

Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.

# ΕΡΚΥΝΑ

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων



ΤΕΥΧΟΣ

3

2014

ISSN: 2241-8393

## **Επιτροπή Έκδοσης**

Βασίλης Δημητρόπουλος, πρόεδρος Δ.Σ. ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.,  
επίτιμος σχολικός σύμβουλος (ΠΕ12) – Συντονιστής.

Σπύρος Φερεντίνος, μέλος Δ.Σ. ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε., επίτιμος  
σχολικός σύμβουλος (ΠΕ03).

Τάσος Λαδιάς, μέλος Δ.Σ. ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε., σχολικός  
σύμβουλος ΠΕ19.

Μιχάλης Λαγουδάκος, μέλος Δ.Σ. ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε., σχολικός  
σύμβουλος ΠΕ12.

Γιάννης Ρούσσοις, εκπαιδευτικός, δρ. πληροφορικής.

## Τεύχος 3ο (2014)

### Πίνακας Περιεχομένων

Απόψεις εκπαιδευομένων της ΑΣΠΑΙΤΕ σχετικά με το Σύστημα Εσωτερικής Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας (ΠΑΔ) <i>Αικατερίνη Κασιμάτη, Νίκη Μαυροβουνιώτη, Αθηνά Μαρκαντώνη</i>	σ. 4-19
Διδασκαλία των ιδιοτήτων του ορθικού τριγώνου με χρήση λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας <i>Ανδρέας Κουλούρης</i>	σ. 20-30
Εμπλοκή των μαθητών σε ένα πρόβλημα εικονιστικής κανονικότητας για την εισαγωγή στην άλγεβρα <i>Γιώργος Κόσυβας</i>	σ. 31-53
Μια πρόταση οργανωμένης διδακτικής παρέμβασης για την καλύτερη κατανόηση εννοιών των Φυσικών Επιστημών με την αξιοποίηση της εικαστικής τέχνης <i>Χριστίνα Παπαζήση</i>	σ. 54-69
Πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές- ψηφιακά μέσα στην διδασκαλία της Αρχαίας Ιστορίας: το παράδειγμα του Β΄ Ελληνικού Αποικισμού <i>Ασπασία Παυλοπούλου</i>	σ. 70-91
Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση <i>Δέσποινα Βασιλειάδου, Ειρήνη Διερωνίτου</i>	σ. 92-108
Επιδρά το προφίλ παρακίνησης του διευθυντή στην αποτελεσματική άσκηση σχολικής ηγεσίας; <i>Χρήστος Θεοδώρου</i>	σ. 109-135
Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης <i>Αθανάσιος Γιαννίκας</i>	σ. 136-147
Η αγωγή διαμέσου των νόμων κατά τον Πρωταγόρα <i>Γιολάντα– Ιωάννα Γεωργοπούλου</i>	σ. 148-158
Τα δάνεια της Νεοελληνικής από την Αγγλική Γλώσσα - Μορφολογική ανάλυση <i>Γρηγόρης Σκιαδάς</i>	σ. 159-176
Ο ρόλος της οικογένειας και των συνομήλικων στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων <i>Ασημίνα Παπάζογλου</i>	σ. 177-193

## Απόψεις εκπαιδευομένων της ΑΣΠΑΙΤΕ σχετικά με το Σύστημα Εσωτερικής Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας (ΠΑΔ)

Αικατερίνη Κασιμάτη<sup>1</sup>, Νίκη Μαυροβουνιώτη<sup>2</sup>, Αθηνά Μαρκαντώνη<sup>3</sup>  
[kkasimati@hotmail.com](mailto:kkasimati@hotmail.com), [win.mavro@gmail.com](mailto:win.mavro@gmail.com), [atnmarkan@gmail.com](mailto:atnmarkan@gmail.com)

<sup>1</sup>Επίκ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΣΠΑΙΤΕ,

<sup>2</sup>Εκπαιδευτικός, Εργαστηριακή Συνεργάτιδα ΑΣΠΑΙΤΕ,

<sup>3</sup>Εκπαιδευτικός, Εργαστηριακή Συνεργάτιδα ΑΣΠΑΙΤΕ

**Περίληψη.** Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει και να συγκρίνει τις απόψεις των φοιτητών των Προπτυχιακών Τμημάτων των Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων (ΤΤΕ) και των σπουδαστών του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) της ΑΣΠΑΙΤΕ σχετικά με το «Σύστημα Εσωτερικής Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας» (Σύστημα Εσωτερικής ΠΑΔ). Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το σύνολο των εκπαιδευομένων φαίνεται ικανοποιημένο με το «Σύστημα Εσωτερικής ΠΑΔ» και ότι το συγκεκριμένο σύστημα μπορεί να δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση σύγχρονου μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευόμενοι, παρά τις αντιστάσεις που προβάλλουν και τις διαφοροποιήσεις στις απόψεις τους, υιοθετούν στοιχεία της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας που μπορούν να αποτελέσουν μοχλό αλλαγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

**Λέξεις κλειδιά:** Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας (ΠΑΔ), εκπαιδευτική διαδικασία, σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον.

### Εισαγωγή

Αποτελεί πλέον μια πολύ παλιά και παρωχημένη αντίληψη ότι το κύριο στοιχείο που απαιτείται για μια σωστή προετοιμασία του εκπαιδευτικού είναι η καλή θεωρητική του κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα που καλείται να διδάξει (Χρυσαφίδης, 2013). Οι πρακτικές ασκήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών θεωρούνται πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και συνδέονται με τη συγκρότηση επαγγελματιών εκπαιδευτικών που μπορούν να αναλάβουν αυτόνομα και υπεύθυνα παιδαγωγικό έργο στην εκπαίδευση (Αυγητίδου & Ανδρούσου, 2013). Η προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών θα πρέπει να κινείται ανάμεσα στη θεωρητική κατάρτιση όσο και στην πρακτική άσκηση, χωρίς να παραγνωρίζεται η αξία κανενός από τα δυο συστατικά στοιχεία (Χρυσαφίδης, 2013). Η πρακτική άσκηση σύμφωνα με τους Zeichner (1996) και Φρυδάκη (2013), παρέχει στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα για ανάπτυξη και μάθηση, καθώς αποκτούν όλο το εύρος των συνεπαγωγών σχετικά με το τι σημαίνει να διδάσκεις και αντιλαμβάνονται πλήρως τον έσχατο σκοπό της διδασκαλίας: να υποστηρίξουν τους μαθητές να μαθαίνουν.

Σε γενικές γραμμές ο σκοπός των πρακτικών ασκήσεων είναι κοινός: η μεγαλύτερη δυνατή σύνδεση των υποψηφίων εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική διαδικασία και η εξάσκησή τους στη διαχείριση και διδασκαλία της σχολικής τάξης (Darling-Hammond, 2010). Παρά τη γενική συμφωνία για τη σκοποθεσία των πρακτικών ασκήσεων, η προσέγγισή τους σε κάθε μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και πρόγραμμα σπουδών σχετίζεται με θεωρητικές



και επιστημολογικές επιλογές και βρίσκεται στο κέντρο μιας μεγάλης συζήτησης, η οποία εστιάζεται κυρίως στη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη (Χρυσ αφίδης, 2013). Πέρα από τη σχέση αυτή, σε κάθε πρόγραμμα σπουδών οι πρακτικές ασκήσεις συνδέονται με τη γενικότερη δομή και φιλοσοφία του. Παρατηρείται, λοιπόν, μία αρκετά μεγάλη ποικιλία όσον αφορά στη χρονική διάρκεια, τη δομή και οργάνωση, τα μοντέλα επίβλεψης, τους χώρους εφαρμογής, την ένταξη των πρακτικών ασκήσεων στο πρόγραμμα σπουδών, ακόμα και στην ονομασία τους (Αμπαρτζάκη κ.ά., 2013).

Στη χώρα μας, η σχετική συζήτηση αφορά κυρίως θέματα σχετικά με τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, τις επιμέρους επιδιώξεις και τα μοντέλα εφαρμογής των πρακτικών ασκήσεων (Κοσσυβάκη, 2003). Οι έρευνες αποκαλύπτουν ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα και τα οφέλη από όλες τις μορφές των πρακτικών ασκήσεων (Κυρίδης κ.ά., 2005). Παράλληλα οι έρευνες αυτές οδηγούν στον εντοπισμό προβλημάτων και στη βελτίωση των πρακτικών ασκήσεων (Αμπαρτζάκη κ.ά., 2013).

Στην παραπάνω συζήτηση επιδιώκει να συμβάλει η παρούσα εργασία, η οποία παρουσιάζει και αναλύει τα αποτελέσματα μιας έρευνας που είχε στόχο να καταγράψει και να συγκρίνει τις απόψεις των εκπαιδευομένων της ΑΣΠΑΙΤΕ σχετικά με την πρακτική τους άσκηση. Πριν αναφερθούμε στην περιγραφή και στα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ανάγκη να περιγράψουμε το ισχύον πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων στην ΑΣΠΑΙΤΕ.

## **Περιγραφή της οργάνωσης του συστήματος της Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας (ΠΑΔ) στην ΑΣΠΑΙΤΕ**

Οι Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ) αποτελούν ένα οργανωμένο σύνολο εκπαιδευτικών και διδακτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στην ολοκλήρωση της εκπαίδευσης των φοιτητών των Τμημάτων Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων (ΤΤΕ) και των σπουδαστών/στριών των Προγραμμάτων Παιδαγωγικής Κατάρτισης και Επιμόρφωσης (ΕΠΠΑΙΚ) της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Το σύστημα της «Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας» της ΑΣΠΑΙΤΕ συνιστά ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης που αποβλέπει στην ενσωμάτωση της θεωρίας στην πράξη. Βασική παραδοχή του συγκεκριμένου προγράμματος είναι ότι η διδασκαλία αποτελεί μια ενιαία, ανοιχτή, μη τυποποιημένη διαδικασία, η οποία όμως έχει ανάγκη από προγραμματισμό, σχεδιασμό και προετοιμασία, αρχικά σε ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον σε ειδικά εξοπλισμένες αίθουσες (εργαστήρια ΠΑΔ), και στη συνέχεια σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης (σχολικές μονάδες).

Η θεωρητική βάση του μοντέλου της πρακτικής άσκησης της ΑΣΠΑΙΤΕ, είναι η θεωρία κατασκευής της γνώσης (constructivism) σύμφωνα με την οποία, η γνώση οικοδομείται ενεργητικά από τους μαθητές αλλά και κοινωνικά μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους. Εκκινεί από τις δικές τους προϋπάρχουσες γνώσεις, παρατηρήσεις και εμπειρίες και προάγεται με τη συζήτηση, τη συνεργασία, τη διαπραγμάτευση και τα κοινά νοήματα (Ernest, 1995). Οι μελλοντικοί εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί στοχάζονται κριτικά, σχεδιάζουν και παρουσιάζουν διδακτικές παρεμβάσεις, πειραματίζονται, υιοθετούν ενεργητικές μεθόδους μάθησης μέσα από τις οποίες μπορούν να αποκτούν δεξιότητες και να διαμορφώνουν σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα (Schoenfeld, 1984; Wilson & Cole, 1991).

Το συγκεκριμένο μοντέλο πρακτικής άσκησης διδασκαλίας της ΑΣΠΑΙΤΕ έχει στόχο να παράσχει στους εκπαιδευόμενους γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες για τη δόμηση μαθησιακού περιβάλλοντος στο πλαίσιο του οποίου παράγεται αυθεντική μάθηση (Κασιμάτη, 2005). Την ευθύνη της οργάνωσης και της διοικητικής υποστήριξης των πρακτικών ασκήσεων έχει το Γραφείο Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας (ΠΑΔ), το οποίο αποτελεί ξεχωριστή μονάδα του Παιδαγωγικού Τμήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ. Το Γραφείο ΠΑΔ εφαρμόζει συγκεκριμένο παιδαγωγικό πρόγραμμα για την Πρακτική Άσκηση των εκπαιδευόμενων σε διάφορες μορφές διδασκαλιών, το οποίο περιγράφεται ως «Σύστημα Πρακτικής Άσκησης». Το Γραφείο ΠΑΔ οργανώνει, διαχειρίζεται και εποπτεύει την εκπαιδευτική διαδικασία Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας τόσο για τους φοιτητές των Προπτυχιακών Τμημάτων Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων (ΤΤΕ) όσο και για τους σπουδαστές του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) της ΑΣΠΑΙΤΕ.

Οι επιμέρους δραστηριότητες του συστήματος ΠΑΔ για τα Τμήματα Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων (ΤΤΕ) και το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) εντάσσονται στην *Εσωτερική* και την *Εξωτερική* Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας (ΠΑΔ). Η Εσωτερική ΠΑΔ πραγματοποιείται σε ειδικά εξοπλισμένες αίθουσες (εργαστήρια ΠΑΔ) και περιλαμβάνει παρακολούθηση και υλοποίηση μικροδιδασκαλιών και προκαταρκτικών διδασκαλιών. Η Εξωτερική ΠΑΔ πραγματοποιείται σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες και περιλαμβάνει την υλοποίηση διδασκαλιών σε επιλεγμένη σχολική μονάδα και παρακολουθήσεις διδασκαλιών εκπαιδευτικών της πράξης.

Η μικροδιδασκαλία (Microteaching) είναι μια δεκαπεντάλεπτη διδασκαλία μικρής έκτασης που πραγματοποιεί κάθε εκπαιδευόμενος σε συνθήκες προσομοίωσης στα Εργαστήρια ΠΑΔ σε ομάδες συμφοιτητών του. Η διδασκαλία βιντεοσκοπείται και προβάλλεται, ώστε ο εκπαιδευόμενος να έχει την ευκαιρία της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού, επιπρόσθετα της αξιολόγησης από τον επόπτη και τους συμφοιτητές του. Η συνολική διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων μιας μικροδιδασκαλίας είναι μία διδακτική ώρα.

Η Προκαταρκτική Διδασκαλία αποτελεί μία διδακτική δραστηριότητα ενδιάμεση, μεταξύ δηλαδή μιας μικροδιδασκαλίας και μιας πραγματικής διδασκαλίας σε πραγματική τάξη. Η πραγματοποίηση των Προκαταρκτικών Διδασκαλιών γίνεται στα Παιδαγωγικά Εργαστήρια ΠΑΔ σε προσομοιωτικές συνθήκες διδασκαλίας και σε ομάδα που αποτελείται από συνεκπαιδευόμενους. Ο εκπαιδευόμενος που διδάσκει έχει στη διάθεση του διδακτικό χρόνο 30' για ολόκληρη τη διδασκαλία. Ακολουθεί κριτική συζήτηση με τον επόπτη καθηγητή και τους εκπαιδευόμενους της ομάδας για 15', οπότε ολοκληρώνεται η διδασκαλία. Η συνολική διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων σε μια τέτοια διδασκαλία είναι μια διδακτική ώρα.

