Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals-Final report*.
- Rvb & Plato (2008). *ALPINE. Adult Learning Professions in Europe: A study of the current situation, trends and issues*.
- Zarifis, G.K. (2008). Bringing Learning Closer to Home: the value and impact of the Lisbon strategy for strengthening the role of the local learning centers and partnerships in south-eastern Europe. *International Journal Of Lifelong Education*, 27(6), 641-657.
- Zarifis, G.K. (2009). Decisions, Provisions and Disillusionment for Non-vocational Adult Learning (NVAL) Staff in south-eastern Europe: a comparative appraisal of some policy developments with diminishing returns. *European Journal of Education*, 44(2), 163-182.
- Zarifis, G.K. (2012). A comparative overview of the status and the main characteristics of vocational education and training (VET) trainers in south-eastern Europe, *Journal of the Institute for Educational Research*, 44(1), 24-41.
- Zarifis, G.K. (2012). From Misplaced Subjective Professionalism to ‘Mediated Disempowerment’. Reflecting on the varying working status of VET teaching staff in south-eastern Europe. In Bolder, A., Dobischat, G.K. and Reutter, G. (Eds.) *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt*. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, 219-232.
- Zarifis, G.K. (2013). Challenging the European Area of Lifelong Learning: a critical response. *Lifelong: Learning Book Series*, 19, 333.
- Zarifis, G.K & Papadimitriou, A. (2014). Identification of key comparable professional competences for adult educators in the European context. A proposed model framework. In W. Jütte and S. Lattke (Eds.), *Professionalisation of Adult Educa-*

tors-International and Comparative Perspectives (147-164). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Zarifis, G.K & Papadimitriou, A. (2015). What Does it Take to Develop Professional Adult Educators in Europe? Some Proposed Framework Guidelines. *Andragoške Studje*, 2, 9-12.

Κατάρτιση και πιστοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με το γνωστικό τους αντικείμενο και την ομάδα αναφοράς

*Μαρία-Δέσποινα Δημητρίου
Επόπτης: Γιώργος Κ. Ζαρίφης*

Η ανάγκη των σύγχρονων ενηλίκων για παροχή συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι προφανής και αδιαμφισβήτητη καθώς οι γνώσεις σε κάθε τομέα συνεχώς εμπλουτίζονται και πολλαπλασιάζονται, ζούμε σε μία κοινωνία που ολοένα μεταβάλλεται και η ανάγκη για μάθηση είναι σύμφυτη με την ανθρώπινη υπόσταση. Το ίδιο βέβαια ισχύει και για τους εκπαιδευτές ενηλίκων, μία εντελώς ανομοιογενή ομάδα ανθρώπων, καθώς συμπεριλαμβάνει επαγγελματίες πολλών κλάδων, οι οποίοι λαμβάνουν τόσο αρχική όσο και συνεχιζόμενη κατάρτιση στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων προκειμένου είτε να αναλάβουν είτε να συνεχίσουν το έργο τους. Εξάλλου, η κατάρτισή τους στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να συμμετάσχουν στις εξετάσεις που διενεργούνται από τον ΕΟΠΠΕΠ, να λάβουν την πιστοποίησή τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων και να εγγραφούν στο Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Ταυτόχρονα το πεδίο στο οποίο εργάζονται είναι επίσης ανομοιογενές και χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία, αφού οι περιοχές του (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, εκπαίδευση για κοινωνική συνοχή και φιλελεύθερη εκπαίδευση) είναι πολύ διαφορετικές μεταξύ τους.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η Ελλάδα επιθυμώντας να συμβαδίσει στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων με τους Ευρωπαίους εταίρους, οικοδομεί νομοθετικά το Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης με τον νόμο 3789 του 2010 και συμμετέχει στην ενίσχυση της συνεργασίας τους με το Στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020») ως συνέχεια του προγράμματος εργασίας Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 που ξεκίνησε το 2001. Μεταξύ, λοιπόν, των μακροπρόθεσμων στόχων τους είναι η σύνδεση της δια βίου μάθησης με την απασχόληση, η ανάπτυξη κινητικότητας και η βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει την ανάγκη ανάπτυξης ειδικού πλαισίου επιμόρφωσης των πιστοποιημένων από τον ΕΟΠΠΕΠ εκπαιδευτών ενηλίκων, στο γνωστικό αντικείμενο και τη διδακτική του, προκειμένου να γίνουν ικανότεροι και αποτελεσματικότεροι στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων ανάλογα με τις ταχέως μεταβαλλόμενες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες.

Επίσης, αν και στο εκπαιδευτικό υλικό του ΕΟΠΠΕΠ στο οποίο εξετάζονται οι υποψήφιοι εκπαιδευτές ενηλίκων προκειμένου να λάβουν την Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας, υπάρχει μέριμνα και γίνεται αναφορά στα άτομα με ειδικές ανάγκες και τις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, ωστόσο, θεωρώ ότι θα έπρεπε κάποιες κατηγορίες εκπαιδευο-

μένων να προσεγγιστούν από πιο εξειδικευμένους εκπαιδευτές και με περισσότερο εξειδικευμένες τεχνικές. Επιμέρους στόχος, λοιπόν, είναι η ανάγκη ανάπτυξης ειδικών δεξιοτήτων σε μερίδα εκπαιδευτών, ώστε να αποκτήσουν τη δεξιότητα να προσαρμόζουν το διδακτικό τους αντικείμενο σε εκπαιδευόμενους που ανήκουν στις ευπαθείς ομάδες ή με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να επιτευχθεί η ενδυνάμωσή τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν α. με ποιους τρόπους ένας εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να είναι αποτελεσματικός στη διδασκαλία του γνωστικού του αντικείμενου στις σύγχρονες μεταβαλλόμενες οικονομικές και κοινωνικές περιστάσεις, β. αν υπάρχει ανάγκη των εκπαιδευτών για ειδικότερη επιμόρφωση στο γνωστικό αντικείμενο και τη διδακτική του και πώς την αντιμετωπίζουν, γ. αν θεωρούν ότι με την πάροδο του χρόνου μέρος της επαγγελματικής τους κατάρτισης θεωρείται ξεπερασμένο και χρήζει ανανέωσης, δ. αν θεωρούν την κατάρτισή τους επαρκή ώστε να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους σε ειδικές κατηγορίες εκπαιδευόμενων, ε. ποια είναι η γνώμη τους για τις εξετάσεις του ΕΟΠΠΕΠ που έχει τις ίδιες προσδοκίες από όλους τους υποψήφιους ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους, στ. αν πιστεύουν ότι θα πρέπει να υπάρξει διαφοροποίηση στις εξετάσεις και ζ. πώς αυτή θα μπορούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους ώστε να λειτουργούν πιο κριτικά/στοχαστικά στο αντικείμενό τους.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν δέκα εκπαιδευτές ενηλίκων με διασπορά. Συγκεκριμένα, από αυτούς οι έξι είναι άνδρες και οι τέσσερις γυναίκες. Οι δύο από αυτούς είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται με απόσπαση σε ΣΔΕ. Οι τέσσερις εργάζονται στο ΕΠΑΣ του ΟΑΕΔ, εκ των οποίων οι τρεις είναι ωρομίσθιοι κι ο ένας αναπληρωτής. Τέλος, από τους άλλους τέσσερις οι δύο είναι αναπληρωτές σε ΕΠΑΛ αλλά εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά ΙΕΚ και οι άλλοι δύο, μόνο σε ΙΕΚ. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην έρευνα ήταν να έχουν πιστοποιηθεί από τον ΕΟΠΠΕΠ ως εκπαιδευτές ενηλίκων ή να έχουν συμμετάσχει στη διαδικασία πιστοποίησης. Ως μέθοδο συλλογής των δεδομένων επέλεξα την ημιδομημένη συνέντευξη γιατί θεώρησα ότι ήταν η καταλληλότερη για το θέμα.

Ξεκινώντας από τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα, διαπιστώνουμε ότι το μορφωτικό επίπεδο των οκτώ συμμετεχόντων είναι αρκετά υψηλό καθώς είναι κάτοχοι πτυχίων Ανωτάτων Σχολών και Μεταπτυχιακών τίτλων. Όλοι τους συμμετείχαν σε επιμορφωτικά προγράμματα διοργανωμένα είτε από ιδιωτικούς είτε από δημόσιους φορείς. Τα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα αφορούσαν είτε την εκπαίδευση ενηλίκων ή σχετίζονταν κατά κάποιο τρόπο με το γνωστικό τους αντικείμενο ή τέλος, ενέπιπταν στο χώρο των γενικότερων ενδιαφερόντων τους. Οι συμμετέχοντες πέρα από την απόκτηση γνώσεων, δήλωσαν ότι ένα άλλο κίνητρο επιμόρφωσής τους είναι η απόκτηση μορίων και τυπικών προσόντων. Τα κίνητρά τους αυτά διαπλέκονται με αυτό της συμμετοχής τους στις εξετάσεις πιστοποίησης του ΕΟΠΠΕΠ καθώς με την πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας, προηγούνται στις προσλήψεις σε δημόσια και ιδιωτικά ΙΕΚ, έναντι όσων δεν τη διαθέτουν. Εξάλλου, έχει δηλωθεί ότι οι πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι ωρομίσθιοι εκπαιδευτές ή και αναπληρωτές, πράγμα που σημαίνει ότι βιώνουν πολύ έντονα την εργασιακή ανασφάλεια.

Αναφορικά με το θέμα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτή στις σύγχρονες μεταβαλλόμενες συνθήκες, δηλώθηκε ότι ο τρόπος με τον οποίο μπορεί κάτι τέτοιο να επιτευχθεί είναι με την κατάρτιση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και την κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο. Επίσης, δηλώνεται από την πλειονότητα των εκπαιδευτών απερίφραστα η ανάγκη για ειδικότερη επιμόρφωση στο γνωστικό αντικείμενο και τη διδακτική

του, ανάγκη που προσπαθούν να την καλύψουν με επιμορφώσεις από ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς. Η αρχική, επομένως, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι δεν είναι αρκετή για τη διαμόρφωση του επαγγελματία εκπαιδευτή ενηλίκων σε μία κοινωνία που η γνώση μεταβάλλεται πολύ γρήγορα. Έτσι, ενώ ο βασικός κορμός της επαγγελματικής τους κατάρτισης παραμένει, οπωσδήποτε μέρος της γνώσης τους έχει ξεπεραστεί κι έχει προστεθεί νέο, καθώς οι ραγδαίοι ρυθμοί εξέλιξης και προόδου των επιστημών και της τεχνολογίας καθιστούν παρωχημένες τις γνώσεις τους σε κάποιους τομείς των ειδικότητων τους.

Όσον αφορά το θέμα της αναγκαιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτών ενηλίκων για προσαρμογή της διδασκαλίας σε ειδικές κατηγορίες εκπαιδευομένων, η πλειονότητα των εκπαιδευτών δήλωσε έλλειμμα ειδικών γνώσεων και τεχνικών, ενώ οι υπόλοιποι θεωρούν ότι η εμπειρία τους σε συνδυασμό είτε με επιμορφώσεις που έχουν κάνει, είτε με την κατάρτιση που έχουν λάβει στο πλαίσιο μεταπτυχιακών μαθημάτων, τους καθιστούν επαρκείς. Επίσης, θίχτηκε το θέμα της μεγάλης διαφοροποίησης και της ύπαρξης πολλών διαφορετικών κατηγοριών ατόμων που ανήκουν στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και προτάθηκε η ομαδοποίηση αυτών σε κάποιες βασικές κατηγορίες και η παροχή εξειδικευμένης επιμόρφωσης σε μερίδα των εκπαιδευτών που επιθυμούν να ασχοληθούν με αυτές.

Οι συμμετέχοντες καταθέτοντας την άποψή τους για τις εξετάσεις Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας που διενεργούνται από τον ΕΟΠΠΕΠ, αναφέρθηκαν σε τρία ζητήματα: α. στο θεωρητικό σκέλος των εξετάσεων στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, β. στην εικοσάλεπτη μικροδιδασκαλία και γ. στην απουσία διαφοροποίησης των εξετάσεων σε σχέση με το γνωστικό τους αντικείμενο. Όσον αφορά το πρώτο σκέλος, η πλειονότητα των συμμετεχόντων τόνισε την απουσία επιμέλειας του υλικού, τον μεγάλο όγκο της ύλης και την ανάγκη αποστήθισης που ουσιαστικά αντιβαίνει σε ό,τι πρεσβεύει η εκπαίδευση ενηλίκων. Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος, άλλοι θεώρησαν ότι η μικροδιδασκαλία θα έπρεπε να γίνεται ενώπιον ειδικών των γνωστικού τους αντικειμένου και να κρίνονται από αυτούς, ενώ άλλοι ότι το μόνο που επιδιώκει να εξετάσει είναι η εφαρμογή στην πράξη των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων και αυτό γίνεται. Τέλος, όσον αφορά το τρίτο σκέλος, η πλειονότητα των εκπαιδευτών θεωρεί ότι θα πρέπει να υπάρξει κάποιου είδους διαφοροποίηση στις εξετάσεις ανάλογα με τις ειδικότητες και να ελέγχεται με κάποιο τρόπο η γνώση του αντικειμένου και η επικαιροποίησή της.

Τέλος, αναφορικά με το θέμα της ανάπτυξης κριτικής/στοχαστικής σκέψης των εκπαιδευομένων, όταν έχει προηγηθεί κάποιου είδους διαφοροποίηση στην εξέταση Πιστοποίησης των εκπαιδευτών ή κάποιου είδους έλεγχος στα γνωστικά τους αντικείμενα και τις επικαιροποιημένες γνώσεις τους, θεωρούν ότι μπορεί να επιτευχθεί, καθώς ο εκπαιδευτής θα μπορεί με την επικαιροποιημένη γνώση του να προσφέρει ευκαιρίες για κριτική σκέψη στους εκπαιδευόμενους και να δημιουργήσει σημεία για στοχασμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ζαρίφης, Γ. Κ. & Κανέλλου, Α.(2009). Ο ρόλος του κριτικού στοχασμού στο πλαίσιο του σύγχρονου οργανισμού μάθησης. Στο Γ. Κ. Ζαρίφης (επιμ.) *Ο κριτικός Στοχασμός στην Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Πρακτικές Προεκτάσεις* (σσ. 233-244). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ζαρίφης, Γ., Κανέλλου, Α.(2009). Ο κριτικοστοχαστικός εκπαιδευτής και η κοινωνικοπολιτική διάσταση του ρόλου του. Στο Γ. Κ. Ζαρίφης (επιμ.) *Ο κριτικός Στοχασμός στην*

- Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Πρακτικές Προεκτάσεις* (σσ. 217-220). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2009). *Η παιδαγωγική του Γραμματισμού στην πράξη: Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα* Ανακτήθηκε από ikee.lib.auth.gr/record/265112/files/Γραμματισμός%20και%20ΣΔΕ_doc.pdf
- Brookfield, S. (2001). Repositioning ideology critique in a critical theory of adult learning. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 7-22.
- Buiskool, B-J. Broek, S.D. van Lakerveld, J.A. Zarifis, G.K. & Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals: Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals* (final report for the European Commission DG EAC). Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Egetenmeyer, R. (2010). Professionalisation in adult education: A European perspective. *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning*. Frankfurt am Main: Peter Lang, International Verlag der Wissenschaften.
- Fordham, P. and Fox, J. (1989). Training the adult educator as professional. *International Review of Education, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/ Revue internationale l'education*, 35(2), 209-210.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη/* μτφρ. Α. Μανιάτη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Zarifis, G. K. & Papadimitriou, A. (2014). Identification of key comparable professional competences for adult educators in the European context. A proposed model framework. *Professionalisation of Adult Educators*. Frankfurt am Mein: Peter Lang, International Verlag der Wissenschaften.
- Zarifis, G. K. & Papadimitriou, A. (2015). What Does it Take to Develop Professional Adult Educators in Europe? Some Proposed Framework Guidelines. *Andragoške Studije*, 2, 9-22.

**Δουλεύοντας σε ξενώνες ασυνόδευτων παιδιών προσφύγων:
Προκλήσεις και προσδοκίες των εργαζομένων για την ενίσχυση
της τακτικής φοίτησης των παιδιών και την ανάπτυξη και υλοποίηση
αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων**

*Όλγα Καλομενίδου
Επόπτης: Γιώργος Κ. Ζαρίφης*

Στην πρόσφατη εργασιακή μου εμπειρία μου ως Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων είχα την ευκαιρία να ασχοληθώ μεταξύ άλλων με παιδιά-πρόσφυγες που είναι ασυνόδευτα και διαμένουν σε ξενώνες ασυνόδευτων ανηλίκων, υπό την επίβλεψη μιας ομάδας εργαζομένων στον κάθε ξενώνα. Τα παιδιά αυτά έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες ένταξης στην τυπική εκπαίδευση, όπως ίσως είναι αναμενόμενο. Λόγω δε της ευαλωτότητά τους, η δημιουργία δεσμών με το σχολικό περιβάλλον είναι ισχυρός παράγοντας για την ενδυνάμωσή τους.