Οι Προκαταρκτικές Διδασκαλίες εποπτεύονται επίσης από τον επόπτη-παιδαγωγό, ο οποίος και τις βαθμολογεί. Στην Προκαταρκτική Διδασκαλία ο εκπαιδευόμενος επιδιώκει να πραγματοποιήσει τους αντικειμενικούς σκοπούς του μαθήματος της ειδικότητας του στη διάρκεια μισής ώρας και προετοιμάζεται έτσι ώστε να είναι σε θέση να μεταφέρει το αποτέλεσμα της διδασκαλίας σε πραγματικές συνθήκες. Για να γίνει μια Προκαταρκτική Διδασκαλία απαιτείται να την παρακολουθούν τουλάχιστον πέντε (5) εκπαιδευόμενοι της ομάδας, οι οποίοι είναι απαραίτητο να συμμετέχουν ενεργά ως άτομα και ως ομάδα, υποδύμενοι εναλλάξ τον ρόλο τόσο του μαθητή όσο και του αξιολογητή, παίρνοντας μέρος στη συζήτηση που γίνεται μεταξύ του επόπτη καθηγητή και του εκπαιδευόμενου που δίδαξε στην Προκαταρκτική Διδασκαλία.

Η παρακολούθηση σε σχολικές μονάδες και η πραγματοποίηση της πτυχιακής διδασκαλίας πραγματοποιούνται στις συνεργαζόμενες με την ΑΣΠΑΙΤΕ Σχολικές Μονάδες, σε πραγματικές συνθήκες (μέσα στη σχολική τάξη), στις οποίες ο εκπαιδευόμενος αντικαθιστά τον καθηγητή τάξης στο μάθημα της ημέρας, κατόπιν σχετικού προγραμματισμού. Στη Σχολική Μονάδα ο εκπαιδευόμενος, αφού πρώτα ενημερωθεί από τον υπεύθυνο του Σχολείου, παρακολουθεί έως έξι διδασκαλίες του καθηγητή τάξης και αποκτά έτσι πολύτιμες εμπειρίες για τις τεχνικές της διδασκαλίας στην πράξη του σχολείου και τη γενικότερη οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών σε πραγματικές συνθήκες.

Η Πτυχιακή Διδασκαλία είναι αυτοδύναμη διδασκαλία που πραγματοποιεί ο εκπαιδευόμενος στις Σχολικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η τελική διδασκαλία είναι μια διδασκαλία που πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες μέσα σε πραγματική σχολική τάξη. Εποπτεύεται από δύο επόπτες εκ των οποίων ο ένας είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης ο οποίος και αξιολογεί, και ο άλλος εκπαιδευτικός παιδαγωγός που ορίζεται από το Γραφείο ΠΑΔ σε συνεργασία με τη Σχολική Μονάδα, ο οποίος επίσης αξιολογεί. Η Τελική Διδασκαλία είναι η πρώτη και υπεύθυνη προσφορά εκπαιδευτικού έργου από τον εκπαιδευόμενο σε πραγματικό περιβάλλον μαθητών των Ενιαίων Λυκείων και των ΤΕΕ που αξιολογείται από δύο επόπτες.

Βασικό εργαλείο της διαδικασίας σχεδιασμού της διδασκαλίας από τους εκπαιδευόμενους αποτελεί το *έντυπο δόμησης της διδασκαλίας*, με βάση το οποίο παρουσιάζονται σχέδια διδασκαλίας για όλες τις γνωστικές περιοχές της Γενικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

## Περιγραφή της έρευνας

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευομένων της ΑΣΠΑΙΤΕ σχετικά με το σύστημα της ΠΑΔ. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι της ΑΣΠΑΙΤΕ που συμμετέχουν στις πρακτικές ασκήσεις διακρίνονται σε δύο κατηγορίες-ομάδες. Η μία κατηγορία-ομάδα περιλαμβάνει τους φοιτητές των Προπτυχιακών Τμημάτων των Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων (ΤΤΕ) και η άλλη τους σπουδαστές του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) οι οποίοι είναι πτυχιούχοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ένας δεύτερος στόχος λοιπόν της έρευνας ήταν να συγκριθούν οι απόψεις των εκπαιδευομένων σύμφωνα με την κατηγορία –ομάδα στην οποία ανήκουν.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν η ποσοτική και ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Κριτήριο για την επιλογή μιας ποσοτικού τύπου μεθοδολογικής προσέγγισης ήταν η εξασφάλιση της δυνατότητας διερεύνησης των πιθανών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των βασικών μεταβλητών και εξαγωγής γενικών συμπερασμάτων για το σύνολο του ερευνητικού πληθυσμού.

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας περιελάμβανε τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορούσε την οργάνωση και το περιεχόμενο του συστήματος ΠΑΔ, η δεύτερη ενότητα αφορούσε την αξιολόγηση των εποπτειών, η τρίτη ενότητα την επάρκεια των ωρών διδασκαλίας και η τέταρτη την αξιολόγηση της εξυπηρέτησης του γραφείου ΠΑΔ. Από τις παραπάνω ενότητες ερωτήσεων εξετάστηκαν στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας μόνο οι τρεις πρώτες. Η πρώτη ενότητα περιελάμβανε ερωτήσεις που αναφέρονταν σε θέματα σχετικά με τον συντονισμό και τη

διοικητική υποστήριξη των ΠΑΔ, την υλικοτεχνική υποδομή των αιθουσών εποπτείας, το περιεχόμενο των εντύπων αλλά και τη στήριξη που τους παρέχουν στην προετοιμασία των διδασκαλιών. Επίσης η πρώτη ενότητα περιείχε ερωτήσεις σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευόμενοι. Η δεύτερη ενότητα περιείχε ζητήματα σχετικά την αξιολόγηση των εποπτειών και ειδικότερα με το κατά πόσο οι επόπτες βοήθησαν τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, εάν προσδιόρισαν συγκεκριμένα προβλήματα στη διδασκαλία των εκπαιδευομένων ή εάν πρότειναν εναλλακτικές λύσεις για να βελτιωθεί η διδακτική πρακτική τους και κατά πόσο ενθάρρυναν τους εκπαιδευόμενους. Η τρίτη ενότητα αφορούσε τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευομένων από τις ώρες διδασκαλίας. Η στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS.22.

## **Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας**

Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας σύμφωνα με τα διερευνητικά ερωτήματα με αναφορά σε τέσσερις θεματικούς άξονες: α) Οι απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με την οργάνωση και το περιεχόμενο του συστήματος των ΠΑΔ, β) Οι απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με την αξιολόγηση των εποπτειών, γ) Οι απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τον αριθμό των μικροδιδασκαλιών και των προκαταρτικών διδασκαλιών και δ) Οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευομένων.

### ***Οι απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με την οργάνωση και το περιεχόμενο του συστήματος των ΠΑΔ***

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει προκειμένου να διερευνήσουμε τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευομένων σχετικά με την οργάνωση και το περιεχόμενο του συστήματος των ΠΑΔ, ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το συντονισμό και τη διοικητική υποστήριξη των ΠΑΔ, την υλικοτεχνική υποδομή των αιθουσών εποπτείας, το περιεχόμενο των εντύπων αλλά και τη στήριξη που τους παρέχουν στην προετοιμασία των διδασκαλιών. Τα δεδομένα σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησής τους από την οργάνωση του συστήματος των ΠΑΔ αποτέλεσαν οι απαντήσεις τους στις αντίστοιχες ερωτήσεις του ερευνητικού ερωτηματολογίου.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων (Πίνακας 1), το 51,7% των συμμετεχόντων στην έρευνα δηλώνει «πάρα πολύ» και «πολύ» ικανοποιημένο, το 31% «αρκετά» ικανοποιημένο, ενώ ένα 17% είναι «λίγο» ή «καθόλου» ικανοποιημένο από τον συντονισμό και τη διοικητική υποστήριξη των ΠΑΔ. Ωστόσο το ενδιαφέρον σε σχέση με το προηγούμενο εύρημα αποτελούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον βαθμό ικανοποίησης μεταξύ των προπτυχιακών φοιτητών και των σπουδαστών ΕΠΠΑΙΚ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ φαίνεται να είναι πιο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους προπτυχιακούς φοιτητές από τον συντονισμό και τη διοικητική υποστήριξη των ΠΑΔ. Το 32% των σπουδαστών δηλώνει «παρά πολύ» ικανοποιημένο σε αντίθεση με το 8 % των προπτυχιακών φοιτητών που επιλέγει την αντίστοιχη απάντηση.

**Πίνακας 1. Βαθμός ικανοποίησης των σπουδαστών με τον συντονισμό και τη διοικητική υποστήριξη των ΠΑΔ**

Βαθμός ικανοποίησης	Σπουδαστές ΕΠΠΑΙΚ	Προπτυχιακοί φοιτητές	Σύνολο
Καθόλου	2,2%	5,5%	4,4%
Λίγο	6,7%	15,7%	12,7%
Αρκετά	26,1%	33,6%	31,1%
Πολύ	32,8%	37,6%	36,0%
Πάρα πολύ	32,1%	7,7%	15,7%
<b>Σύνολο</b>	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2(4)=44,2; p<0.001$$

Στην ερώτηση 1β του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να αξιολογήσουν την υλικοτεχνική υποδομή των αιθουσών εποπτείας σε σχέση με τις ανάγκες υλοποίησης των ΠΑΔ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας (Πίνακας 2), το 43% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η υλικοτεχνική υποδομή ανταποκρίνεται «πάρα πολύ» και «πολύ» στις ανάγκες υλοποίησης των ΠΑΔ, ένα 38% δηλώνει ότι ανταποκρίνεται «αρκετά», ενώ ένα 19% πιστεύει ότι δεν ανταποκρίνεται «καθόλου» ή ανταποκρίνεται «λίγο» στις ανάγκες υλοποίησης των ΠΑΔ. Και σε αυτή την περίπτωση οι απόψεις μεταξύ προπτυχιακών φοιτητών και των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ διαφέρουν σημαντικά. Το 21% των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ δηλώνει ότι ανταποκρίνεται «πάρα πολύ» η υλικοτεχνική υποδομή των αιθουσών εποπτείας στις ανάγκες των ΠΑΔ σε σχέση με το 10% των προπτυχιακών φοιτητών που επέλεξαν την αντίστοιχη κατηγορία.

**Πίνακας 2. Βαθμός ικανοποίησης των σπουδαστών με την υλικοτεχνική υποδομή των αιθουσών εποπτείας σε σχέση με τις ανάγκες υλοποίησης των ΠΑΔ**

Βαθμός ικανοποίησης	Σπουδαστές ΕΠΠΑΙΚ	Προπτυχιακοί φοιτητές	Σύνολο
Καθόλου	3,0%	2,5%	2,7%
Λίγο	14,1%	17,1%	16,1%
Αρκετά	30,4%	41,8%	38,0%
Πολύ	31,1%	28,0%	29,0%
Πάρα πολύ	21,5%	10,5%	14,1%
<b>Σύνολο</b>	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2(4)=11,6; p=0.02$$

Στην ερώτηση 1γ του ερωτηματολογίου σχετικά με το κατά πόσο οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ικανοποιητικό το περιεχόμενο των εντύπων τους, οι απαντήσεις τους (Πίνακας 3), δείχνουν ότι η πλειονότητα (το 41%) το θεωρεί «αρκετά» ικανοποιητικό, ενώ ένα 38% των εκπαιδευομένων του δείγματος το θεωρεί «πάρα πολύ» και «πολύ» ικανοποιητικό. Επίσης ένα 4% των εκπαιδευομένων δηλώνει ότι το περιεχόμενο δεν είναι «καθόλου» ικανοποιητικό είτε είναι «λίγο» ικανοποιητικό (το 17%). Από την επεξεργασία

των δεδομένων προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο υποομάδων των υποκειμένων της έρευνας σε σχέση με τον βαθμό ικανοποίησής τους από το περιεχόμενο των εντύπων.

**Πίνακας 3. Βαθμός ικανοποίησης των σπουδαστών με το περιεχόμενο των εντύπων των ΠΑΔ**

Βαθμός ικανοποίησης	Σπουδαστές ΕΠΠΑΙΚ	Προπτυχιακοί φοιτητές	Σύνολο
Καθόλου	3,7%	4,0%	3,9%
Λίγο	13,4%	18,2%	16,6%
Αρκετά	36,6%	43,3%	41,1%
Πολύ	29,9%	26,2%	27,4%
Πάρα πολύ	16,4%	8,4%	11,0%
<b>Σύνολο</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

$$\chi^2(4)=8,0; p=0.09$$

Ωστόσο στην ερώτηση κατά πόσο τα έντυπα βοηθούν τους εκπαιδευόμενους στην προετοιμασία των διδασκαλιών οι απόψεις των δύο υποομάδων των υποκειμένων του δείγματος διαφέρουν σημαντικά (Πίνακας 4). Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ θεωρούν ότι τα έντυπα τους βοήθησαν στην προετοιμασία των διδασκαλιών σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους προπτυχιακούς φοιτητές. Ειδικότερα, το 16% των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ δηλώνει ότι τα έντυπα τους βοήθησαν «πάρα πολύ», ενώ μόνο το 8% των προπτυχιακών φοιτητών έχει την ίδια άποψη. Επίσης, το 28% των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ δήλωσε ότι τα έντυπα τους βοήθησαν αρκετά, ποσοστό που αυξάνεται στο 37% στην υποομάδα των προπτυχιακών φοιτητών.

**Πίνακας 4. Βαθμός ικανοποίησης από τα έντυπα ΠΑΔ σε σχέση με την προετοιμασία της διδασκαλίας**

Βαθμός ικανοποίησης	Σπουδαστές ΕΠΠΑΙΚ	Προπτυχιακοί Φοιτητές	Σύνολο
Καθόλου	3,7%	6,5%	5,6%
Λίγο	25,2%	21,5%	22,7%
Αρκετά	28,1%	36,7%	33,9%
Πολύ	26,7%	27,3%	27,1%
Πάρα πολύ	16,3%	8,0%	10,7%

$$\chi^2(4)=9,6; p=0.047$$

Σε σχέση επομένως με την οργάνωση του συστήματος των ΠΑΔ και όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευόμενοι στο σύνολό τους φαίνεται ότι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τον συντονισμό και τη διοικητική υποστήριξη και λιγότερο ικανοποιημένοι με την υλικοτεχνική υποδομή, το περιεχόμενο των εντύπων ΠΑΔ και τη βοήθεια που τους προσφέρουν σε σχέση με την προετοιμασία των διδασκαλιών. Επίσης,

ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο υποομάδων του δείγματος. Όπως έδειξε η επεξεργασία των δεδομένων οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τους προπτυχιακούς φοιτητές ως προς το συντονισμό και τη διοικητική υποστήριξη των ΠΑΔ, την υλικοτεχνική υποδομή των αιθουσών εποπτείας και τον καθοδηγητικό ρόλο που τους παρέχουν τα έντυπα των ΠΑΔ για την προετοιμασία των διδασκαλιών τους.