Σκοπός της μελέτης μου ήταν η ενίσχυση του προσωπικού του ξενώνα, ώστε να ενισχυθεί η τακτική φοίτηση των παιδιών-προσφύγων που φιλοξενούνται σ' αυτούς. Λαμβά-

νομένου υπόψη του ιδιαίτερα υψηλού βαθμού ευαλωτότητας των ασυνόδευτων ανήλικων ως ειδικότερης ομάδας προσφύγων μαθητών, επιμέρους στόχος της εργασίας ήταν η αναζήτηση παραγόντων που θα βοηθήσουν να επιτευχθεί η καθημερινή φοίτηση. Διερευνήθηκαν οι συνθήκες εργασίας του προσωπικού του ξενώνα, οι στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, καθώς και οι προσδοκίες τους για το μέλλον αυτών των παιδιών. Τέλος, καταγράφηκαν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εργαζομένων.

Οι λόγοι που οδηγούν τα ασυνόδευτα ανήλικα να μην παρακολουθούν τακτικά τα σχολικά μαθήματα και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να αντιμετωπιστεί αυτή η σχολική διαρροή ήταν ο πρωταρχικός μου στόχος στην εργασία αυτή. Επειδή η σχολική διαρροή είναι ένα πολυ-παραγοντικό φαινόμενο, η ανάλυση των παραγόντων, καθώς και η προσπάθεια βελτίωσης κάποιων απ' αυτούς αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα. Παράγοντες του φαινομένου είναι η Πολιτεία (εκπαιδευτικές πολιτικές, στάσεις της κοινωνίας), το σχολείο (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διεύθυνση), το σπίτι (γονείς, συγγενείς, αδέρφια), το άτομο (υγεία, προσωπικότητα). Στην περίπτωση των ασυνόδευτων, τον ρόλο των γονέων σε σχέση με το σχολείο πρέπει να αναλάβουν σε μεγάλο βαθμό οι εργαζόμενοι στον ξενώνα, αν και οι γονείς/κηδεμόνες που είναι μακριά, έχουν επίσης σημαντική επίδραση. Επίσης κάποια από τα παιδιά είναι στην επιμέλεια επιτρόπων που έχει ορίσει ο εισαγγελέας ανηλίκων. Με την εργασία αυτή εστίασαμε στον παράγοντα «κηδεμόνας-εργαζόμενος ξενώνα». Ο παράγοντας «κηδεμόνας-συγγενής» ή «κηδεμόνας-εργαζόμενος επίτροπος» θα πρέπει επίσης να ενισχυθεί, καθώς να μελετηθούν οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους παράγοντες αυτούς.

Το δείγμα περιλαμβάνει μέλη του προσωπικού στον ξενώνα ασυνόδευτων της ΑΡΣΙΣ στους Ταγαράδες. Η επιλογή του συγκεκριμένου ξενώνα έγινε για δύο βασικούς λόγους: α) η ιδιαίτερη επιθυμία κάποιων από τους εργαζόμενους να ενισχύσουν τη σχολική φοίτηση και ο υψηλός βαθμός προτεραιότητας που θέτουν στην εκπαίδευση και β) η επιπλέον δυσκολία σε σχέση με τους άλλους ξενώνες που προσθέτει η μεγάλη απόσταση από την πόλη κι από τα σχολεία, πράγμα που δυσχεραίνει τόσο τις μετακινήσεις των μαθητών όσο και την κοινωνικοποίηση τους.

Εργαλείο της έρευνας ήταν η παρατήρηση και η τήρηση ημερολογίου καθώς και η ημι-δομημένη συνέντευξη με θεματικούς άξονες: πρακτικές και εκπαιδευτικές δράσεις που δοκιμάστηκαν με επιτυχία, λόγοι μη τακτικής φοίτησης, στάση του προσωπικού απέναντι στη φοίτηση, εκπαιδευτικές ανάγκες των εργαζομένων. Κάναμε τακτικές επισκέψεις στον ξενώνα σε διάφορες ώρες της ημέρας και της νύχτας, ώστε να αποκομίσουμε μια όσο γίνεται πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την καθημερινότητα των παιδιών και των εργαζομένων. Επίσης κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού λειτουργήσαμε με τη βοήθεια εθελοντών εκπαιδευτικών ένα σχολείο για την ενίσχυση της γλώσσας και την ομαλότερη ένταξη στο σχολείο. Το σχολείο αυτό λειτουργούσε σε καθημερινή βάση, οπότε και η παρουσία μας στον ξενώνα ήταν συστηματικότερη. Η έρευνα έγινε στον ξενώνα ασυνόδευτων στους Ταγαράδες Θεσσαλονίκης από τον Μάρτιο έως τον Ιούνιο του 2018.

Αφού συλλέξαμε και καταγράψαμε όλα τα δεδομένα, επιχειρήσαμε να κωδικοποιήσουμε το περιεχόμενο και να διαπιστώσουμε ποιες είναι οι πλευρές του φαινομένου τις οποίες επισημαίνει η ομάδα εστίασης. Ποιες θεωρούν ότι είναι οι αιτίες της σχολικής διαρροής, πώς μπορεί ν' αντιμετωπισθεί το φαινόμενο, πόσο σημαντική θεωρούν τη σχολική φοίτηση και πόσο καθοριστική τη συμβολή τους σε σχέση με τις προσδοκίες τους.

Το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο *πρώτο κεφάλαιο* μελετήσαμε τι ισχύει σχετικά με την εκπαίδευση προσφύγων στην Ελλάδα και στον

κόσμο. Το επόμενο κεφάλαιο ασχολήθηκε με το νομικό πλαίσιο και τις συνθήκες διαβίωσης των ασυνόδευτων ανήλικων, τη στέγαση, την υγεία και την εκπαίδευση τους. Επίσης εξετάσαμε τους ιδιαίτερους παράγοντες ευαλωτότητα τους και τους παράγοντες που αυξάνουν τη σχολική διαρροή τους. Στο τρίτο κεφάλαιο ασχολούμαστε με τους ξενώνες ασυνόδευτων. Ποιο είναι το θεσμικό και το εργασιακό πλαίσιο, πώς γίνεται η χρηματοδότηση, ποιες είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εργαζομένων.

Στη συνέχεια ασχοληθήκαμε με το συγκεκριμένο παράδειγμα του ξενώνα στους Ταγαράδες. Περιγράψαμε τον τρόπο λειτουργίας του και εστιάσαμε στην εκπαίδευση των παιδιών, τόσο την τυπική όσο και την άτυπη. Μελετήσαμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την τακτικότητα της φοίτησης καθώς και τις τακτικές/πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί. Διερευνήσαμε τις στάσεις των εργαζομένων καθώς και το πώς αυτές επιδρούν στα παιδιά. Σε γενικές γραμμές αυτό που φαίνεται να λείπει από τους ξενώνες ασυνόδευτων είναι η «εκπαιδευτική ματιά». Υπάρχει βέβαια θεσμοθετημένη ειδική θέση εργαζόμενου ως εκπαιδευτικού στον ξενώνα, αλλά και όλο το λοιπό προσωπικό έχει υποστηρικτική άποψη απέναντι στο σχολείο. Ωστόσο η έλλειψη βασικής τεχνογνωσίας για το πώς λειτουργούν τα σχολεία, καθώς και η αμοιβαία έλλειψη εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εργαζόμενους των ΜΚΟ και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων δυσχεραίνει την ουσιαστική υποστήριξη της καθημερινής φοίτησης των παιδιών που διαμένουν στους ξενώνες.

Είναι, λοιπόν, απαραίτητο να δημιουργηθούν γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στα σχολεία και στους ξενώνες. Στο καλοκαιρινό σχολείο που λειτούργησε στον ξενώνα των Ταγαράδων από εθελοντές εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προέκυψε η ιδέα της «Εκπαιδευτικής Αναδοχής» για να καλύψει αυτήν την ανάγκη γεφύρωσης. Το σχέδιο βρίσκεται ακόμη στα σπάργανα. Λειτουργεί πιλοτικά στον ξενώνα των Ταγαράδων με πέντε εθελοντές εκπαιδευτικούς. Ο καθένας έχει αναλάβει να παρακολουθεί τη φοίτηση τριών έως τεσσάρων παιδιών, να συνομιλεί με τους καθηγητές τους όταν υπάρχει ανάγκη και να τα επισκέπτεται μία με δύο φορές την εβδομάδα για να τα βοηθάει στα μαθήματα. Θα παρακολουθούμε και θα καταγράφουμε την πρόοδο του εγχειρήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Νικολαΐδης, Γ., Ντιναπόγιας, Α., Σταύρου, Μ. (2017). Αναφορά Unicef. *Rapid assessment of mental health, Psychosocial needs and services for unaccompanied children in Greece*. Αθήνα: UNICEF
- Χατζηνικολάου, Κ. (2016). *Νοτιοανατολικό Δίκτυο Προστασίας (Southeast Safe Net/SESN): Έρευνα-δράση για την πρόληψη της εμπορίας παιδιών και την προστασία ασυνόδευτων ανηλίκων μεταναστών και προσφύγων*. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 1(1), 30-139. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/dial.8884>
- Barrie, L., Mendes, Ph., (2011). The experiences of unaccompanied asylum seeking children in and leaving the out-of-home care system in the UK and Australia: A critical review of the literature, *International Social Work*, 54(4), 485-503.
- Digidiki, V. & Bhabha, J. (2017). *Emergency Within an Emergency: The Growing Epidemic of Sexual Exploitation and Abuse of Migrant Children in Greece*. FXB Center for health & Human Rights Harvard University. Ανακτήθηκε από: <https://cdn2.sph.harvard.edu/wp-content/uploads/sites/5/2017/04/Emergency-Within-an-Emergency-FXB.pdf>
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee Education: A Global Review*. Geneva: UNHCR.

- Kazakou, S.M., (2017). *Developing the capacity building plan for strengthening the of quality care in UAC shelters*. Athens: EKKA/UNICEF. Unpublished report.
- Kohli, R.K.S. (2006b), The Sound of Silence: Listening to What Unaccompanied Asylum-seeking Children Say and Do Not Say, *British Journal of Social Work*, 36, 707-721
- Kia-Keating, M., & Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29-43.
- Larkin, H., 2011, *Improving school attendace in the New Bedford Public schools* (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Boston (USA): College of Professional Studies of Northeastern University
- Raghallaigh, M.N., Gilligan, R. (2010). Active survival in the lives of unaccompanied minors: Coping strategies, resilience, and the relevance of religion. *Child and Family Social Work*, 15(2), 226-237.
- Zülküf Murat Bora, (2010). *Η Εκπαίδευση των Ανήλικων και Ασυνόδευτων, Ανήλικων Προσφύγων στην Ελλάδα* (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Συμβατικά Κείμενα-Κώδικες-Οδηγίες*
- ΑΡΣΙΣ (2014). *Μεθοδολογικός οδηγός για την υποδοχή, την υποστήριξη και την προστασία των ασυνόδευτων ανήλικων που ζουν σε δομές φιλοξενίας*. Θεσσαλονίκη: ΑΡΣΙΣ.
- ΥΠΕΘ (2016β). Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιστημονικής Ομάδας και της Καλλιτεχνικής Ομάδας για την υποβοήθηση του έργου της ΕΣΠΠ.
- INEE (2004). *Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction*, Ανακτήθηκε από: <http://www.refworld.org/docid/41f627494.html>
- UN General Assembly, *Impact of armed conflict on children: note / by the Secretary-General*, 26 August 1996, A/51/306, Ανακτήθηκε από: <http://www.refworld.org/docid/3b00f2d30.html>
- UNESCO (2015). *Education for all 2000-2015: achievements and challenges*, Paris UNESCO Publishing, Ανακτήθηκε από: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges>
- UNICEF, (2017). *A child is a child*, Ανακτήθηκε από: https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_A_child_is_a_child_May_2017_EN.pdf

Άτομα με προβλήματα όρασης σε μία πορεία συνεχιζόμενης εκπαίδευσης

*Αλεξάνδρα Νάκα
Επόπτης: Γιώργος Κ. Ζαρίφης*

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως θέμα τα άτομα με προβλήματα όρασης σε μία πορεία συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Επομένως, θέτει στο επίκεντρό της άτομα με δυσκολίες ως προς την όρασή τους με μερική ή ολική απώλεια όρασης. Αποσκοπεί σε μία προσπάθεια να διερευνήσει το πεδίο εκπαίδευσης της συγκεκριμένης ομάδας αναφοράς μέσω

μιας εποικοδομητικής συζήτησης σχετικά με την εκπαιδευτική τους πορεία κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Επιπλέον, η παρούσα εργασία προσπαθεί να ανιχνεύσει κίνητρα διαβίου μάθησης στη σκέψη των ατόμων με οπτική αναπηρία.

Οι σκοποί και οι στόχοι της διπλωματικής αυτής εργασίας απορρέουν από την αναγκαιότητα της σημερινής εποχής ως προς τη μάθηση. Αναλυτικότερα, ο γενικός στόχος σχετικά με την εκπαίδευση είναι η εξασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής στις διάφορες βαθμίδες της. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να είναι έτσι διαμορφωμένη, έτσι ώστε να εξυπηρετεί την ομαλή λειτουργία του κοινωνικού ιστού. Τα άτομα με προβλήματα όρασης, βιώνουν διάφορες αλλαγές στην εκπαίδευση, αλλαγές οι οποίες προκύπτουν από τις αλλαγές στις γενικότερες συνθήκες, όπως οι αλλαγές στη νομοθεσία, οι οποίες θέτουν τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο τους ανθρώπους με οπτική αναπηρία. Είναι σαφές ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης θα πρέπει να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, έτσι ώστε να γίνουν ενεργά μέλη στην κοινωνία και να ανταποκριθούν στις ανάγκες της. Η έννοια της εκπαίδευσης αφορά στην επίτευξη της εμπλοκής από την πλευρά των ατόμων με προβλήματα όρασης ως ενεργά μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν. Επομένως, ο στόχος είναι μέσω της έκφρασης απόψεων των ατόμων με προβλήματα όρασης να προβληθεί μία αυθεντική εικόνα των ατόμων αυτών ως προς την εκπαίδευση μέσω ενός προσωπικού προβληματισμού που θα εστιάζει εμμέσως και στις συνθήκες που επικρατούν, και, επομένως, τον διαμορφώνουν.

Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι ενήλικες με προβλήματα όρασης συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους αφότου γίνει η διάγνωση του προβλήματος. Επιπροσθέτως, ο στόχος εστιάζει στο κατά πόσο η ομάδα αυτή αναφοράς θεωρεί τη διαβίου μάθηση ως απαραίτητο στοιχείο στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από τον ερευνητικό στόχο προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: Πώς οι ενήλικες με προβλήματα όρασης αντιμετωπίζουν το ζήτημα της εκπαίδευσης; Με ποιον τρόπο τα άτομα με οπτική αναπηρία αντεπεξέρχονται στην πρόκληση της διαβίου μάθησης; Θεωρούν τα άτομα με αναπηρία υπαρκτά τα εμπόδια που δημιουργεί η εκπαιδευτική διαδικασία; Πώς αντιμετωπίζουν τα άτομα με προβλήματα όρασης το ζήτημα της επαγγελματικής εξέλιξης; Υπήρχε υποστηρικτική τεχνολογία κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των ατόμων με προβλήματα όρασης; Το υποκείμενο της έρευνας αποτελούν άτομα με οπτική αναπηρία. Τα άτομα αυτά επιλέχθηκαν από τη Σχολή Τυφλών αλλά και τον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Τυφλών με τη βοήθεια της καθηγήτριας του Πανελληνίου Συνδέσμου Τυφλών, Θεόνας Καπανατζέ. Πρόκειται για 10 άτομα με προβλήματα όρασης από τα οποία τα 6 ήταν άνδρες και τα 4 ήταν γυναίκες. Από τα 10 άτομα τα 7 άτομα παρουσίασαν μερική απώλεια όρασης, τα 2 άτομα ολική απώλεια όρασης και 1 άτομο μερική απώλεια σχεδόν ολική. Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν κατά βάση οι τηλεφωνικές συνεντεύξεις. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο των συνεντεύξεων μέσω του μεθοδολογικού παραδείγματος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αναλύθηκε με τη χρήση του μεθοδολογικού παραδείγματος της δόμησης περιεχομένου. Αναλυτικότερα, μέσω της δόμησης περιεχομένου επιχειρήθηκε ο εντοπισμός στο υπό έρευνα υλικό, συγκεκριμένων θεμάτων, περιεχομένων και όψεων καθώς και η σύνοψή τους. Η ανάλυση των συνεντεύξεων ακολούθησε την εξής διαδικασία. Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε το θέμα. Η μέθοδος της ανάλυσης και επομένως η κατεύθυνσή της ήταν η ερμηνευτική, εστιάζοντας στην κατανόηση. Κύριο στοιχείο