### **Οι απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με την αξιολόγηση των εποπτειών**

Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων αφορά την αξιολόγηση των εποπτειών. Όπως ήδη αναφέρθηκε, ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους ο βαθμός συμφωνίας τους με το κατά πόσο οι επόπτες βοήθησαν τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, ήταν δεκτικοί σε διαφορετικές απόψεις των μελών της ομάδας, προσδιόρισαν συγκεκριμένα προβλήματα στη διδασκαλία των εκπαιδευομένων, πρότειναν εναλλακτικές λύσεις για να βελτιωθεί η διδακτική πρακτική των εκπαιδευομένων, διατύπωσαν τεκμηριωμένα σχόλια στο έντυπο δόμησης της διδασκαλίας και τέλος κατά πόσο ενθάρρυναν τους εκπαιδευόμενους. Τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των δεδομένων καταγράφει ο Πίνακας 5. Στον συγκεκριμένο πίνακα καταγράφονται τα ποσοστά που συγκέντρωσαν οι απαντήσεις και των δύο ομάδων των μελών του δείγματος (σπουδαστών ΕΠΠΑΚ και προπτυχιακών φοιτητών) που επέλεξαν τις κατηγορίες «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» στη σχετική απαντητική κλίμακα των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

**Πίνακας 5. Απόψεις εκπαιδευομένων σχετικά με τους επόπτες και επόπτριες (% των εκπαιδευομένων που επέλεξαν τις τιμές-κατηγορίες «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα»**

<b>Οι επόπτες/τριες....</b>	<b>Σπουδαστές ΕΠΠΑΙΚ</b>	<b>Προπτυχιακοί φοιτητές</b>
Πρόσθεσαν νέες γνώσεις και δεξιότητες σε αυτές που ήδη είχα	50,4%	60,2%
Ήταν δεκτικοί/ες σε διαφορετικές απόψεις των μελών της ομάδας	25,9%	14,6%
Ήταν δεκτικοί/ες σε διαφορετικές απόψεις των μελών της ομάδας	21,5%	11,4%
Προσδιόρισαν συγκεκριμένα προβλήματα στη διδασκαλία μου	32,4%	23,4%
Πρότειναν εναλλακτικές λύσεις για να βελτιώσω την διδασκαλία μου	29,4%	28,8%
Διατύπωσαν συγκεκριμένα ή τεκμηριωμένα σχόλια στο έντυπο δόμησης	27,9%	18,3%
Με ενθάρρυναν	35,3%	26,7%

$$\chi^2(4)=17,7;p=0.019$$

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα λοιπόν της έρευνας η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων, τόσο των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ όσο και των προπτυχιακών φοιτητών, αξιολογεί θετικά τη στήριξη που είχε από τους επόπτες. Η επεξεργασία των δεδομένων δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, με εξαίρεση την περίπτωση της πρώτης ερώτησης που αφορούσε το κατά πόσο συμφωνούν οι εκπαιδευόμενοι με την

άποψη ότι «οι επόπτες πρόσθεσαν νέες γνώσεις και δεξιότητες σε αυτές που ήδη είχαν». Στην περίπτωση αυτή φαίνεται ότι οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ αξιολογούν πιο θετικά σε σύγκριση με τους προπτυχιακούς φοιτητές τη στήριξη και την καθοδήγηση που είχαν από τους επόπτες. Το 50,4% και το 25,9% των σπουδαστών αντίστοιχα «συμφωνεί» και «συμφωνεί απόλυτα» με την άποψη ότι «οι επόπτες πρόσθεσαν νέες γνώσεις και δεξιότητες σε αυτές που ήδη είχαν» σε σύγκριση με το 60,2% και 14,6% των αντίστοιχων ποσοστών στην ομάδα των προπτυχιακών φοιτητών.

### **Οι απόψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με τον αριθμό των μικροδιδασκαλιών και των προκαταρτικών διδασκαλιών**

Στην ερώτηση σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τον αριθμό των μικροδιδασκαλιών και των προκαταρτικών διδασκαλιών οι απαντήσεις των μελών του δείγματος δείχνουν (Πίνακας 6), ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων (το 60%) θεωρεί ικανοποιητικό τον αριθμό τους και επιθυμεί να παραμείνει ο ίδιος. Ωστόσο ένα μεγάλο ποσοστό (το 33%) πιστεύει ότι ο αριθμός αυτός πρέπει να αυξηθεί, ενώ μόνο το 7% επιθυμεί να μειωθεί. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση των απόψεων μεταξύ των δύο ομάδων του δείγματος, καθώς προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ειδικότερα και όπως προκύπτει από την επεξεργασία των δεδομένων το ποσοστό των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ που επιθυμούν να αυξηθεί ο αριθμός των μικροδιδασκαλιών και των προκαταρτικών διδασκαλιών είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των προπτυχιακών φοιτητών (37% και 32% τα αντίστοιχα ποσοστά). Από το παραπάνω εύρημα καταλήγουμε επομένως στο συμπέρασμα ότι οι σπουδαστές επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους προπτυχιακούς φοιτητές αύξηση του αριθμού των μικροδιδασκαλιών και των προκαταρτικών διδασκαλιών.

**Πίνακας 6. Απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τον αριθμό των μικροδιδασκαλιών και των προκαταρτικών διδασκαλιών**

<b>Ο αριθμός των μικροδιδασκαλιών πρέπει...</b>	<b>Σπουδαστές ΕΠΠΑΙΚ</b>	<b>Προπτυχιακοί Φοιτητές</b>	<b>Σύνολο</b>
Να ελαττωθεί	12,6%	3,7%	6,6%
Να παραμείνει ο ίδιος	50,4%	64,7%	60,0%
Να αυξηθεί	37,0%	31,6%	33,4%
<b>Σύνολο</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

$$\chi^2(2)=14,7; p=0.001$$

### **Οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευόμενων**

Προκειμένου να διερευνηθούν οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι τους ζητήθηκε να καταγράψουν τις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, τα μέσα διδασκαλίας που αξιοποιούν και τις τεχνικές αξιολόγησης που εφαρμόζουν κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων.

Σε σχέση με τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι στις πρακτικές ασκήσεις φαίνεται (Πίνακας 7), ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευομένων και στις δύο ομάδες χρησιμοποιεί κυρίως την εννοιοκεντρική προσέγγιση (το 98% στην ομάδα των



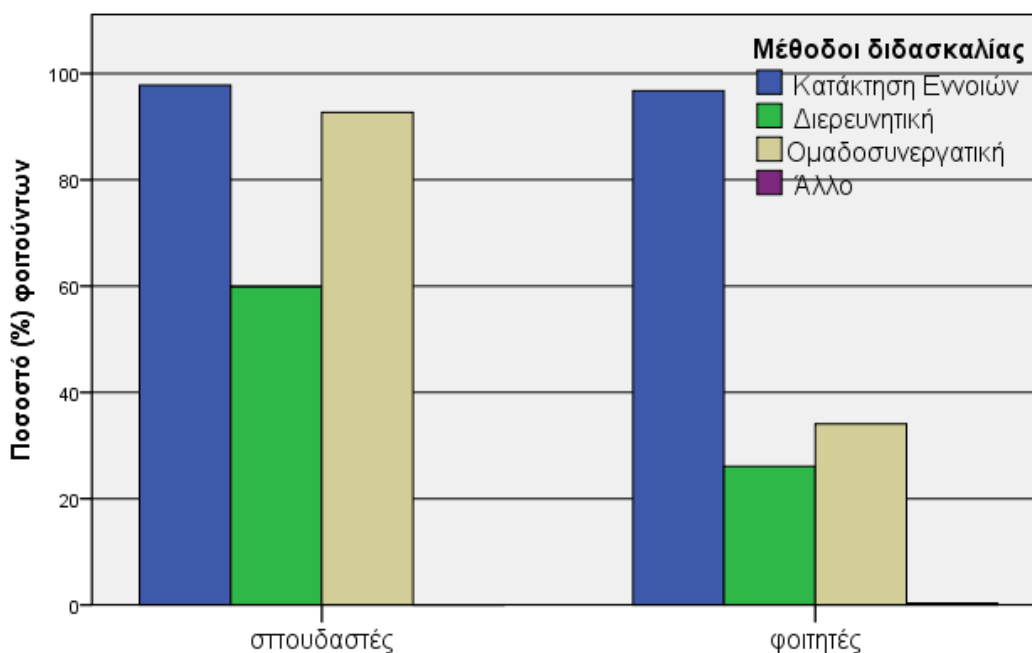
σπουδαστών και το 97% στην ομάδα των προπτυχιακών φοιτητών). Δεύτερη διδακτική μέθοδος στις πρακτικές των εκπαιδευομένων αποτελεί η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Όπως προκύπτει από την επεξεργασία των δεδομένων, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο επιλέγουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό οι σπουδαστές των ΕΠΠΑΙΚ σε σύγκριση με τους φοιτητές (93% και 34% τα αντίστοιχα ποσοστά). Η διερευνητική μέθοδος καταγράφει μικρότερα ποσοστά και στις δύο ομάδες των εκπαιδευομένων και κυρίως στην ομάδα των προπτυχιακών φοιτητών. Και σε αυτή την περίπτωση φαίνεται ότι οι σπουδαστές χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τη διερευνητική μέθοδο σε σχέση με τους προπτυχιακούς φοιτητές (60% και 26% τα αντίστοιχα ποσοστά).

**Πίνακας 7. Διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι στις διδασκαλίες**

Διδακτικές μέθοδοι	Σπουδαστές ΕΠΠΑΙΚ	Προπτυχιακοί Φοιτητές	Τιμή p του $\chi^2$
Κατάκτηση εννοιών	97,8%	96,7%	0,436
Διερευνητική	59,9	26,1%	<0,001*
Ομαδοσυνεργατική	92,7%	34,1%	<0,001*

Με \* σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Σπουδαστών ΕΠΠΑΙΚ και Προπτυχιακών Φοιτητών

**Μέθοδοι διδασκαλίας κατά κατηγορία φοίτησης**



**Σχήμα 1. Μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι στις πρακτικές ασκήσεις**

Στην ερώτηση που αφορά τις τεχνικές που εφαρμόζουν στις διδασκαλίες τους (Πίνακας 8), οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων δείχνουν ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευόμενοι αξιοποιούν τον ημιδομημένο διάλογο. Δεύτερη στις προτιμήσεις τους τεχνική είναι ο εννοιολογικός χάρτης και στην τρίτη θέση επιλέγουν την κλίμακα διαβαθμισμένων

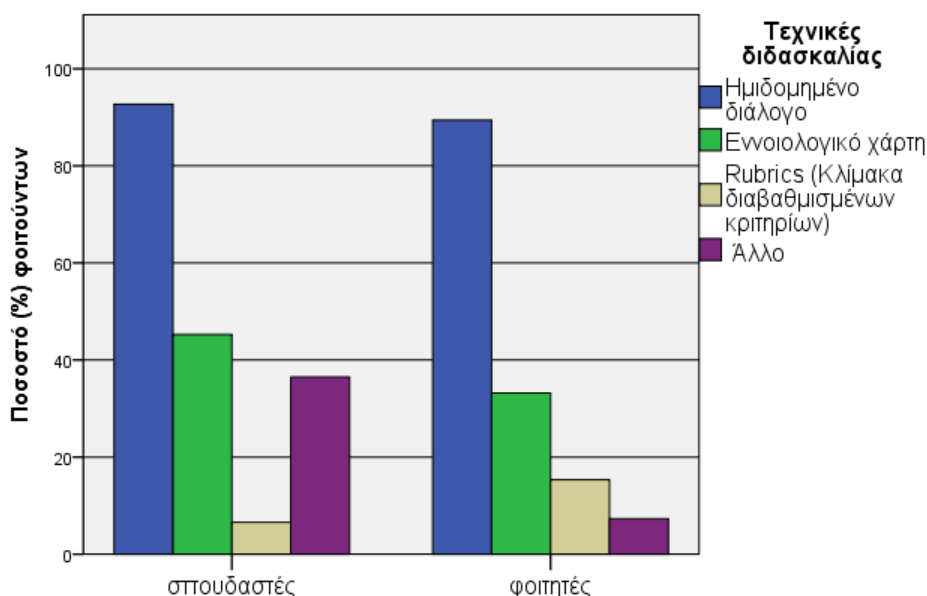
κριτηρίων (rubrics). Την τελευταία τεχνική αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό οι προπτυχιακοί φοιτητές (15% το αντίστοιχο ποσοστό) σε σύγκριση με τους σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ (7% το αντίστοιχο ποσοστό), οι οποίοι προτιμούν περισσότερο τον ημιδομημένο διάλογο και τον εννοιολογικό χάρτη. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας.

**Πίνακας 8. Τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι στις διδασκαλίες**

Τεχνικές	Σπουδαστές ΕΠΠΑΙΚ	Προπτυχιακοί Φοιτητές	Τιμή p του $\chi^2$
Ημιδομημένος διάλογος	92,7%	89,4%	0,177
Εννοιολογικός χάρτης	45,3%	33,2%	0,014*
Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων	6,6%	15,3%	0,012*

Με \* σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Σπουδαστών ΕΠΠΑΙΚ και Προπτυχιακών Φοιτητών

**Τεχνικές διδασκαλίας κατά κατηγορία φοίτησης**



**Σχήμα 2. Τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι**

Όσον αφορά τα μέσα που αξιοποιούν οι εκπαιδευόμενοι στις διδασκαλίες και με βάση τις απαντήσεις τους στην αντίστοιχη ερώτηση του ερωτηματολογίου (Πίνακας 9), φαίνεται ότι το πιο σύνηθες μέσο διδασκαλίας είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (το 98% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι αξιοποιεί τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στις διδασκαλίες). Δεύτερο στις προτιμήσεις τους είναι ο πίνακας και τρίτο με πολύ χαμηλά ποσοστά το

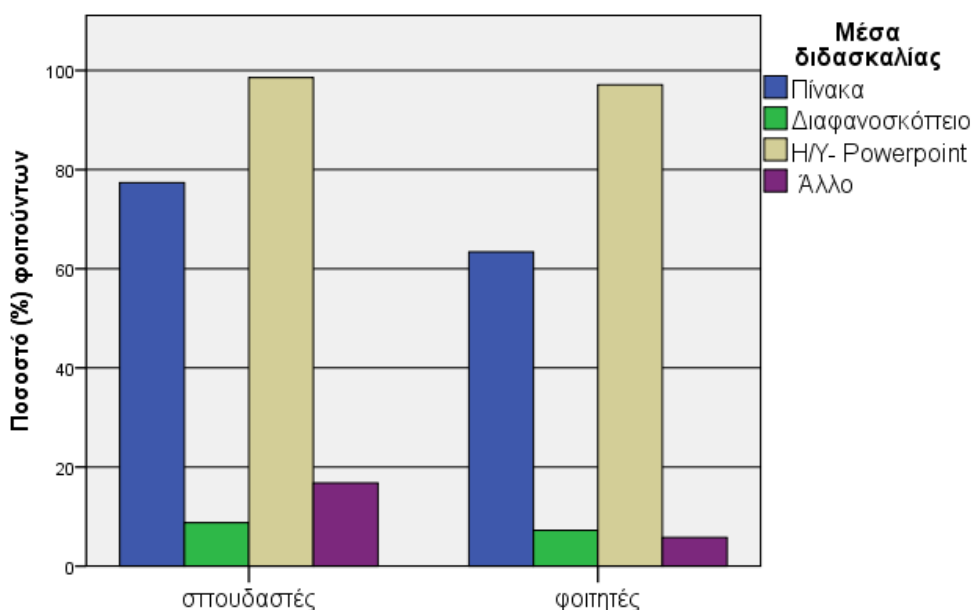
διαφανοσκόπειο. Παρατηρούμε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να αξιοποιούν ψηφιακά μέσα παράλληλα με τον πίνακα και σε μικρό ποσοστό άλλα μέσα. Αποφεύγουν τη χρήση χειραπτικών εργαλείων, έντυπου υλικού και την εκτέλεση πειραμάτων.