της ανάλυσης ήταν ο προσδιορισμός θεματικών αξόνων και η διαμόρφωση κατηγοριών και υποκατηγοριών.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν κατατάχθηκαν στους διάφορους θεματικούς άξονες που βρέθηκαν μέσω της ανάλυσης περιεχομένου. Στον θεματικό άξονα της εκπαίδευσης αναφέρθηκαν εμπόδια που βρέθηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πορείας των υποκειμένων. Ωστόσο, τα εμπόδια αυτά αφορούσαν διαφορετικές βαθμίδες της εκπαίδευσης αναλόγως και την προσωπική εκπαίδευση του καθενός. Υπήρξαν περιπτώσεις υποκειμένων που προέβαλαν μία θετική εικόνα για την εκπαίδευση. Ο θεματικός άξονας της δια βίου μάθησης επιβεβαιώθηκε με ορισμένα στοιχεία μέσω της προσωπικής εκπαιδευτικής πορείας. Η περίπτωση του θεματικού άξονα της εργασίας είχε διάφορες πτυχές. Στην περίπτωση των υποκειμένων της παρούσας έρευνας, τα περισσότερα άτομα ήταν ενεργοί προπτυχιακοί φοιτητές σε ΙΕΚ και πανεπιστήμια. Διαφορετικές απόψεις εκφράστηκαν αναφορικά με την καταλληλότητα των επαγγελματιών για τα άτομα με μερική ή ολική απώλεια όρασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Berry, J. (1999). Access to the Internet by Visually Impaired and Blind People With particular emphasis on assistive enabling technology and user perceptions, *Information Technology and Disability*, 6(3), <http://itd.athenpro.org/volume6/number3/article2.html>
- Bunce. C., Wormald, R. (2006), Leading causes of certification of blindness and partial sight in England and Wales, *BMS Public Health*, pp1-7 <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1471-2458-6-58>
- Carpenter, B. (2000).Sustaining the family: Meeting the needs of families of children with disabilities, *British Journal of Special Education*, 27(3), 135-144.
- Cimarrolli, Boerner V., Social Support and Well-being in Adults Who Are Visually Impaired, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99 (9), 521-534
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας/ μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.*
- Donaldson, N. (2017), *Visually Impaired Individuals' Perspectives on Obtaining and Maintaining Employment*, dissertation, Walden University.
- Gilson S., F., Depoy E. (2000). Multiculturalism and Disability: a critical perspective, *Disability & Society*, 15(2), 207-218
- Jarvis , P (2003). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη, Αθήνα: Μεταίχμιο.*
- Shaw, Gold A., Wolffe D., Karen. (2007). Employment-Related, Experiences of Youths Who Are Visually Impaired: How Are These Youths Fairing?, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(1), 7-21
- Wright, B. (2005). Accomodating Disability in Higher Education: a closer look at the evidence for a mainstream framework of learning support, *Research in Post-Compulsory Education*, 10(1), 121-144
- ΕΠΕΑΕΚ II: Εκπαιδευτική ενδυνάμωση των ατόμων με αναπηρία και των στελεχών των αναπηρικών οργανώσεων (2008). *Δια βίου μάθηση και αναπηρία(μελέτη), Αθήνα.*

Θεοδορίδου, Γ. (2016). *Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και την υποβοήθηση της διδασκαλίας μαθητών με προβλήματα όρασης*, δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Φλώρινα.

Κουρουπέτογλου, Θ.Γ., Φλωριάς, Ι. Ε. (2003). *Επιστημονικά σύμβολα κατά Braille στον ελληνικό χώρο*. Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών.

Μπονίδης Θ.Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιστοσελίδες

Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης τυφλών (www.keat.gr)

Πανελλήνιος Σύλλογος Τυφλών (www.pst.gr)

Φάρος Τυφλών Ελλάδος (www.fte.org.gr)

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική πράξη: Ο παράγοντας της ειδικότητας

*Κωνσταντίνος Διαμαντής
Υποψήφιος Δρ.
Επόπτης: Κωνσταντίνος Μπίκος*

Στην παρούσα έρευνα καταβάλλεται προσπάθεια να διερευνηθούν και να αναδειχθούν οι απόψεις, οι πεποιθήσεις αλλά και οι στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που παρακολούθησαν το πρόγραμμα της επιμόρφωσης του Β΄ Επιπέδου, σχετικά με την αποτελεσματικότητα που επιδεικνύουν στην εκπαιδευτική πράξη στα ζητήματα που άπτονται της παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Στην έρευνα συμμετείχαν εν ενεργεία φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί και εκπαιδευτικοί πληροφορικής. Ενδεικτικά και όσον αφορά στη διαφοροποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα διακρίνεται ότι τα χαμηλότερα ποσοστά εκπαιδευτικών, που θεωρούν την έλλειψη υποδομών ως ανασταλτικό παράγοντα για την αξιοποίηση των ΤΠΕ, παρατηρούνται στους καθηγητές πληροφορικής που διδάσκουν ως επί το πλείστον στις «αίθουσες πληροφορικής», αλλά και τους χημικούς, ενώ τα υψηλότερα στους μαθηματικούς και τους φυσικούς.

Στη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα η εξέλιξη των πληροφοριακών και ψηφιακών τεχνολογιών είναι ραγδαία και η αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογιών για εκπαιδευτικούς σκοπούς σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες (Τσακιρίδου, 2016; Λεγοντής, 2015; Derover, Karsenti & Κόμης, 2010), φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα στους εκπαιδευόμενους. Από την άλλη όμως και παρά το γεγονός ότι η «αναγκαιότητα» της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία είναι σήμερα ένα γεγονός που ελάχιστα πλέον τίθεται υπό αμφισβήτηση κυρίως από τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών του δυτικού κόσμου, ένας μεγάλος αριθμός παλαιότερων αλλά και σύγχρονων μελετών συγκλίνει στο συμπέρασμα ότι η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. σε αρκετές περιπτώσεις δεν ε-

πιτυγχάνει τον στόχο της, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί σε μικρό ποσοστό να ανανεώνουν τη διδασκαλία τους μέσω των Τ.Π.Ε. (Gil-Flores et al., 2017; Μπίκος, 2012; Newby, κ.ά., 2009; Roblyer, 2008; Paraskeva et al., 2008; Σολομωνίδου, 2006; Cuban et al., 2001; Κουτσογιάννης, 2004).

Η ανεπάρκεια σε ποιότητα αλλά και ποσότητα του κατάλληλου εξοπλισμού (“tools”) στις σχολικές μονάδες και της απαραίτητης πρόσβασης των εκπαιδευτικών σ’ αυτόν, η έλλειψη δεξιοτήτων (“skills”) (τεχνολογικών, γνωστικών, παιδαγωγικών) των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ και η θέληση (“will”) των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν παιδαγωγικά τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική/διδασκτική πράξη κατέχει υψηλή θέση στον κατάλογο των ανασταλτικών παραγόντων για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική/διδασκτική διαδικασία σύμφωνα με τον Petko (2012).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω η εκπόνηση της διατριβής καθοδηγήθηκε από τα επόμενα ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν τη βάση των ερευνών της διατριβής:

- ✓ Ποιες είναι οι απόψεις, οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συχνότητα, τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική/διδασκτική διαδικασία;
- ✓ Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που λειτουργούν ανασταλτικά στη βιώσιμη ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική/διδασκτική διαδικασία σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών;
- ✓ Αν και πώς σχετίζεται ο εξοπλισμός, οι δεξιότητες και η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τη δυνατότητα παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη;
- ✓ Ποια ήταν η επίδραση των επιμορφωτικών προγραμμάτων του Β΄ Επιπέδου στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην καθημερινή εκπαιδευτική/διδασκτική πράξη;

Συνυπολογίζοντας, περιορισμούς και διαθέσιμα μέσα, για την ερευνητική προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος, ως μέθοδος έρευνας επιλέχθηκε, η επισκόπηση περιγραφής (ποσοτική μέθοδος) με τη χρήση ειδικά διαμορφωμένων-δομημένων ερωτηματολογίων τα οποία διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά (μέσω ΙΤΥΕ), στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που ολοκλήρωσαν την επιμόρφωση του Β΄ Επιπέδου.

Στην έρευνα συμμετείχαν 1515 εκπαιδευτικοί (συνολικός πληθυσμός 12.183 εκπαιδευτικοί), που υπηρετούν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλες τις Περιφέρειες της χώρας και παρακολούθησαν την επιμόρφωση του Β΄ Επιπέδου από το 2008 έως και το 2016.

Οι μισοί και πλέον εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολογούν ως κυριότερους ανασταλτικούς παράγοντες για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη, την έλλειψη υποδομών εντός των αιθουσών διδασκαλίας (ποσοστό 76%), την έλλειψη διαθεσιμότητας σε κατάλληλα εξοπλισμένους χώρους (65%), το πιεστικό χρονοδιάγραμμα για την κάλυψη της διδακτέας ύλης (68%) και τον μεγάλο αριθμό των μαθητών ανά τμήμα που συνοδεύεται από τη δυσκολία στη διαχείριση της τάξης (58%). Σε ποσοστά από 45% έως 35% αναφέρονται η έλλειψη κουλτούρας για τεχνολογικά ενισχυμένη μάθηση στα ελληνικά σχολεία, το ακατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό και ο επιπλέον χρόνος που απαιτείται σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας όπου δεν χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ. Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την άποψη ότι η «έλλειψη τεχνολογικής γνώσης και εξοικείωσης χειρισμού των ψηφιακών μέσων» καθώς και «η εμφάνιση δυσλειτουργιών, τεχνικών προβλημάτων και η έκθεση στους μαθητές» αποτελούν σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες για τη χρήση των ΤΠΕ. Σύμφωνα με τις απαντήσεις

των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα «η έλλειψη συμπαράστασης, στήριξης και ενθάρρυνσης από τη διεύθυνση του σχολείου» καθώς και «οι ελλείψεις παιδαγωγικές γνώσεις για την αξιοποίηση των ΤΠΕ» δεν είναι κομβικοί ανασταλτικοί παράγοντες για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη καθώς οι εκπαιδευτικοί που απαντούν «πολύ» ή «πάρα πολύ» δεν ξεπερνούν σε ποσοστά το 17% και 12% αντίστοιχα.

Σχετικά με τα αποτελέσματα για το Β' επίπεδο επιμόρφωσης στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων δηλώνουν ότι ο κύριος λόγος που το παρακολούθησαν είναι το γεγονός ότι επιζητούσαν να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο και να βοηθήσουν τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα διατυπώνουν την άποψη ότι αξιολογούν ως χρήσιμη και ωφέλιμη την παρακολούθησή του, που επηρέασε θετικά τη στάση τους σχετικά με την αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, καθώς μετά την παρακολούθηση συμμετέχουν πλέον περισσότερο σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης, αξιοποιούν συχνότερα και με ασφάλεια διαδικτυακό εκπαιδευτικό λογισμικό και εκπαιδευτικές πλατφόρμες, κατανοούν και εντάσσουν με μεγαλύτερη ευχέρεια ένα σενάριο διδασκαλίας στις διδακτικές προσεγγίσεις τους.

Σχετικά με την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας η επιμόρφωση λειτούργησε σε μεγάλο βαθμό ως κίνητρο για την κάλυψη κενών στον «ψηφιακό γραμματισμό» τους. Η χρήση τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης στη διδασκαλία φαίνεται να ενισχύει την εικόνα τους κυρίως απέναντι στους μαθητές τους, στον εαυτό τους, στον σχολικό σύμβουλο και στους γονείς. Οι επιπλέον σπουδές στην παιδαγωγική επιστήμη και το γνωστικό αντικείμενο, η κατάλληλη επιμόρφωση και η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζουν την αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ και να συμβάλλουν θετικά στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cuban, L., Kirkpatrick, H. & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38, 813-834.
- Gil-Flores, J., Rodriguez-Santero, J. and Torres-Gordillo, L. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure, *Computers in Human Behavior* 68, 441-449.
- Newby, T., Stepich D., Lehman J. & Russell, J. (2009). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση/* μτφρ. Ε. Ντρενογιάννη. (3^η έκδοση), Αθήνα: Επίκεντρο.
- Paraskeva, F., Bouta, H. & Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education*, 50, 1084-1091.
- Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations, *Computers & Education*, 58, 1351-1359.
- Roblyer M. & Doering, A., (2014). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Διδασκαλία/* μτφρ. Σ. Μουντρίδου. Αθήνα: Ίων.
- Roblyer, M. (2008). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Διδασκαλία/* μτφρ. Σ. Παπαδάκης, Π. Λάμπας, Μ. Μαναράκης. Αθήνα: Έλλην.
- Sørensen, E., (2009). *The materiality of learning: technology and knowledge in educational practice*. New York: Cambridge University Press.

- Κουτσογιάννης, Δ. (2004), Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της ελληνικής: κατακτήσεις του παρόντος και απαιτήσεις του μέλλοντος. Στο: Μυρογιάννη, Ε. και Μαυροσκούφης, Δ. *Φιλολόγοι στον υπολογιστή* (39-47). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Λεγοντής, Α. (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (Κ.Σ.Ε.) και στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Εκπαίδευσης (ΠΑ.Κ.Ε.) στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία*. Διδακτορική Διατριβή. Βιβλιοθήκη Παν. Μακεδονίας.
- Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Σολομωνίδου, Χ. (2009). *Η χρήση του υπολογιστή στο σύγχρονο σχολείο*. Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Τσακίριδου, Δ. (2016). *Η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο έργο τους: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. ΑΠΘ.

Διδακτικοί λόγοι της πανεπιστημιακής διδασκαλίας στην Ελλάδα: Μια μελέτη περίπτωσης

*Χρυσούλα Καραμπατζάκη
Υποψήφια Δρ., Υπότροφος Ι.Κ.Υ.
Επόπτης: Κυριάκος Μπονίδης*

Το Πανεπιστήμιο ως αντικείμενο επιστημονικής έρευνας είναι ένα σχεδόν αχαρτογράφητο πεδίο, καθώς το σύνολο των ερευνών που έχουν διεξαχθεί εστιάζουν είτε στην ιστορική εξέλιξη του θεσμού είτε σε απόψεις και αφηγήσεις εστιασμένων ομάδων. Δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες με θέμα την καθημερινή πανεπιστημιακή πραγματικότητα και τις πρακτικές που υιοθετούν οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες σε αυτήν, και ειδικότερα, ένα σημαντικό ερευνητικό κενό παιδαγωγικού ενδιαφέροντος αποτελεί η διδασκαλία στο Πανεπιστήμιο και η πολυμορφία που εμφανίζει ανάλογα με την επιστήμη, το Τμήμα και τον κάθε διδάσκοντα ή την κάθε διδάσκουσα. Φαίνεται πως η επιστημονική αρτιότητα του πανεπιστημιακού λόγου και η παραγωγή υψηλού επιπέδου επιστημονικής γνώσης δεν συνεπάγονται αναγκαστικά και τη διδακτική καταλληλότητά του ούτε τη δημιουργία των προϋποθέσεων για μια «παιδαγωγική» εκπαιδευτική διαδικασία στο Πανεπιστήμιο. Οι κυρίαρχες διδακτικές πρακτικές και οι μορφές διδασκαλίας αναπαράγουν ένα συγκεκριμένο πρότυπο του πανεπιστημιακού θεσμού, το οποίο σχετίζεται άμεσα τόσο με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και το θεσμικό πλαίσιο αναφορικά με αυτό όσο και με το εκάστοτε κυρίαρχο «παράδειγμα» των επιστημών αναφοράς. Ακόμη, οι τρόποι διαπραγμάτευσης των υποκειμενικοτήτων των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών μέσω των λόγων τους κατά τη διδασκαλία οριοθετούν το κυρίαρχο αποδεκτό πανεπιστημιακό πρότυπο και διαχωρίζουν τους λόγους αντίστασης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία η συζήτηση για τη διδασκαλία στην ανώτατη εκπαίδευση επικεντρώνεται γύρω από τις θεωρίες μάθησης, τις μορφές διδασκαλίας και τη σχέση μεταξύ της διδασκαλίας με τη μάθηση. Στον αγγλοσαξονικό χώρο οι όροι που χρησιμοποιούν είναι «Teaching in Higher Education» και «University Teaching» και στις περισσότερες έ-

ρευνες σχετίζονται με κονστρουκτιβιστικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, με τον μετασχηματισμό της μάθησης, με την ανάπτυξη καλών πρακτικών και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Bahr 2010, Evans et al 2010 & Tangney 2013). Επομένως, η σύνδεση με την Ψυχολογία και τις αναπτυξιακές θεωρίες είναι ακόμη ισχυρή στις έρευνες που εντάσσονται στο πεδίο της διδασκαλίας στο Πανεπιστήμιο. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες περιορισμένες έρευνες που αξιοποιούν μεταδομιστικές θεωρήσεις όπως οι έρευνες των Kumaravadivelu (1999) και Benesch (1999) που εισήγαγαν και εφάρμοσαν την προσέγγιση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου στην αίθουσα διδασκαλίας (Critical Classroom Discourse Analysis). Ακολούθησαν έρευνες που επιχείρησαν να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, τη γλώσσα με την κοινωνία και να εφαρμόσουν την Κριτική Ανάλυση Λόγου στους λόγους του παιδαγωγικού ζεύγους (Rogers et al. 2005, Smith 2013). Επίσης, σημαντική είναι η σύνδεση της πανεπιστημιακής διδασκαλίας με την Κριτική Παιδαγωγική, τις χειραφετικές πρακτικές και τον δημοκρατικό διάλογο (Fahim & Shakouri 2012, Sarroub & Quardos 2015). Όμως, το πλήθος των ερευνών αυτών σε σύγκριση με το πλήθος των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ανά τον κόσμο είναι εξαιρετικά περιορισμένο, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σαφής εικόνα των μορφών διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών πρακτικών που συγκροτούν το πεδίο.