**Πίνακας 9. Μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι στις διδασκαλίες**

Μέσα	Σπουδαστές ΕΠΠΑΙΚ	Προπτυχιακοί Φοιτητές	Τιμή p του $\chi^2$
Πίνακας	77,4%	63,4%	0,004*
Διαφανοσκόπειο	8,8%	7,2%	0.581
Η/Υ-Powerpoint	98,5%	97,1%	0,287

Με \* σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Σπουδαστών ΕΠΠΑΙΚ και Προπτυχιακών Φοιτητών

**Μέσα διδασκαλίας κατά κατηγορία φοίτησης**



**Σχήμα 3. Μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι φοιτητές και οι σπουδαστές**

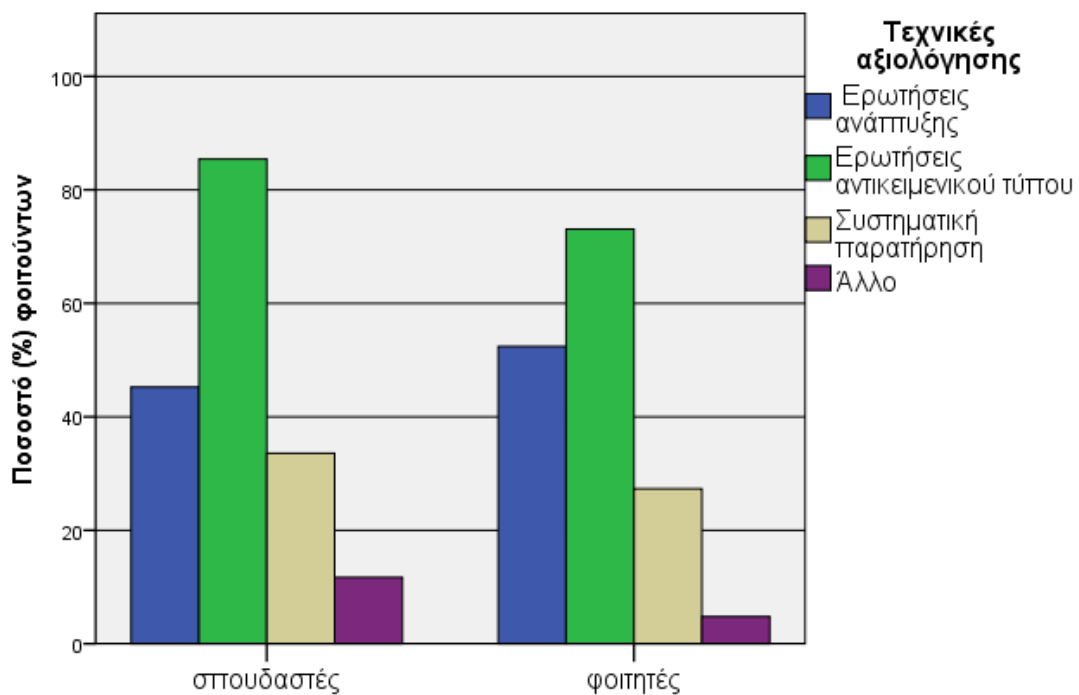
Η πλειονότητα των εκπαιδευομένων επιλέγει και χρησιμοποιεί ως αξιολογικά εργαλεία (Πίνακας 10), τις ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου και τις ερωτήσεις ανάπτυξης (Oosterhof, 2010). Η συστηματική παρατήρηση χρησιμοποιείται από ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (σχεδόν ένας στους τρεις) και στις δύο ομάδες εκπαιδευομένων (το 34% στην ομάδα των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ και το 27% στην ομάδα των προπτυχιακών φοιτητών).

**Πίνακας 10. Τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι στις διδασκαλίες**

Μέσα	Σπουδαστές ΕΠΠΑΙΚ	Προπτυχιακοί Φοιτητές	Τιμή $p$ του $\chi^2$
Ερωτήσεις ανάπτυξης	45,3%	52,4%	0,250
Ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου	85,4%	73,1%	0,002*
Συστηματική παρατήρηση	33,6%	27,3%	0,148

Με \* σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Σπουδαστών ΕΠΠΑΙΚ και Προπτυχιακών Φοιτητών

**Τεχνικές αξιολόγησης κατά κατηγορία φοίτησης**



**Σχήμα 4. Τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι**

## Συμπεράσματα –Προτάσεις

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευομένων της ΑΣΠΑΙΤΕ σχετικά με το σύστημα της πρακτικής άσκησης τους. Ένας δεύτερος στόχος ήταν να συγκριθούν οι απόψεις μεταξύ των προπτυχιακών φοιτητών των Τμημάτων Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων και των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων καταδεικνύει ότι όσον αφορά την οργάνωση των ΠΑΔ και το περιεχόμενο των ΠΑΔ οι εκπαιδευόμενοι στο σύνολό τους φαίνεται ότι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τον συντονισμό και τη διοικητική υποστήριξη και λιγότερο ικανοποιημένοι με την υλικοτεχνική υποδομή, το περιεχόμενο των εντύπων ΠΑΔ και τον καθοδηγητικό ρόλο που τους προσφέρουν σε σχέση με την προετοιμασία των

διδασκαλιών. Όσον αφορά την αξιολόγηση των εποπτειών, τα αποτελέσματα της έρευνας αποκαλύπτουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων, τόσο των σπουδαστών ΕΠΠΑΙΚ όσο και των προπτυχιακών φοιτητών, αξιολογεί θετικά τη στήριξη που είχε από τους επόπτες. Τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τον αριθμό των μικροδιδασκαλιών και των προκαταρκτικών διδασκαλιών δείχνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων θεωρεί ικανοποιητικό τον αριθμό τους και επιθυμεί να παραμείνει ο ίδιος.

Η επεξεργασία των δεδομένων ωστόσο έδειξε διαφοροποιήσεις στις απόψεις μεταξύ των δύο ομάδων του δείγματος, δηλαδή των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ και των προπτυχιακών φοιτητών. Όπως διαπιστώνεται από την ανάλυση των αποτελεσμάτων οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ φαίνεται να είναι πιο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους προπτυχιακούς φοιτητές ως προς τον συντονισμό και τη διοικητική υποστήριξη των ΠΑΔ, την υλικοτεχνική υποδομή των αιθουσών εποπτείας και τον καθοδηγητικό ρόλο που τους παρέχουν τα έντυπα των ΠΑΔ για την προετοιμασία των διδασκαλιών τους. Επίσης, οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ αξιολογούν πιο θετικά, σε σύγκριση με τους προπτυχιακούς φοιτητές, τη στήριξη και την καθοδήγηση που είχαν από τους επόπτες και επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους προπτυχιακούς σπουδαστές αύξηση του αριθμού των μικροδιδασκαλιών και των προκαταρκτικών διδασκαλιών.

Οι διαφοροποιήσεις αυτές χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Μια πρώτη ερμηνεία σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας, τις διαφορετικές τους εμπειρίες και προσδοκίες. Σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συχνά φέρουν πολύ εξιδανικευμένες προσδοκίες σχετικά με τη διδακτική πρακτική στις σπουδές τους, οι οποίες διαψεύδονται μπροστά στην περίπλοκη πραγματικότητα που τους περιμένει στην τάξη (Cole & Knowles, 1993). Η επίδραση των προσδοκιών είναι έντονη γι' αυτό και τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών οφείλουν να τις διερευνούν και να τις λαμβάνουν υπόψη τους κατά κάποιο τρόπο. Με βάση αυτή την ερμηνεία, ίσως η μη εκπλήρωση των προσδοκιών τους να ερμηνεύει τα αρνητικά σημεία που εντοπίζουν οι προπτυχιακοί φοιτητές. Οι προπτυχιακοί φοιτητές παρακολουθούν τον πρώτο κύκλο σπουδών και επομένως δεν έχουν τις μαθησιακές εμπειρίες που έχουν οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ. Διακρίνονται για τη μειωμένη αυτοπεποίθησή τους, το «άγχος» και το «φόβο» που τους προκαλεί η διδακτική πράξη και τις δυσκολίες που έχουν να σχεδιάσουν και να προετοιμάσουν τη διδασκαλία τους. Αυτός μπορεί να είναι και ο λόγος για τον οποίο δεν επιθυμούν να αυξηθεί ο αριθμός των διδασκαλιών σε σύγκριση με τους σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ, ένα μεγάλο ποσοστό των οποίων θα επιθυμούσε αύξηση των ωρών διδασκαλίας στις πρακτικές ασκήσεις.

Σε σχέση με τις μεθόδους διδασκαλίας παρατηρείται, από όλους τους εκπαιδευόμενους, σαφής προτίμηση στη μέθοδο «κατάκτησης εννοιών». Φαίνεται ότι η συγκεκριμένη μέθοδος επειδή είναι πιο συμβατή με παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας, δημιουργεί στους εκπαιδευόμενους μεγαλύτερη «ασφάλεια». Η ερευνητική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι ο τρόπος με τον οποίο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τις πρακτικές ασκήσεις και αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως παιδαγωγοί επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη βιογραφία τους και τις προσωπικές εμπειρίες που απέκτησαν τα χρόνια της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (Calderhead, 1991). Είναι λογικό επομένως, οι σύγχρονες μέθοδοι να δημιουργούν «ανασφάλεια» στους εκπαιδευόμενους και να επιλέγουν μεθόδους συμβατές με παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας που είναι πιο οικεία στις προσωπικές εμπειρίες τους (Δημάκος κ.ά., 2004). Ωστόσο, το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίφαση με τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τη χρήση τεχνικών διδασκαλίας. Από τα αποτελέσματα της

έρευνας προκύπτει ότι ενώ οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να χρησιμοποιούν πιο «παραδοσιακές» μεθόδους διδασκαλίας, επιλέγουν σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας, όπως είναι ο ημιδομημένος διάλογος, ο εννοιολογικός χάρτης και η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων και να αποφεύγουν τη διάλεξη. Διαφαίνεται, δηλαδή, αντίφαση στην επιλογή μεθόδου και τεχνικών διδασκαλίας, επιλέγονται πιο συμβατικές μέθοδοι που πλαισιώνονται όμως με σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι το σύστημα ΠΑΔ μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη δόμηση σύγχρονου μαθησιακού περιβάλλοντος, παρά την αντίσταση που προβάλλεται λόγω παγιωμένων αντιλήψεων και προσωπικών μαθητικών και μαθησιακών εμπειριών.

Όσον αφορά τη χρήση τεχνικών αξιολόγησης, προσφιλή εργαλεία παραμένουν οι ερωτήσεις ανάπτυξης και αντικειμενικού τύπου. Φαίνεται ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι επιμένουν σε τεχνικές που έχουν οι ίδιοι βιώσει. Ωστόσο, η χρήση της συστηματικής παρατήρησης δείχνει ότι αξιοποιούν εν μέρει στις διδασκαλίες τους και σύγχρονες τεχνικές τις οποίες έχουν διδαχθεί στο αντίστοιχο μάθημα.

Τέλος, η χρήση σύγχρονων ψηφιακών μέσων από το σύνολο των εκπαιδευομένων αποκαλύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία. Ο παραδοσιακός πίνακας βέβαια, εξακολουθεί να συγκεντρώνει υψηλά ποσοστά προτίμησης.

Συμπερασματικά, το σύστημα ΠΑΔ μπορεί να αποτελέσει μοχλό αλλαγής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αφενός, όλοι οι εκπαιδευόμενοι, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, δέχονται τη σπουδαιότητα της πρακτικής άσκησης όπως αυτή εφαρμόζεται στην ΑΣΠΑΙΤΕ και αφετέρου, ενσωματώνουν ως ένα βαθμό στοιχεία των αντίστοιχων θεωρητικών μαθημάτων στην πράξη. Ωστόσο τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτουν ότι συχνά προσανατολίζονται στον ρόλο του εκπαιδευτικού εισηγητή παρά στον ρόλο του εκπαιδευτικού διευκολυντή. Τέλος, διαφαίνεται η ανάγκη διερεύνησης των διαφοροποιήσεων των απόψεων μεταξύ των εκπαιδευομένων οι οποίες οδηγούν σε νέα ερωτήματα με απώτερο στόχο τη βελτίωση της οργάνωσης του συστήματος των πρακτικών ασκήσεων διδασκαλίας.

## Αναφορές

- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 531-535.
- Cole, A. L. & Knowles, J. G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 457-471.
- Darling-Hammond, L. (2010). Constructing 21st-century teacher education. In V. Hill-Jackson & C. W. Lewis (Eds.), *Transforming teacher education. What went wrong with teacher training and how we can fix it*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.
- Ernest, P. (1995). The one and the many. In L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp.459-486). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Oosterhof, A. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Από τη θεωρία στην πράξη* (επιμ. Κ. Κασιμάτη). Αθήνα : Έλλην.
- Schoenfeld, A. (1984). Research on problem solving. In *Burkhardt et al (Eds.), Symbols and Representations*. N.C.T.M-Macmillan.
- Wilson, B. G., & Cole, P. (1991). A review of cognitive teaching models. *Educational Technology Research & Development Journal* 39 (4), 47-64.

- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. Στο K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 215-234). New York: Teachers College Press.
- Αμπαρτζάκη, Μ., Οικονομίδης, Β. & Χλαπάνα, Ε. (2013). Απόψεις των φοιτητών για τον σκοπό και την ωφελιμότητα της Πρακτικής Άσκησης. Στο Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Ανακτήθηκε στις 27 Μαΐου 2014, από [www.ecd.uoa.gr/wp.../Η-πρακτ.-Ασκ.-Δίκτυο-Πρακτικών-Ασκήσεων.pdf](http://www.ecd.uoa.gr/wp.../Η-πρακτ.-Ασκ.-Δίκτυο-Πρακτικών-Ασκήσεων.pdf)
- Αυγητίδου, Σ. & Ανδρούσου, Α. (2013). Εισαγωγή. Στο Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Ανακτήθηκε στις 27 Μαΐου 2014, από [www.ecd.uoa.gr/wp.../Η-πρακτ.-Ασκ.-Δίκτυο-Πρακτικών-Ασκήσεων.pdf](http://www.ecd.uoa.gr/wp.../Η-πρακτ.-Ασκ.-Δίκτυο-Πρακτικών-Ασκήσεων.pdf)
- Δημάκος, Γ., Φερεντίνος, Σ. & Κασιμάτη, Κ. (2004). Αξιολόγηση μαθητών: Ερευνητική Προσέγγιση με Χρήση Μεθόδων της Παραγοντικής Ανάλυσης. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 62, 45-56.
- Κασιμάτη, Κ. (2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές της θεωρίας κατασκευής της γνώσης (constructivism) με στόχο τη δόμηση της κοινωνίας της γνώσης. *Ευκλείδης Γ'*, 63, 90-102.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). 'Το πρόβλημα της σχέσης θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Το παράδειγμα της σχολικής πρακτικής'. Στο Ευγ. Κουτσουβάνου, Γ. Βαγιανός, Απ. Παπαϊωάννου, Ιωάν. Γαληνέας, Βάσια Παπαδοπούλου & Μόνικα Παπά (επιμ.), *Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη Σύγχρονη Εκπαίδευση. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου*. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Κυρίδης, Αρ., Παλαιολόγου, Ν. & Αναστασιάδου, Σ. (2005). Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα αρχικής κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Ερευνητικά δεδομένα για τις απόψεις φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων σχετικά με την πρακτική τους άσκηση. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 127-143.
- Φρυδάκη, Ε. (2013). Η πρακτική στροφή στη διδακτική άσκηση: μια υπόσχεση επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς και φοιτητές. Στο *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας*, 21-36, Αθήνα.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2013). Πρακτική Άσκηση Φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Ανάμεσα στον πρακτικισμό και την αναποτελεσματική θεωρητικολογία. Στο Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Ανακτήθηκε στις 27 Μαΐου 2014, από [www.ecd.uoa.gr/wp.../Η-πρακτ.-Ασκ.-Δίκτυο-Πρακτικών-Ασκήσεων.pdf](http://www.ecd.uoa.gr/wp.../Η-πρακτ.-Ασκ.-Δίκτυο-Πρακτικών-Ασκήσεων.pdf)

## Διδασκαλία των ιδιοτήτων του ορθικού τριγώνου με χρήση λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας

Ανδρέας Κουλούρης  
[akoulouris13@gmail.com](mailto:akoulouris13@gmail.com)

Μαθηματικός, 3<sup>ο</sup> Λύκειο Γαλατσίου

**Περίληψη.** Η παρούσα πρόταση διδασκαλίας αναφέρεται στη διδασκαλία ενός μαθήματος της Γεωμετρίας της Α΄ Λυκείου στο σχολικό εργαστήριο, με τη βοήθεια του λογισμικού GeoGebra. Το συγκεκριμένο μάθημα, αφορά στην ανακάλυψη από τους μαθητές της βασικής ιδιότητας του ορθικού τριγώνου καθώς και άλλων ιδιοτήτων του σχήματος και κατόπιν την αιτιολόγηση και απόδειξη των ιδιοτήτων αυτών. Με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του κατάλληλου λογισμικού και με την εργασία των μαθητών σε ομάδες, προάγεται η ενεργός συμμετοχή τους στην ανακάλυψη της μαθηματικής γνώσης, ο πειραματισμός, η διατύπωση και ο έλεγχος εικασιών καθώς και η κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Η διδακτική αυτή πρόταση μπορεί εύκολα να τροποποιηθεί και να εφαρμοστεί σε πάμπολλες περιπτώσεις και προτείνεται κυρίως για την ευκολία με την οποία μπορεί να ενταχθεί στην καθημερινή σχολική πρακτική, σε σχέση με τα διδακτικά οφέλη που προσφέρει.

**Λέξεις κλειδιά:** Νέες Τεχνολογίες, GeoGebra, Λογισμικά Δυναμικής Γεωμετρίας

### Εισαγωγή

Στην εποχή της πληροφορίας, η υπολογιστική τεχνολογία εισβάλλει στη μαθηματική εκπαίδευση. Οι τρόποι αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων στη σχολική τάξη των μαθηματικών και ιδιαίτερα η φύση και τα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων στις οποίες θα κληθούν να εμπλακούν μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν αποτελέσει εδώ και χρόνια κεντρικό σημείο αιχμής στο πλαίσιο του ευρύτερου προβληματισμού που αφορά στην ένταξη της ψηφιακής τεχνολογίας στο σχολείο (diSessa et al., 1995)

Στη διδασκαλία της γεωμετρίας τα διαθέσιμα προς διδακτική αξιοποίηση λογισμικά χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες: η πρώτη αφορά στα λογισμικά δυναμικής γεωμετρίας, με κυριότερους εκπροσώπους τα *GeoGebra*, *Geometer Sketchpad* και *Cabri Geometry* και η δεύτερη τα λογισμικά συμβολικής έκφρασης, όπως ο *Χελωνόκοσμος*. Θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε μια διδακτική πρόταση που αξιοποιεί το λογισμικό GeoGebra στη διδασκαλία της ευκλείδειας γεωμετρίας στην Α΄ λυκείου, η οποία μπορεί εύκολα να τροποποιηθεί και να έχει τη μέγιστη δυνατή εφαρμογή στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Στόχος της παρούσας πρότασης διδασκαλίας είναι οι μαθητές, με τη βοήθεια του λογισμικού GeoGebra, να διερευνήσουν και να ανακαλύψουν τη *βασική ιδιότητα του ορθικού τριγώνου*, ότι δηλαδή τα ύψη του αρχικού τριγώνου είναι διχοτόμοι του ορθικού. Επιπροσθέτως να ανακαλύψουν ποιες γωνίες είναι ίσες στο σχήμα που προκύπτει αν φέρουμε τα ύψη ενός τριγώνου και σχηματίσουμε το ορθικό τρίγωνο και ποια τετράπλευρα είναι εγγράψιμα, ανακαλύψεις που αναμένεται να τους υποβοηθήσουν στην προσπάθειά τους να αποδείξουν την προαναφερθείσα βασική ιδιότητα του ορθικού τριγώνου.



## Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, η διδασκαλία οφείλει να απομακρυνθεί από το παραδοσιακό μοντέλο της μετωπικής διδασκαλίας, επιδιώκοντας μεγαλύτερη συμμετοχή και αυτενέργεια του μαθητή για την οικοδόμηση της γνώσης (Glaserfeld, 1991) μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του (Vygotsky, 1978). Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση δίνει επιπλέον δυνατότητες, όπως το σχεδιασμό ερευνητικών δραστηριοτήτων που αφορούν όχι μόνο στο πεδίο μάθησης αλλά και στο πεδίο της επικοινωνίας και της διαπραγμάτευσης, σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που συνιστά η σχολική τάξη.

Η παρούσα διδακτική πρόταση, όπως και γενικότερα η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών στη διδασκαλία και η εργασία των μαθητών σε ομάδες, συμβάλει στην αλλαγή - βελτίωση της στάσης τους απέναντι στα Μαθηματικά και στη διαδικασία προσέγγισής τους (Κυνηγός, επιμ. 2010). Οι μαθητές αναμένεται να συνειδητοποιήσουν ότι η γεωμετρία μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης και μάλιστα κάθε μαθητής να δοκιμάσει στο πλαίσιο αυτό τις δικές του ιδέες, οι οποίες θα πρέπει να έχουν την ανάλογη κοινωνική αποδοχή στο πλαίσιο της τάξης αλλά και επιστημονική τεκμηρίωση.

Η εφαρμογή των ΤΠΕ καθιστά τον τρόπο προσέγγισης του διδακτικού αντικείμενου πιο ελκυστικό, καθώς οι μαθητές μετακινώντας ελεύθερα ορισμένα στοιχεία του σχήματος μπορούν, μέσω οπτικών αλληλεπιδράσεων, να παρατηρήσουν πως ανταποκρίνεται το σχήμα δυναμικά σε αυτές τις αλλαγές. Πιο συγκεκριμένα, στα λογισμικά δυναμικής γεωμετρίας, οι μαθητές αρχικά θα πρέπει να κατασκευάσουν το σχήμα, δηλαδή ένα στιγμιότυπο της κλάσης με τις ιδιότητες της εκφώνησης. Κατόπιν θα πρέπει να το «σύρουν», ώστε να επαληθεύσουν ότι οι ιδιότητες έχουν δοθεί σωστά. Στη συνέχεια με όλους τους τρόπους συρσίματος μπορούν να διατυπώσουν δικά τους «θεωρήματα» για επιμέρους λύσεις ή για ολοκληρωμένη λύση (Κυνηγός, 2011)

Η συμβολή του εκπαιδευτικού σε μια τέτοια δραστηριότητα απαιτεί αλλαγή του ρόλου του και από παραδοσιακός καθηγητής μετωπικών διδασκαλιών και αυθεντία της γνώσης καλείται να γίνει συνεργάτης των μαθητών του και σημείο αναφοράς της τάξης του ως προς την καθοδήγηση της έρευνας και την επιστημονική εγκυρότητα των συμπερασμάτων των μαθητών (Κυνηγός, επιμ. 2010).

## Περιγραφή της διδακτικής πρότασης

Αφετηρία για την κατασκευή της παρούσας διδακτικής πρότασης ήταν η αποδεικτική άσκηση 3 στη σελίδα 134 του σχολικού βιβλίου της γεωμετρίας της Α' λυκείου, που αφορά στο ορθικό τρίγωνο (Σχήμα 1). Η άσκηση αυτή βρίσκεται στην παράγραφο 6.5 «Εγγεγραμμένα και Εγγράψιμα Τετράπλευρα».

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6**

**ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΛΥΣΗ**

**Ερωτήσεις Κατανόησης**

- Σε ένα εγγεγραμμένο τετράπλευρο:
  - Τα αθροίσματα των απέναντι γωνιών είναι ίσα.  $\Sigma \quad \Lambda$
  - Κάθε πλευρά φαίνεται από τις απέναντι κορυφές υπό ίσες γωνίες.  $\Sigma \quad \Lambda$
 Χαρακτηρίστε ως σωστή ( $\Sigma$ ) ή λάθος ( $\Lambda$ ) καθεμία από τις προηγούμενες προτάσεις και αιτιολογήστε την απάντησή σας.
- Αν  $AB\Gamma\Delta$  εγγεγραμμένο σε κύκλο τετράπλευρο τότε:
  - $\hat{A} + \hat{\Gamma}_{\epsilon\zeta} = 2\angle$     β.  $\hat{A} = \hat{\Gamma}$     γ.  $\hat{A} = \hat{\Delta}_{\epsilon\zeta}$
  - $\hat{A} = \hat{\Gamma}_{\epsilon\zeta}$     ε.  $\hat{B} = \hat{\Delta}$
 Κυκλώστε το γράμμα της σωστής απάντησης και αιτιολογήστε την απάντησή σας.
- Από τέσσερα μη συνευθειακά σημεία διέρχεται πάντοτε ένας κύκλος;
- Πότε ένα τετράπλευρο λέγεται εγγράψιμο;
  - Αν οι μεσοκάθετοι των πλευρών ενός τετραπλεύρου διέρχονται από το ίδιο σημείο, τότε το τετράπλευρο είναι εγγράψιμο;

**Αποδεικτικές Ασκήσεις**

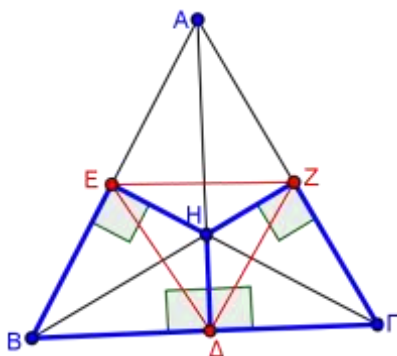
- Δύο κύκλοι τέμνονται στα σημεία  $A$  και  $B$ . Από τα  $A$  και  $B$  φέρουμε ευθείες που τέμνουν τον ένα κύκλο στα  $\Gamma$  και  $\Gamma'$  και τον άλλο στα  $\Delta$  και  $\Delta'$  αντίστοιχα. Να αποδείξετε ότι  $\Gamma\Gamma' \parallel \Delta\Delta'$ .
- Ένας κύκλος ( $K$ ) διέρχεται από τις κορυφές  $B$  και  $\Gamma$  τριγώνου  $AB\Gamma$  και τέμνει τις πλευρές  $AB$ ,  $A\Gamma$  στα σημεία  $\Delta$ ,  $E$  αντίστοιχα. Να αποδείξετε ότι η  $\Delta E$  είναι παράλληλη προς την εφαπτομένη  $\epsilon$  του περιγεγραμμένου κύκλου στο  $A$ .
- Να αποδείξετε ότι τα ύψη  $AD$ ,  $BZ$ ,  $\Gamma E$  ενός τριγώνου  $AB\Gamma$  διχοτομούν τις γωνίες του τριγώνου  $\Delta EZ$ .
- Να αποδείξετε ότι οι εφαπτόμενες στα άκρα δύο κάθετων χορδών κύκλου σχηματίζουν εγγράψιμο τετράπλευρο.

**Σύνθετα Θέματα**

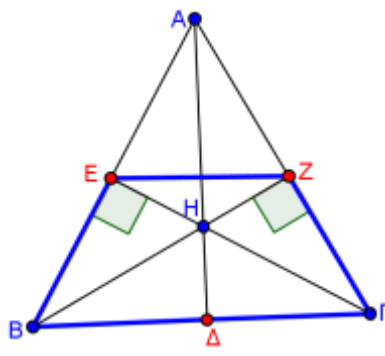
- Δίνεται τρίγωνο  $AB\Gamma$  και ο περιγεγραμμένος κύκλος του ( $O, R$ ). Αν  $BD$  και  $\Gamma E$  είναι ύψη του τριγώνου  $AB\Gamma$  να αποδείξετε ότι  $OA \perp \Delta E$  (Θεώρημα Nagel).

**Σχήμα 1: Η άσκηση του σχολικού βιβλίου που αποτέλεσε αφορμή για την κατασκευή της δραστηριότητας.**

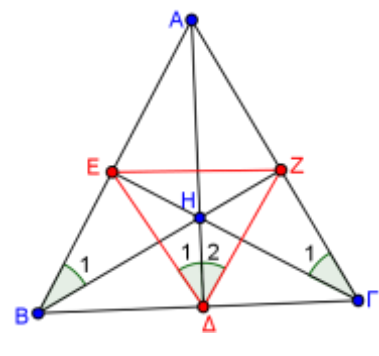
Πρόκειται για μια απαιτητική άσκηση για την πλειοψηφία των μαθητών. Οι μαθητές θα πρέπει να ανακαλύψουν ότι από τα ύψη του αρχικού τριγώνου προκύπτει η εγγραψιμότητα των τριών τετραπλεύρων (Σχήμα 2, Σχήμα 3) και κατόπιν ότι από τις ιδιότητες των εγγράψιμων αυτών τετραπλεύρων προκύπτουν οι ισότητες των γωνιών που ζητούνται (Σχήμα 4).