Η παρούσα έρευνα συνομιλεί με τις ερευνητικές διαπιστώσεις και τις θεωρίες που έχουν παραχθεί στο πεδίο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας και επιχειρείται μια ανάλυση που εκκινεί από μεταδομιστικές θεωρήσεις που επικεντρώνονται στους λόγους, στις πρακτικές και στον χωροχρόνο. Επομένως, η διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών και των μορφών διδασκαλίας, καθώς και η ανάλυση του χώρου και του χρόνου της διδασκαλίας μπορεί να συμβάλει στη χαρτογράφηση του πανεπιστημιακού πεδίου από τη σκοπιά της Παιδαγωγικής και να προσφέρει νέους λόγους (discourses) βασισμένους σε αναλύσεις των καθημερινών πρακτικών και των λόγων που συγκροτούν την τάξη λόγου του Πανεπιστημίου.

Τα θεωρητικά ερείσματα της ερευνήτριας αντλούν, αφενός, από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό, και αφετέρου, από τη θεωρία του λόγου (discourse theory). Αναλυτικότερα, η παρούσα έρευνα προσεγγίζει το πεδίο του Πανεπιστημίου ως constructum και φιλοδοξεί να αναλύσει τους λόγους της πανεπιστημιακής διδασκαλίας αξιοποιώντας τόσο το αναλυτικό έργο του Foucault (1980, 1987 & 2011) όσο και των Laclau & Mouffe (2001).

Σε αυτό το πλαίσιο ανάλυσης, η καταλληλότερη τεχνική συλλογής του ερευνητικού υλικού είναι η παρατήρηση με μαγνητοφώνηση ακαδημαϊκών διαλέξεων και ταυτόχρονη καταγραφή σημειώσεων πεδίου (field notes). Η μελέτη περίπτωσης διεξάγεται στα έξι (6) τμήματα της Σχολής Θετικών Επιστημών του Α.Π.Θ. και πιο συγκεκριμένα, σε δώδεκα (12) ακαδημαϊκά μαθήματα κορμού-υποβάθρου. Η ανάλυση του υλικού θα γίνει με βάση θεματικούς άξονες και σύμφωνα με τα εργαλεία της ανάλυσης λόγου κυρίως της τρίτης γενιάς (Torfing 2005, Howarth 2008). Εξίσου σημαντικό ρόλο με τους λόγους της διδασκαλίας στην έρευνα διαδραματίζουν ο χώρος και ο χρόνος.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bahr, N. (2010). Thinking critically about critical thinking in higher education. *IjSOTL*, 4 (2), art. 9.
- Benesch, S. (1999). Rights Analysis: Studying Power Relations in an Academic Setting. *English for Specific Purposes*, 18(4), pp. 313-327.

- Evans, C. et al. (2010). Learning in higher education- how cognitive and learning styles matter. *Teaching in Higher Education*, 15(4), 467-478.
- Fahim, M & Shakouri, N. (2012). Critical Thinking in Higher Education: A Pedagogical Look. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1370-1375.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. London: Harvester.
- Foucault, M. (1987). *Η αρχαιολογία της γνώσης/* μτφ. Κ. Παπαγιώργης. Αθήνα: Εξάντας.
- Foucault, M. (2011). *Ιστορία της σεξουαλικότητας Ι. Η βούληση για γνώση/* μτφ. Τ. Μπέτσελος. Αθήνα: Πλέθρον.
- Howarth, D. (2008). *Η έννοια του λόγου/* μτφ. Σ. Καναούτη. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Kumaravadivelu, B. (1999). Critical Classroom Discourse Analysis. *TESOL Quarterly*, 33(3), 453-484.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D. & Joseph, G.O. (2005). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 365-416.
- Sarroub, L.K. & Quardos, S. (2015). Critical Pedagogy in Classroom Discourse. In M. Bigelow & J. Enns-Kananen (edit.) *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*. New York: Taylor & Francis, 252-260.
- Smith, K. (2013). Critical Discourse Analysis and Higher Education Research. *International Perspectives on Higher Education Research*, 9, 61-79.
- Tangney, S. (2014). Student-centred learning: a humanist perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 266-275.
- Torfinn, J. (2005). Discourse Theory: Achievements, Arguments, and Challenges. In: Howarth D., Torfinn J. (eds) *Discourse Theory in European Politics*. London: Palgrave Macmillan, 1-32.

**Ανάπτυξη «εγκάρσιων δεξιοτήτων» σε τουριστικά επαγγέλματα:
Μελέτη 12 εργαζομένων στην περιοχή της Λίνδου**

*Βασίλης Στραγάλης
Επόπτης: Γιώργος Κ. Ζαρίφης*

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας αυξάνονται ολοένα και περισσότερο καθιστώντας τη διαδικασία απόκτησης θέσης εργασίας δυσχερέστερη. Συνεπώς, αναγκαία κρίνεται η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους εν δυνάμει εργαζομένους με σκοπό να αντεπεξέλθουν σε αυτές τις απαιτήσεις. Ο σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση της καλλιέργειας και ανάπτυξης «εγκάρσιων δεξιοτήτων» από εργαζομένους στον τουριστικό κλάδο της Ρόδου σε συνάρτηση με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους και τη θέση εργασίας που κατέχουν.

Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας κρίθηκε αποτελεσματικότερη η χρήση της ποιοτικής μεθόδου για τη συλλογή δεδομένων. Τα αποτελέσματα διαμορφώθηκαν μέσα από 12 ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε εργαζομένους στον τουριστικό κλάδο της Ρόδου διαφορετικού φύλου, ηλικιακής ομάδας και θέσης εργασίας. Μέσα από την έρευνα αναδείχθηκαν οι δεξιότητες και οι γνώσεις που κατέχουν οι εργαζόμενοι αλλά και η ανά-

γκη συνεχούς εξειδίκευσης των εργαζομένων ανεξαρτήτως της θέσης εργασίας και των χρόνων προϋπηρεσίας. Ακόμη, μέσα από τις διαφορετικής φύσεως θέσεις εργασίας αναδύθηκαν και διαφορετικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ανάγκες και δεξιότητες. Τέλος, σε μεγάλο ποσοστό οι επιχειρήσεις παρέχουν σεμινάρια επιμόρφωσης των εργαζομένων καθιστώντας τους πιο αποτελεσματικούς στον χώρο εργασίας τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). “21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries”, OECD Education Working Papers, 41, OECD Publishing, Paris.

European Commission. ET2020 Working Group on transversal Skills.

Φοιτώντας/υπηρετώντας σε ΣΔΕ: Ιστορίες ζωής εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών

*Λάζαρος Μουσιάδης
Υποψήφιος Δρ.
Επόπτρια: Ελένη Χοντολίδου*

Η εισήγηση στηρίζεται στην υπό εκπόνηση διατριβή μου και αφορά στη μελέτη ιστοριών ζωής εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Κεντρικής Μακεδονίας, όπως καταγράφηκαν μέσω βιογραφικών αφηγηματικών συνεντεύξεων. Το αντικείμενο της έρευνας προσδιορίστηκε σε μεγάλο βαθμό από τις διαπιστώσεις στις οποίες κατέληξε η μεταπτυχιακή μου έρευνα, που εστίαζε σε εκπαιδευόμενους από το ΣΔΕ Δράμας και στην ιστορία ζωής τους μέχρι τη στιγμή που αποφάσισαν να φοιτήσουν σε αυτά. Στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής μελετώ ιστορίες ζωής με σημείο έναρξης τη φοίτηση των εκπαιδευομένων, ενώ επεξετέυνα και την πηγή πληροφοριών μου, προσθέτοντας και τους εκπαιδευτές σε ΣΔΕ με εστίαση από τη στιγμή που ξεκίνησαν να υπηρετούν στη συγκεκριμένη δομή.