Σχήμα 2



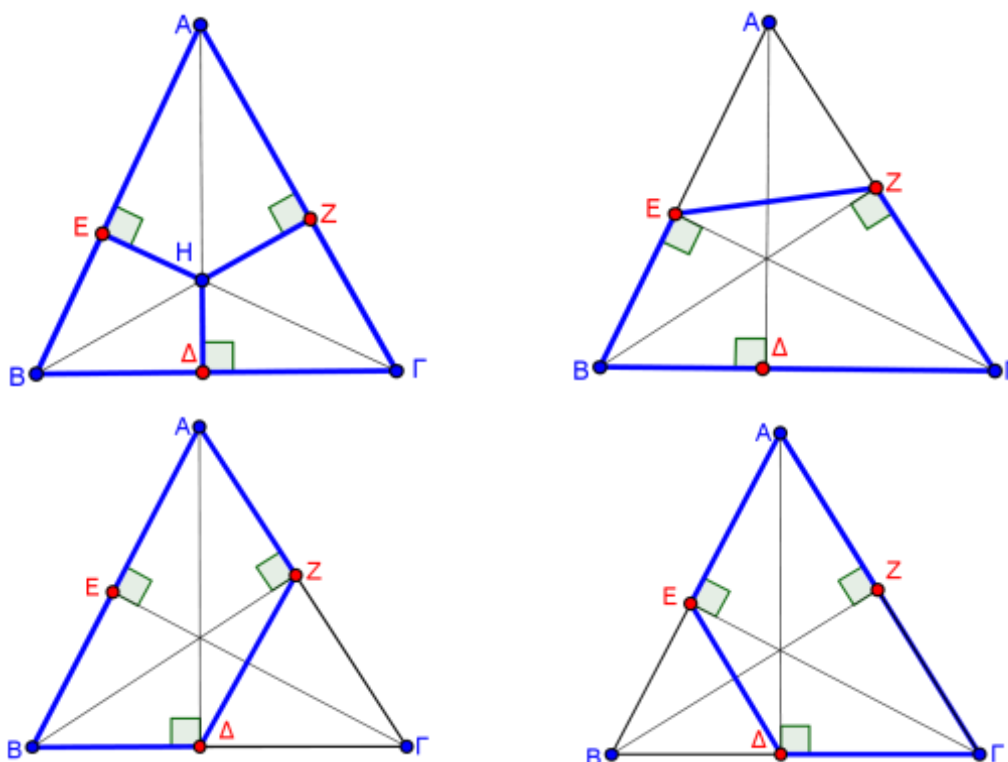
Σχήμα 3



Σχήμα 4

Η παραδοσιακή, μετωπική διδασκαλία της άσκησης αυτής απαιτεί μία διδακτική ώρα, ώστε να δοθεί χρόνος στους μαθητές να προσπαθήσουν να την επιλύσουν, ατομικά ή ανά θρανίο, και κατόπιν, με τη βοήθεια του διδάσκοντα, να γίνει η διαπραγμάτευση της απόδειξης στον πίνακα. Η απόδειξη αυτή συνήθως διδάσκεται δίχως περισσότεροι μαθητές να αναρωτηθούν αν τα τετράπλευρα που αναφέρονται στις σχήματα 2 και 3 είναι τα μοναδικά που υπάρχουν στο σχήμα, δεν προβληματίζονται και δεν ανακαλύπτουν τα

υπόλοιπα 3 εγγεγραμμένα τετράπλευρα του σχήματος (συνολικά 6, σχήμα 5), ούτε τις πάμπολλες ίσες γωνίες που υπάρχουν στο σχήμα.



**Σχήμα 6:** Τα έξι εγγεγραμμένα τετράπλευρα του σχήματος, τα τρία από αυτά στο πάνω αριστερά τρίγωνο και από ένα σε καθένα από τα υπόλοιπα τρίγωνα.

Η εναλλακτική διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία αφορά σε δύο διδακτικές ώρες στο εργαστήριο των υπολογιστών με χρήση του λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας GeoGebra. Την πρώτη ώρα στο εργαστήριο οι μαθητές, εργαζόμενοι σε ομάδες, θα διερευνήσουν και θα ανακαλύψουν τα εγγράψιμα τετράπλευρα και τις ίσες γωνίες που περιλαμβάνονται στο σχήμα ενός τριγώνου, των υψών του και του ορθικού τριγώνου που σχηματίζεται από τους πόδες των υψών και θα προσπαθήσουν να αιτιολογήσουν τις ανακαλύψεις-εικασίες τους. Τη δεύτερη διδακτική ώρα, με τη βοήθεια του διδάσκοντα, θα προσπαθήσουν να διατυπώσουν την εκφώνηση της άσκησης και να κάνουν την απόδειξή της. Η διαπραγμάτευση της απόδειξης αναμένεται να γίνει από τους μαθητές με μεγαλύτερη ευχέρεια, λόγω των διερευνήσεων της πρώτης διδακτικής ώρας.

### 1η διδακτική ώρα

Η διδασκαλία υλοποιήθηκε το διδακτικό έτος 2013-14 στο τμήμα Α<sub>3</sub> του 3<sup>ου</sup> Λυκείου Γαλασίου. Το τμήμα αποτελείται από 19 μαθητές, 10 από τους οποίους με εξαιρετικές επιδόσεις στα μαθηματικά, 5 μέτριας επίδοσης και 4 με πολύ χαμηλή επίδοση, οι οποίοι δυσκολεύονται ακόμα και να σχεδιάσουν μια κάθετη ευθεία.

Πριν πραγματοποιηθεί η διδασκαλία, στο συγκεκριμένο τμήμα είχε διδαχθεί η θεωρία της παραγράφου των εγγεγραμμένων και εγγράψιμων τετραπλεύρων και είχαν λυθεί απλές ασκήσεις. Προηγούμενα, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, οι μαθητές είχαν χρησιμοποιήσει το λογισμικό GeoGebra τρεις ακόμη φορές και ήταν εξοικειωμένοι με τις

βασικές του λειτουργίες. Παρόλα αυτά, η παρούσα διδακτική πρόταση προτείνεται και για μαθητές που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το προαναφερθέν λογισμικό.

Οι μαθητές κάθισαν ανά δύο μπροστά από ένα ηλεκτρονικό υπολογιστή στο εργαστήριο των υπολογιστών του σχολείου, σχηματίζοντας 9 ομάδες (εκτός από μια ομάδα που αποτελείται από 3 μαθητές). Η σύνθεση των ομάδων δεν καθορίστηκε από τον εκπαιδευτικό αλλά έγινε τυχαία σύμφωνα με τις φιλίες των μαθητών και τη σειρά με την οποία μπήκαν στο εργαστήριο. Σε κάθε ομάδα μοιράστηκε το παρακάτω φύλλο εργασίας (Σχήμα 7).

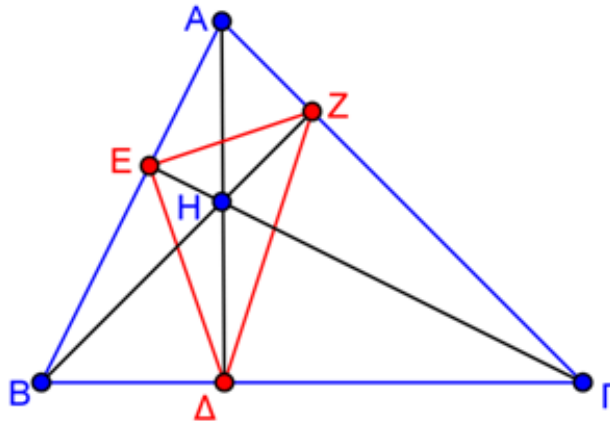
### **Διερεύνηση του Ορθικού Τρίγωνου με το Λογισμικό GeoGebra Φύλλο Εργασίας**

Να ανοίξετε το λογισμικό GeoGebra και να σχεδιάσετε ένα τρίγωνο  $AB\Gamma$  και τα ύψη του  $A\Delta$ ,  $BZ$  και  $\Gamma E$ . Κατόπιν να σχηματίσετε το τρίγωνο  $\Delta EZ$  και να του δώσετε κόκκινο χρώμα. Το τρίγωνο αυτό ονομάζεται «**Ορθικό Τρίγωνο του  $AB\Gamma$** ».

**α)** Να μετρήσετε γωνίες του σχήματος και να βρείτε ποιες είναι ίσες μεταξύ τους.

**β)** Να βρείτε στο σχήμα εγγράψιμα τετράπλευρα.

**γ)** Να αιτιολογήσετε πρώτα γιατί τα τετράπλευρα είναι εγγράψιμα (όσα ανακάλυψε η ομάδα σας) και κατόπιν γιατί οι γωνίες είναι ίσες (όσες ιδιότητες ανακαλύψατε).



.....

.....

.....

**Σχήμα 7: Το φύλλο εργασίας που μοιράστηκε σε κάθε ομάδα μαθητών.**

Πριν ξεκινήσει η δραστηριότητα των ομάδων έγινε παρουσίαση από το διδάσκοντα, στο βιντεοπροβολέα του εργαστηρίου, των λειτουργιών του λογισμικού που αφορούν στη συγκεκριμένη διερεύνηση. Ο διδάσκων παρουσίασε τον τρόπο που οι μαθητές μπορούν, με τη βοήθεια του λογισμικού, να κατασκευάσουν το αρχικό τρίγωνο και τα ύψη του, να μετρήσουν γωνίες και να σύρουν το σχήμα ώστε να διαπιστώσουν αν οι ιδιότητες-εικασίες που ανακάλυψαν εξακολουθούν να ισχύουν.

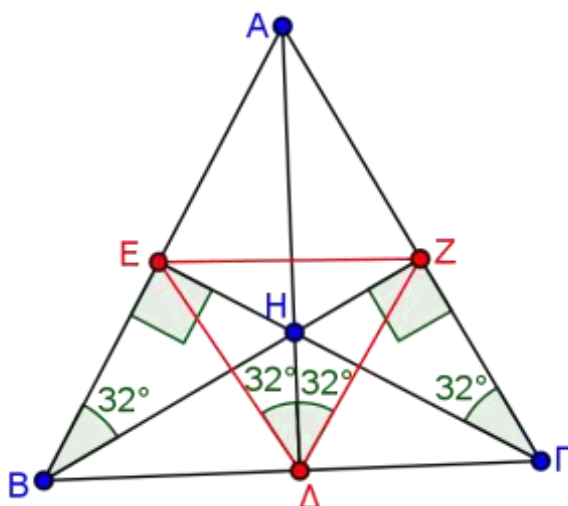
Η όλη παρουσίαση και η σύντομη εισαγωγική συζήτηση κατά τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση διήρκεσε 9 λεπτά. Ο διδάσκων εξασφάλισε ότι όλοι οι μαθητές παρακολούθησαν προσεκτικά την αρχική παρουσίαση, κανείς δεν μιλούσε και κανείς δεν κοίταζε την οθόνη του υπολογιστή του για να δοκιμάσει ίσως κάτι από αυτά που έδειχνε ο διδάσκων εκείνη τη στιγμή. Είναι προφανές ότι αν κάποιες ομάδες δεν παρακολουθήσουν

την αρχική επίδειξη των βασικών εργαλείων του λογισμικού που θα χρησιμοποιηθούν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα η διδασκαλία δεν θα έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

### Ευρήματα των μαθητών

Σχεδόν όλες οι ομάδες κατασκεύασαν το σχήμα δίχως να χρειαστούν βοήθεια από το διδάσκοντα, μιας και οι ενέργειες που απαιτούνταν στο λογισμικό ήταν σχετικά απλές και επιπροσθέτως είχε γίνει επίδειξή τους στο βιντεοπροβολέα.

Η ανακάλυψη των ίσων γωνιών έγινε σχετικά εύκολα, ακόμα και από τους μαθητές με χαμηλή επίδοση, μιας και απαιτείται μόνο μέτρηση με τη βοήθεια του λογισμικού και απλή παρατήρηση (π.χ. **Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.**). Σε κάποιες ομάδες ο διδάσκων υπενθύμισε να ελέγξουν αν οι ισότητες των γωνιών που έχουν ανακαλύψει εξακολουθεί να ισχύει και μετά το σύρσιμο κάποιου σημείου. Οι περισσότερες ομάδες όμως το έκαναν από μόνες τους, μιας και το θέμα αυτό είχε συζητηθεί κατά τη διάρκεια της αρχικής παρουσίασης αλλά και είχε εμπεδωθεί από προηγούμενες διερευνήσεις με το ίδιο λογισμικό.



Σχήμα 7: Στιγμιότυπο της διερεύνησης που δείχνει τέσσερις ίσες γωνίες

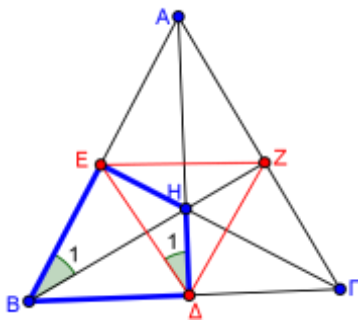
Η δεύτερη ερώτηση του φύλλου εργασίας ζητούσε από τους μαθητές να ανακαλύψουν τα εγγράψιμα τετράπλευρα του σχήματος. Η ανακάλυψη που ζητείται είναι μια απαιτητική μαθηματική δραστηριότητα, αφού προϋποθέτει τη γνώση των σχετικών κριτηρίων καθώς και η δυνατότητα των μαθητών να αναγνωρίσουν τα εγγράψιμα τετράπλευρα μέσα στο πολύπλοκο γεωμετρικό σχήμα που είχαν κατασκευάσει. Παρόλα αυτά, οι περισσότερες ομάδες ανακάλυψαν σταδιακά, συνεργαζόμενες πολλές φορές και μεταξύ τους, και τα 6 εγγράψιμα τετράπλευρα του σχήματος. Μια δυο ομάδες που αποτελούνταν από αδύνατους μαθητές ρώτησαν τις διπλανές τους ομάδες και υποβοηθούμενες ανακάλυψαν κάποια από τα εγγράψιμα τετράπλευρα. Ο διδάσκων περνούσε από κάθε ομάδα, συζητούσε σχετικά με τα ευρήματά της και ενθάρρυνε τους μαθητές να συνεχίσουν τη διερεύνηση.

Η τρίτη ερώτηση του φύλλου εργασίας αφορούσε στην αιτιολόγηση των εικασιών που είχαν διατυπώσει οι μαθητές. Μάλιστα τους καθοδηγούσε να αιτιολογήσουν πρώτα την εγγραψιμότητα των τετραπλεύρων και κατόπιν τις ισότητες των γωνιών. Η ερώτηση αυτή

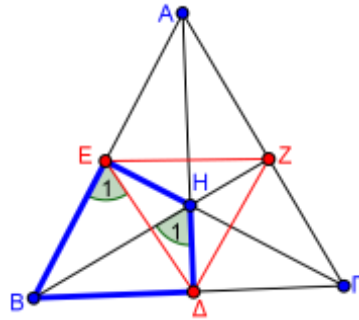


παρουσιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον και στη συνέχεια θα επιχειρηθεί να παρουσιαστούν κάποιες από τις συζητήσεις μεταξύ μαθητών και διδάσκοντος.

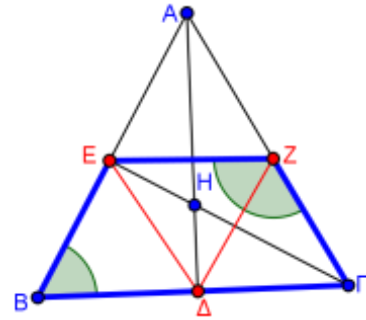
Τρεις ομάδες αποτελούμενες από μαθητές με υψηλές επιδόσεις, βοηθούμενες και από το λογισμικό, αιτιολόγησαν απόλυτα σωστά την εγγραψιμότητα των τετραπλεύρων που ανακάλυψαν. Χρησιμοποίησαν τα ύψη, σχεδίασαν τις ορθές γωνίες και είπαν ότι τα δύο τετράπλευρα είναι εγγράψιμα, αφού δύο απέναντι γωνίες είναι παραπληρωματικές (ως ορθές) και το τρίτο διότι μια πλευρά φαίνεται από τις απέναντι κορυφές υπό ίσες γωνίες. Στη συνέχεια αιτιολόγησαν και την ισότητα των γωνιών με βάση τις την εγγραψιμότητα των προαναφερθέντων τετραπλεύρων και όχι τα ευρήματα των μετρήσεων των γωνιών με τη βοήθεια του λογισμικού. Αυτό δεν το έκαναν και για τα έξι εγγράψιμα τετράπλευρα, ο διδάσκων όμως τους ενθάρρυνε και ζήτησε να ανακαλύψουν και τα υπόλοιπα που βρίσκονται στο σχήμα, πράγμα που οι 3 αυτές ομάδες το πέτυχαν μέσα στη διδακτική ώρα.