Το θεωρητικό υπόβαθρο περιλαμβάνει δύο βασικές παραμέτρους: από τη μία, τον λόγο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Brookfield 1986, Knowles 1998, Rogers 1999, Freire 1973 & 2000 κ.ά.) με αναφορές τόσο στους εκπαιδευόμενους όσο και στους εκπαιδευτές ενηλίκων και τον πολύπλευρο ρόλο τους. Ειδικότερα, κατά την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιείται η έννοια της «θέσης υποκειμένου». Κατά τη διάρκεια της ζωής τους τα άτομα τοποθετούνται σε ποικίλες θέσεις υποκειμένου, που διαμορφώνονται από διάφορους κοινωνικούς παράγοντες, όπως το φύλο, η καταγωγή, το μορφωτικό επίπεδο κ.ά., οι οποίοι συνεκτιμώνται κατά τη διερεύνηση. Ταυτόχρονα, αξιοποιούνται οι θεωρίες που σχετίζονται με τη διαμόρφωση του υποκειμένου (Foucault 1980 & 1991, Bernstein 1990, Σολομών 1994, Mouffe 1997), καθώς και οι θεωρίες κοινωνικής κατασκευής της ταυτότητας (Μπαλιμπάρ & Βαλλερστάιν 1991 κ.α.). Αναφορικά με την ταυτότητα, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διερεύνησης προσεγγίζεται ως κοινωνική κατασκευή και ως λόγος (κονστρουξιονιστική προσέγγιση) και συνεπώς ως κάτι διαρκώς μεταβαλλόμενο. Ωστόσο, κατά την πρώτη φάση της ανάλυσης και με αφορμή μια συνάντηση υποψήφιων διδασκόντων που οργανώθηκε από την επιβλέπουσα της διατριβής μου, ήρθα σε επαφή με την έννοια της διατομικότητας (Μπαρτσιδής, 2014), με την οποία έχει μετατοπιστεί-εμπλουτιστεί η ερευνητική μου μα-

τιά. Έτσι, στην εργασία γίνεται επίσης λόγος και για τη διατομικότητα, που προσεγγίζει την ανθρώπινη ουσία ως ένα σύνολο σχέσεων και όχι ως μεμονωμένη ύπαρξη.

Το δεύτερο μέρος της εισήγησης περιλαμβάνει τα μεθοδολογικά της εργαλεία: αφετηρία, σκοπό, το υπό έρευνα υλικό, μέθοδο συλλογής των δεδομένων αλλά και στοιχεία σχετικά με την ανάλυσή τους. Ο πρωταρχικός σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τη βιωμένη εμπειρία εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ώστε να φωτιστούν πληρέστερα οι πτυχές φοίτησης και υπηρετήσης σε αυτού του είδους τις δομές. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό να διαπιστωθεί και η διαλεκτική σχέση που φαίνεται να υπάρχει μεταξύ των εμπειριών που αποκομίζουν τα δύο αυτά μέρη της μαθησιακής διεργασίας στα ΣΔΕ. Με δεδομένο το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μελέτη στρέφεται κυρίως στη διερεύνηση της ανθρώπινης εμπειρίας με τη χρήση ορισμένων παραμέτρων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης. Τα γενικά στοιχεία και τα στάδια στα οποία επιμερίζεται αντλήθηκαν από τον Τσιώλη (2006). Η βιογραφική έρευνα ενδιαφέρεται για τη διερεύνηση της βιωμένης εμπειρίας καθώς και της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στο ατομικό και στο κοινωνικό, κάτι που σχετίζεται με τις επιδιώξεις της εργασίας αυτής.

Ως κατάλληλο μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας προκρίθηκε η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη, καθώς πρόκειται για μια ανοικτή συνέντευξη, στην οποία ο ερωτώμενος καλείται απροσχεδίαστα να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του, αναβιώνοντας την ιστορούμενη εμπειρία, κάτι που αποτελούσε εξ αρχής ζητούμενο. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι φάσεις των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν (ό.π) καθώς και η προεργασία τόσο σε επίπεδο θεματικών αξόνων της συνέντευξης όσο και στην εξασφάλιση της εμπιστοσύνης των ερωτώμενων. Ωστόσο, επισημαίνονται και ορισμένες διαφοροποιήσεις σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο της συνέντευξης που παρατηρήθηκαν στην πράξη.

Για την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων αξιοποιήθηκαν οι αρχές της Κοινωνικής Σημειωτικής. Βασική παραδοχή της συγκεκριμένης θεώρησης είναι πως οι κώδικες της γλώσσας και της επικοινωνίας κατασκευάζονται μέσω κοινωνικών διεργασιών. Συνεπώς, οι σημασίες που αποδίδονται κατασκευάζονται μέσω σχέσεων εξουσίας. Το θεωρητικό υπόβαθρο της Κοινωνικής Σημειωτικής αποτέλεσε απότοκο συστηματικής μελέτης του έργου των Hodge και Kress (1988). Η επιλογή του συγκεκριμένου τρόπου ανάλυσης των δεδομένων υπαγορεύθηκε από το γεγονός ότι η εργασία σκόπευε να μελετήσει κοινωνικά υποκείμενα με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο κατασκευάστηκαν ως τέτοια αλλά και του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζουν την πραγματικότητα δια του λόγου. Επιπλέον, η κοινωνική σημειωτική προσφέρει τη δυνατότητα αξιοποίησης και των αδιαφανών σημειωμένων (π.χ. αποσιωπήσεις, παραλείψεις), ενώ ως μονάδες σημειωτικής ανάλυσης είναι δυνατό να αξιοποιηθούν μεγάλα κομμάτια αφηγηματικού λόγου. Η εν λόγω δυνατότητα, σε συνδυασμό με το μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων (βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη), που επιδιώκει την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων, συνέβαλε στην επιλογή του συγκεκριμένου παραδείγματος ανάλυσης. Τέλος, η επιλογή της κοινωνικής σημειωτικής ως μεθόδου ανάλυσης αιτιολογείται από το γεγονός ότι η διερεύνηση των κοινωνικών περιστάσεων (διακοπής φοίτησης, συνέχισης κ.τλ.) αποτελεί στόχο της μελέτης.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα πρώτα ευρήματα της έρευνας, κατηγοριοποιημένα ανά θεματικές ενότητες, κάποιες από τις οποίες είχαν εκ των προτέρων ενταχθεί στο ερευνητικό πλάνο, ενώ ορισμένες προέκυψαν κατά τις επαναληπτικές αναγνώσεις και ακροάσεις

των ιστοριών. Ωστόσο, με δεδομένο πως η έρευνα βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη, είναι πιθανό οι κατηγορίες που τελικά θα διαμορφωθούν να είναι διαφορετικές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bernstein, B. (1990). *The social construction of pedagogic discourse. Class, codes and control. vol. IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London & New York: Routledge.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. The Open University Press.
- Foucault, M. (1991). *Η μικροφυσική της εξουσίας/* μτφ. Λίλα Τρουλινού. Αθήνα: Ύψιλον.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Colin Gordon eds. Brighton, Sussex: The Harvester Press Limited.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. London: Sheed & Ward
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. (eds) 30th Anniversary New York: Continuum.
- Hodge, B. & G. Kress (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity.
- Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Mouffe, C. (1997). *Foreword in Dyrberg, Torben The Circular Structure of Power. Politics, Identity, Community*. London: Verso.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων/* μτφ. Μ. Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαλιμπάρ, Ε. & Ι. Βαλλερστάιν (1991). *Φυλή-Έθνος-Τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες/* μτφ. Α. Ελεφάντης, Ε. Καλαφάτη. Αθήνα: Πολίτης.
- Μπαρτσίδης, Μ. (επιμ.) (2014). *Διατομικότητα. Κείμενα για μια οντολογία της σχέσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Σολομών, Ι. (1994). «Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου», στο Σολομών Ι. & Γ. Κουζέλης (επιμ.). *Πειθαρχία και γνώση*. Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α., 113-144 και
- Σολομών, Ι. (1994). «Πειθαρχία και γνώση: εισαγωγικές σημειώσεις», στο Σολομών Ι. & Γ. Κουζέλης (επιμ.). *Πειθαρχία και γνώση*. Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α., 7-10.
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