Σχήμα 8



Σχήμα 9




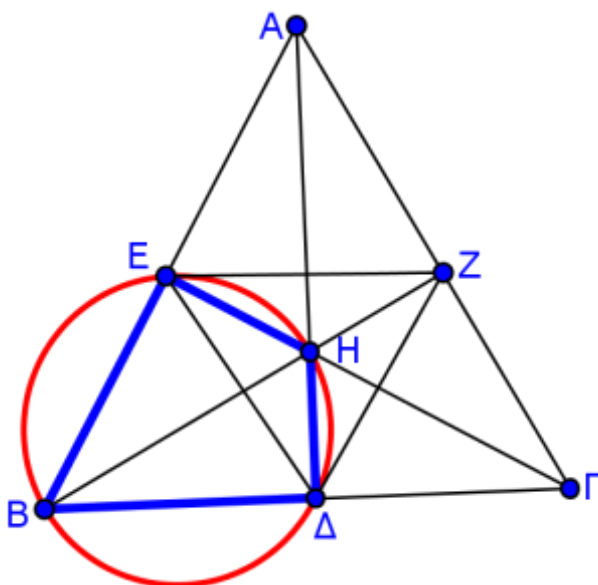
Σχήμα 10


Οι υπόλοιπες ομάδες διαφοροποιήθηκαν σε σχέση με τα προαναφερθέντα. Μια ομάδα ισχυρίστηκε ότι το τετράπλευρο BDEH είναι εγγράψιμο (**Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.8**), επειδή οι γωνίες  $B_1$  και  $D_1$  είναι ίσες, βασιζόμενη στη μέτρηση των γωνιών με τη βοήθεια του λογισμικού, παρά το ότι το φύλλο εργασίας ζητά να αιτιολογηθεί πρώτα η εγγραψιμότητα των τετραπλεύρων και κατόπιν η ισότητα των γωνιών. Ομοίως μια άλλη ομάδα ότι το ίδιο τετράπλευρο είναι εγγράψιμο επειδή οι γωνίες  $E_1$  και  $H_1$  είναι ίσες (Σχήμα 99). Μια τρίτη ομάδα ισχυρίστηκε ότι το BZHE είναι εγγράψιμο επειδή οι γωνίες B και Z είναι παραπληρωματικές (Σχήμα 1010). Οι υπόλοιπες ομάδες είχαν παρόμοια ευρήματα, που αφορούσαν εγγράψιμα τετράπλευρα του σχήματος, που δεν σημειώνονται στις σχήματα 8, 9 και 10, αλλά παρουσιάστηκαν στο σχήμα 5.

Ο διδάσκων ρώτησε τις συγκεκριμένες ομάδες αν μπορούν να αιτιολογήσουν και το γιατί οι γωνίες είναι ίσες. Εδώ ήρθαν σε δύσκολη θέση και κάποιοι μαθητές απάντησαν ότι οι γωνίες είναι ίσες επειδή τα τετράπλευρα είναι εγγράψιμα, ενώ προηγούμενα είχαν ισχυριστεί ακριβώς το αντίστροφο. Το θέμα συζητήθηκε μεταξύ μαθητών αλλά και με το διδάσκοντα. Υπήρξε προβληματισμός για το πιο είναι το σωστό, το ευθύ ή το αντίστροφο, ή ακόμη και αν είναι και τα δύο σωστά. Μετά από αρκετή συζήτηση με πολλές ομάδες και με τη βοήθεια του διδάσκοντα, οι μαθητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ισότητα των ορθών γωνιών που σχηματίζουν τα ύψη του αρχικού τριγώνου και η ισότητα των υπολοίπων γωνιών που μας αποκαλύπτει το λογισμικό με τα εργαλεία μέτρησης που διαθέτει διαφέρουν, όσον αφορά στην χρησιμότητά τους κατά την αποδεικτική διαδικασία. Κάθε αιτιολόγηση ενός ισχυρισμού οφείλει να χρησιμοποιεί και να βασίζεται στα δεδομένα της άσκησης και σε ότι έχει αιτιολογηθεί προηγούμενα με τον ίδιο τρόπο και όχι απλά στην ισότητα μετά από παρατήρηση. Έτσι λοιπόν, στην παρούσα περίπτωση, η αφετηρία της

απόδειξης-αιτιολόγησης οφείλει να ξεκινήσει από τις ορθές γωνίες που σχηματίζουν τα ύψη με τις πλευρές του αρχικού τριγώνου, με βάση αυτές να αποδειχτεί ότι τα τετράπλευρα είναι εγγράψιμα και τέλος από την εγγραψιμότητα των τετραπλεύρων να προκύψει η ισότητα των γωνιών.

Εμφανίστηκαν όμως και αιτιολογήσεις που δεν ήταν αναμενόμενες από το διδάσκοντα και κατασκευαστή της δραστηριότητας. Μια ομάδα ανακάλυψε το εικονίδιο  του λογισμικού (κύκλος που διέρχεται από τρία σημεία). Ισχυρίστηκε λοιπόν ότι το τετράπλευρο ΒΔΗΕ είναι εγγράψιμο (**Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.**) διότι πατώντας το προαναφερθέν εικονίδιο και κατόπιν τρεις από τις κορυφές του τετραπλεύρου, ο κύκλος που σχηματίζεται διέρχεται και από την τέταρτη κορυφή, γεγονός που διατηρείται κατά το σύρσιμο οποιουδήποτε σημείου και σε οποιαδήποτε μετακίνηση του σχήματος. Το νέο μάλιστα διαδόθηκε γρήγορα και στις διπλάνες ομάδες και με τον τρόπο αυτό ανακαλύφθηκαν από τις ομάδες αυτές αρκετά εγγράψιμα τετράπλευρα. Ο διδάσκων χαρακτήρισε τους μαθητές της ομάδας αυτής *πονηρούς* και αποδέχθηκε την ανακάλυψή τους, απλά τους διευκρίνισε ότι η ανάγκη αιτιολόγησης του ισχυρισμού, με βάση γεωμετρικές ιδιότητες, εξακολουθεί να ισχύει. Κατόπιν μετά από συζήτηση των συγκεκριμένων ομάδων μεταξύ τους και με το διδάσκοντα προέκυψε ως συμπέρασμα ότι η χρήση του συγκεκριμένου εικονιδίου βοηθά στην ανακάλυψη εγγράψιμων τετραπλεύρων, όχι όμως στην αιτιολόγηση του γιατί είναι εγγράψιμα.



**Σχήμα 11: Ο εγγεγραμμένος κύκλος του τετραπλεύρου ΒΔΗΕ, όπως σχηματίστηκε από ομάδα μαθητών, πατώντας το εικονίδιο  «κύκλος που διερχεται από 3 σημεία» του λογισμικού.**

Η πρώτη διδακτική ώρα στο εργαστήριο κύλησε με τον τρόπο αυτό. Οι εικασίες των μαθητών δεν περιορίστηκαν στα 3 εγγράψιμα τετράπλευρα που χρειάζονται για την απόδειξη της άσκησης (π.χ. αυτά των εικόνων 2 και 3) αλλά με την παρότρυνση του διδάσκοντα αφορούσαν και στα 6 εγγράψιμα τετράπλευρα του σχήματος και τις γωνίες που αυτά περιέχουν (σχήμα 5).

Όποιος έχει κάποια έστω εμπειρία της εργασίας των μαθητών σε ομάδες γνωρίζει ότι είναι πολύ δύσκολο, ή ακόμα και αδύνατο κάποιες φορές, να διακόψεις τους μαθητές όταν

εργάζονται ομαδικά, συζητούν, αυτενεργούν και έχουν εμπλακεί πλήρως στην διερεύνηση που τους ζητήθηκε. Καλό θα ήταν λοιπόν ο εκπαιδευτικός να αποφεύγει να διακόψει τους μαθητές για να απευθυνθεί σε όλους μαζί, είτε για κάποια διευκρίνιση, είτε για να συζητηθεί κάτι ενώπιον όλης της τάξης. **Η διακοπή της εργασίας των μαθητών, όταν αυτοί εργάζονται σε ομάδες, καλό είναι να γίνεται με το χτύπημα του κουδουνιού.** Αυτό είναι κάτι που δεν αναφέρεται στη βιβλιογραφία, απ' όσο γνωρίζουμε, όσοι εκπαιδευτικοί όμως έχουν την εμπειρία της διδασκαλίας σε ομάδες στο ελληνικό σχολείο, με ή χωρίς τις νέες τεχνολογίες, πιστεύουμε ότι θα μπορούσαν εύκολα να συνηγορήσουν με την παραπάνω ρήση. Η απουσία της βιβλιογραφικής αναφοράς σχετικά με το προαναφερθέν ίσως να οφείλεται στη διαφορετική συμπεριφορά των μαθητών και την κουλτούρα της διδασκαλίας στα σχολεία των άλλων χωρών ή στο γεγονός ότι οι ερευνητές δεν ασχολούνται με τέτοιου είδους πρακτικά ζητήματα.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, στο τέλος της διδακτικής ώρας και με το χτύπημα του κουδουνιού, κάθε ομάδα αποθήκευσε το αρχείο του λογισμικού που είχε κατασκευάσει, ο διδάσκων μάζεψε τα φύλλα εργασίας και την επόμενη ημέρα όπου η διδασκαλία επαναλήφθηκε στο εργαστήριο των υπολογιστών, τα μοίρασε εκ νέου στους μαθητές.

## **2<sup>η</sup> διδακτική ώρα**

Οι μαθητές κάθισαν σύμφωνα με τις ομάδες της προηγούμενης διδακτικής ώρας και άνοιξαν το αρχείο που είχαν αποθηκεύσει. Αφού συζήτησαν για 5 λεπτά περίπου σχετικά με το ορθικό τρίγωνο και τα ευρήματά τους, ο διδάσκων πρότεινε για την παρούσα διδακτική ώρα να τεθεί ο στόχος, με βάση τα ευρήματα των ομάδων που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια, να διατυπώσουν ένα θεώρημα, μια ιδιότητα του ορθικού τριγώνου που ανακάλυψαν, και να το αποδείξουν. Το θεώρημα αυτό θα μπορούσαν οι μαθητές να το δώσουν ως άσκηση σε συμμαθητές τους από άλλα τμήματα ή σε φίλους τους, για να δουν ποιοι θα καταφέρουν να το αποδείξουν. Συζητήθηκε ακόμη αν η διατύπωση θα περιλαμβάνει υποερωτήματα που να διευκολύνουν την εύρεση της απόδειξης ή να μη δίνονται οι περισσότερες ιδιότητες που θα αποτελούν ενδεχομένως τα ενδιάμεσα βήματα και έτσι η απόδειξη να είναι δύσκολη. Όλοι συμφώνησαν με τη δεύτερη επιλογή!

Όσον αφορά στη σειρά των ομάδων που θα παρουσιάσουν τα ευρήματά τους ενώπιον της ολομέλειας της τάξης, κάτι που αποτελεί απόφαση του διδάσκοντος, είναι προφανές ότι αν επιλεγόταν πρώτη μία από τις τρεις ομάδες που είχε ολοκληρώσει απόλυτα σωστά τη διερεύνηση και την αιτιολόγηση, θα γινόταν μεγάλη οικονομία διδακτικού χρόνου, θα χανόταν όμως η ευκαιρία την συζήτησης και της αντιπαράθεσης των ομάδων και της κατασκευής της μαθηματικής γνώσης από τους μαθητές.

Επιλέχθηκαν λοιπόν αρχικά ομάδες που δεν είχαν σωστή τη σειρά των αιτιολογήσεων και έγινε παρουσίαση των ευρημάτων τους στον βιντεοπροβολέα (δυστυχώς δε λειτουργούσε ο διαδραστικός του εργαστηρίου). Ακολούθησε συζήτηση, αντιπαράθεση επιχειρημάτων και διαπραγμάτευση μεταξύ των ομάδων, όπου η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών ήταν πολύ μεγάλο. Συζητήθηκαν όλα τα ευρήματα των ομάδων και οι αιτιολογήσεις που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας.

Με τη λεπτή καθοδήγηση του διδάσκοντος διατυπώθηκε και η άσκηση όπως ακριβώς περιλαμβάνεται στο σχολικό βιβλίο, και έγινε η απόδειξη της στον πίνακα του εργαστηρίου. Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό, σηκώνοντας συνεχώς το χέρι σε κάθε



ερώτηση του διδάσκοντα, ακόμα και αυτοί με τις χαμηλότερες επιδόσεις, και φαίνονταν να είναι εξοικειωμένοι με το σχήμα, τις ισότητες γωνιών και τα εγγράψιμα τετράπλευρα. Η ενασχόλησή τους με τη μέτρηση των γωνιών και ο προβληματισμός τους σχετικά με τα εγγράψιμα τετράπλευρα που είχε λάβει χώρα την πρώτη διδακτική ώρα, κατά την εργασία τους σε ομάδες, έκανε την απόδειξη πιο βατή και τις ιδιότητες του σχήματος και τα σχετικά θεωρήματα πιο οικεία.

## Συμπεράσματα

Σε ένα παραδοσιακό μάθημα Γεωμετρίας, οι μαθητές, ως παθητικοί ακροατές, μαθαίνουν ορισμούς και θεωρήματα, προβλήματα και αποδείξεις, δίχως να αποκτούν την εμπειρία της ανακάλυψης των γεωμετρικών ιδιοτήτων. Τα λογισμικά της δυναμικής γεωμετρίας είναι ακριβώς κατάλληλα για να οδηγήσουν τον μαθητή σε εξερεύνηση και ανακάλυψη, είτε καθοδηγούμενα είτε τελείως ανοικτά (Schwartz & Yerushalmy, 1987)

Αν γινόταν η διαπραγμάτευση της άσκησης στην αίθουσα διδασκαλίας, οι μαθητές με τις χαμηλές επιδόσεις, κατά κανόνα, δε θα συμμετείχαν και θα ήταν απόλυτα παθητικοί, παρά τις καλύτερες προθέσεις και την όποια ικανότητα και ενδιαφέρον προς αυτούς που θα μπορούσε να επιδείξει ο διδάσκων.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση όμως, όλοι οι μαθητές, ακόμη και αυτοί με χαμηλές ή μέτριες επιδόσεις στα μαθηματικά, ενεργοποιήθηκαν, μέτρησαν γωνίες, ανακάλυψαν ισότητες γωνιών και εγγράψιμα τετράπλευρα, διατύπωσαν εικασίες και συζήτησαν με τους συμμαθητές τους στα πλαίσια της ομάδας τους. Η διερεύνηση με τη βοήθεια του λογισμικού, που προηγήθηκε της απόδειξης που έλαβε χώρα τη δεύτερη διδακτική ώρα, έκανε πιο οικείες τις ιδιότητες του σχήματος για τους μαθητές, τους μετέτρεψε σε ερευνητές και προκάλεσε τη συλλογική διαπραγμάτευση των γεωμετρικών εννοιών που εμπλέκονται. Η όλη ενασχόλησή τους, οι παρατηρήσεις τους και η συζήτηση με τους συμμαθητές τους στα πλαίσια της ομάδας τους, τους διευκόλυναν να κατανοήσουν τα στάδια της απόδειξης.

Κατά συνέπεια, τα λογισμικά δυναμικής γεωμετρίας, εκτός από τη δυνατότητα που δίνουν στους μαθητές να πειραματιστούν και να ανακαλύψουν γεωμετρικές ιδιότητες, αντί αυτές να τους δίνονται έτοιμες από την εκφώνηση της άσκησης, με την ενασχόληση με το σχήμα, τη διερεύνηση και την συζήτηση μεταξύ των ομάδων που προηγείται, μαζί με την κατάλληλη καθοδήγηση από το διδάσκοντα, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές σημαντικά και στην εύρεση και κατανόηση της απόδειξης των ιδιοτήτων που έχουν ανακαλύψει.

Υπάρχει βέβαια το θέμα της αναγκαιότητας της απόδειξης. Όταν ο μαθητής μπορεί να ενεργοποιήσει τους μετρητές αποστάσεων ή γωνιών και με το σύρσιμο να παρατηρήσει ότι οι ιδιότητες μένουν αναλλοίωτες, τότε γιατί να χρειαστεί να αποδείξει κάτι; (Κυνηγός, 2011) Το ζήτημα αυτό δεν τέθηκε από τους μαθητές στο συγκεκριμένο μάθημα, μιας και είχε συζητηθεί σε προηγούμενες ανάλογες δραστηριότητες με το συγκεκριμένο τμήμα, συνεπώς δεν θα επεκταθούμε εδώ, για λόγους οικονομίας χώρου.

## Προτάσεις - Επεκτάσεις

Με περαιτέρω χρήση του λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας και με τρόπο παρόμοιο μπορεί να γίνει διερεύνηση και ανακάλυψη και άλλων ιδιοτήτων του ορθικού τριγώνου από τους

μαθητές και στη συνέχεια η απόδειξή τους. Ιδιότητες του ορθικού τριγώνου μπορούν εύκολα να αναζητηθούν στο διαδίκτυο, π.χ. 21 ιδιότητες μπορούν να βρεθούν στο σύνδεσμο

<http://catalysis.gr/mathematics/geometry/planar/triangle/orthic.html>

αρκετές από τις οποίες μπορούν να διδαχθούν στην Α' λυκείου με τη σημερινή διαμόρφωση της ύλης, π.χ. με τη βοήθεια του λογισμικού GeoGebra μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να σχεδιάσουν τον περιγεγραμμένο κύκλο του αρχικού τριγώνου και οι μαθητές μετά από διερεύνηση να ανακαλύψουν ότι οι ακτίνες του ΟΑ, ΟΒ και ΟΓ είναι κάθετες στις πλευρές του ορθικού τριγώνου.

Μια ακόμα επέκταση είναι το θεώρημα του Fagnano, ότι δηλαδή το ορθικό τρίγωνο έχει την ελάχιστη περίμετρο από όλα τα τρίγωνα που είναι εγγεγραμμένα στο αρχικό τρίγωνο. Μια πολύ ενδιαφέρουσα διδακτική πρόταση σχετικά με το θεώρημα αυτό, με τη βοήθεια του λογισμικού Sketchpad στο Πλατάρος & Παπαδοπούλου (2009).

Η παρούσα διδακτική πρόταση μπορεί ακόμα να αποτελέσει παράδειγμα για το πώς μπορεί να μετατραπεί μια άσκηση του σχολικού ή οποιοδήποτε άλλου βιβλίου στα πλαίσια της διδακτέας ύλης να διδαχθεί με χρήση των νέων τεχνολογιών. Το φύλλο εργασίας μπορεί να έχει παρόμοια δομή. Αρχικά να δίνονται οι υποθέσεις της άσκησης-θεωρήματος και να ζητείται από τους μαθητές να κατασκευάσουν το σχήμα με το λογισμικό, να μετρήσουν πλευρές, γωνίες, εμβαδά ή ότι άλλο χρειάζεται, να διαπιστώσουν ιδιότητες και εικασίες και τέλος να τις αποδείξουν, στα πλαίσια του αξιωματικού συστήματος της ευκλείδειας γεωμετρίας. Αποτελεί τρόπο εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της ευκλείδειας γεωμετρίας, η οποία λόγω των μικρών απαιτήσεων σε διδακτικές ώρες μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα στην καθημερινή σχολική πρακτική.

## Αναφορές

- diSessa, A., Hoyles, C., & Noss, R. (Eds.) (1995). *Computers and Exploratory Learning*. Berlin: Springer-Verlag.
- Von Glaserfeld (1991). *Radical Constructivism in Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer.
- Schwartz, J. L., & Yerushalmy, M. (1987). The Geometric Supposer: A case study in the use of Microcomputers in Mathematics Education. In Bishop, J., Lochhead, J. & Perkins, D. N. *Thinking*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Αργυρόπουλος, Η., Βλάμος, Π., Κατσούλης, Γ., Μαρκάτης, Σ. & Σίδερης, Π. (2009/1999). *Ευκλείδεια Γεωμετρία Α' και Β' Τάξης Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Ζαγούρας, Χ. (Επιμ.) (2013). *Επιμορφωτικό υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος (3<sup>η</sup> εκ.). Πάτρα: ΙΤΥ
- Κυνηγός, Χ. (Επιμ.) (2010). *Επιμορφωτικό υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 4, Κλάδος ΠΕ03 (2<sup>η</sup> έκ.). Πάτρα: ΙΤΥ
- Κυνηγός, Χ. (2011). *Το Μάθημα της Διερεύνησης, Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών για τη Διδακτική των Μαθηματικών*. Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα.
- Πλατάρος, Γ., & Παπαδοπούλου, Α. (2009). Ο κρυφός πειραματικός χαρακτήρας της Γεωμετρίας και η διδακτική του αξιοποίηση μέσω των δυναμικών γεωμετρικών λογισμικών. *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Βόλος.

## Εμπλοκή των μαθητών σε ένα πρόβλημα εικονιστικής κανονικότητας για την εισαγωγή στην άλγεβρα

Γιώργος Κόσυβας  
[gkosyvas@yahoo.com](mailto:gkosyvas@yahoo.com)

Σχολικός Σύμβουλος Μαθηματικών Α' Αθήνας

**Περίληψη.** Στο πλαίσιο του Νέου Προγράμματος Σπουδών Μαθηματικών του Γυμνασίου οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να καταγίνονται με κανονικότητες. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις στρατηγικές γενίκευσης των μαθητών της Α' Γυμνασίου κατά τη λύση ενός πραγματικού προβλήματος μιας εικονιστικής κανονικότητας (figural pattern). Το πρόβλημα δόθηκε στους μαθητές στο πλαίσιο πειραματικής διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε από τον Σχολικό Σύμβουλο Μαθηματικών στο 2<sup>ο</sup> ΠΠ Γυμνάσιο Αθηνών. Συγκεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στις ικανότητες αλλά και στις δυσκολίες των μαθητών να εκμαιεύουν κανονικότητες και δομές και να κάνουν επαγωγικές γενικεύσεις από κατάλληλα εικονιστικά βήματα, να σχηματίζουν συναρτησιακές σχέσεις και εικασίες και να τις αιτιολογούν. Από τα ευρήματα αυτής της έρευνας προέκυψαν δύο είδη στρατηγικών αλγεβρικής γενίκευσης: στρατηγικές δόμησης και αποδόμησης γενικεύσεων. Τέλος μελετούμε τους παράγοντες που συνέβαλαν στην υιοθέτηση των αντίστοιχων στρατηγικών.

**Λέξεις κλειδιά:** εικονιστική κανονικότητα, αλγεβρική σκέψη, επίλυση προβλήματος, ομαδοσυνεργατική μάθηση, μαθηματική συζήτηση στην τάξη.

### Εισαγωγή

Η αλγεβρική σκέψη γενικότερα και η άλγεβρα ειδικότερα διευκολύνουν τους μαθητές να επεξεργάζονται και να παριστάνουν μαθηματικές ιδέες με συντομία, ακρίβεια και σαφήνεια και να αναπτύσσουν αποτελεσματικές διαδικασίες μοντελοποίησης και επίλυσης προβλημάτων. Ωστόσο, σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα η άλγεβρα αποτελεί μια από τις δυσκολότερες περιοχές των σχολικών μαθηματικών (Δραμαλίδης & Σακονίδης, 2006).

Από τη μια πλευρά η άλγεβρα περιγράφεται ως ένα δομημένο σύστημα, το οποίο αποτελείται από τυπικές μαθηματικές προτάσεις και από την άλλη ως «γενικευμένη αριθμητική». Οι επιπτώσεις αυτών των δύο αντιλήψεων στην καθημερινή διδασκαλία της άλγεβρας δεν διαφέρουν: και οι δύο δίνουν προτεραιότητα στις συμβολικές όψεις της άλγεβρας, όπως είναι η χρήση μεταβλητών, η λύση εξισώσεων, η μελέτη συναρτήσεων και η απομνημόνευση κανόνων χειρισμού αλγεβρικών παραστάσεων. Η άλγεβρα χρησιμοποιεί ένα τυποποιημένο σύστημα στο οποίο προεξάρχουν οι γραμματικοί/συντακτικοί κανόνες και η αδυναμία οπτικοποίησης των αφηρημένων αλγεβρικών ιδεών. Μετά την κατάκτηση αυτών των χειρισμών ακολουθεί η εφαρμογή των αλγεβρικών εννοιών στην επίλυση προβλημάτων της πραγματικής ζωής.

Η τυπική συμβολική προσέγγιση της άλγεβρας δέχθηκε τα πυρά έντονης κριτικής από τους ερευνητές της Διδακτικής των Μαθηματικών για την έλλειψη νοήματος και θεωρείται ως πηγή των δυσκολιών ιδιαίτερα για τους μαθητές οι οποίοι εισάγονται για πρώτη φορά στην άλγεβρα (Thompson, 2013; Wittmann et al., 2013; Βερούκιος, 2011). Ο κίνδυνος που

εγκυμονεί είναι ότι καθώς οι μαθητές βυθίζονται στον αλγεβρικό χειρισμό για την επίτευξη διαδικαστικής άνεσης, μπορεί να χαθεί το νόημα και ο σκοπός τους συμβολικού χειρισμού.

Η Kieran (2007) ταξινομεί τη δραστηριότητα για τη σχολική άλγεβρα σε τρεις τύπους: τη γενεσιουργό (generational) δραστηριότητα, η οποία καταλήγει στη γένεση αλγεβρικών εκφράσεων (π.χ. γενίκευση εικονιστικών μοτίβων), τη μετασχηματιστική (transformational) που αναφέρεται στις διαδικασίες μετασχηματισμού των αλγεβρικών παραστάσεων σε ισοδύναμες (εκτέλεση πράξεων, παραγοντοποίηση πολυωνύμων, λύση εξισώσεων) και τη σφαιρική (global/meta-level), στην οποία η άλγεβρα χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την ευρύτερη μαθηματική δραστηριότητα (επίλυση προβλήματος, μοντελοποίηση, μελέτη των μεταβολών, απόδειξη).

Η μελέτη των κανονικοτήτων συνδέεται στενά με τους τρεις προαναφερόμενους τύπους αλγεβρικής δραστηριότητας. Ειδικότερα οι εικονιστικές κανονικότητες αποτελούν ένα ιδανικό πλαίσιο το οποίο δίνει έμφαση στο μαθηματικό νόημα. Η ικανότητα των μαθητών να βρίσκουν τον κανόνα είναι σημαντική και τους βοηθά να κατανοούν περισσότερα για τη φύση της άλγεβρας από την περίπτωση στην οποία εισάγονται σε αυτήν με τυπικό συμβολικό τρόπο. Επιπλέον, είναι σε θέση να κατανοούν πώς μπορεί να οπτικοποιηθεί η κανονικότητα με διαφορετικούς τρόπους και πώς οι διαφορετικές οπτικοποιήσεις μπορούν να περιγραφούν συμβολικά.

## Θεωρητικό πλαίσιο

Η λέξη “κανονικότητα” αποδίδει το περιεχόμενο του αγγλικού όρου pattern και αναφέρεται στον κανόνα που διέπει μια κατάσταση ή ένα φαινόμενο. Ειδικότερα, η εικονιστική κανονικότητα αναφέρεται στον κανόνα με τον οποίο σχηματίζονται ακολουθίες συλλογών από διακεκριμένα εικονιστικά αντικείμενα όπως κουκκίδες, κυκλάκια, τετραγωνάκια, εξάγωνα ή άλλα εικονιστικά αντικείμενα. Ως εικονιστικά αντικείμενα αναφέρονται στοιχεία τα οποία περιέχουν χωρικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες σχέσεων μεταξύ διαδοχικών εικόνων. Οι εικονιστικές κανονικότητες αποτελούνται από βήματα των οποίων τα μέρη δημιουργούνται με έναν καθορισμένο τρόπο. Στα προβλήματα με ακολουθίες κανονικοτήτων (sequences of patterns) συνήθως δίνεται ένα επαρκές πλήθος όρων, από τους οποίους οι μαθητές μπορούν να βρουν τον κανόνα σχηματισμού όλων των όρων και να προβλέπουν το πλήθος των στοιχείων για οποιονδήποτε όρο της ακολουθίας (Κόσουβας, 2009β; Rivera, 2010).

Υπάρχουν αρκετές μελέτες που ασχολούνται με την ανάπτυξη των κανονικοτήτων σε διάφορα επίπεδα μαθητών, από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο (Ishida, 1997; Carragher & Schliemann, 2007; Warren & Cooper, 2008; Blanton, 2008; Mulligan & Mitchelmore, 2009). Στην έρευνα διακρίνονται διάφορα είδη κανονικοτήτων όπως αριθμητικές και εικονιστικές κανονικότητες, γραμμικές και τετραγωνικές κανονικότητες, επαναλαμβανόμενα και αναπτυσσόμενα μοτίβα, κανονικότητες με χειραπτικό υλικό ή ψηφιακό λογισμικό, κ.λπ.

Οι ακολουθίες κανονικοτήτων θεωρούνται από πολλούς ως ένας τρόπος προσέγγισης της άλγεβρας (π.χ. Mason et al., 1985; Kieran, 1992; Lee, 1996; Zazkis & Liljedahl, 2002; Lannin et al., 2006; Warren & Cooper, 2007; Walkowiak, 2014; Κολέζα, 2009). Ο αλγεβρικός συλλογισμός αποτελείται από μορφές γενίκευσης μαθηματικών ιδεών με αφητηρία ένα σύνολο ειδικών περιπτώσεων. Η επαγωγή και η γενίκευση αποτελούν θεμελιώδη γνωρίσματα στη μάθηση και τη διδασκαλία της άλγεβρας. Τα γνωρίσματα αυτά υπερέχουν

στις κανονικότητες και έχουν υπογραμμιστεί από πολλούς ερευνητές (Lannin, 2005; Radford, 2008; Rivera & Becker, 2008). Η διενέργεια αφαιρέσεων πάνω σε κανονικότητες είναι ένας δρόμος για τη δομημένη γνώση των μαθηματικών (Steen, 1988; Mason, 2002). Οι κανονικότητες προσφέρουν ένα ισχυρό μέσον για την κατανόηση των συναρτησιακών σχέσεων μεταξύ δύο ποσοτήτων (Mason, 1985; Lee & Freiman, 2006), καθώς και έναν συγκεκριμένο και διαφανή τρόπο για να μπορούν οι μαθητές να καταγίνονται με τις έννοιες της αφαίρεσης και της γενίκευσης.

Οι Mason κ. ά. (1985) χρησιμοποίησαν εκτεταμένα τις εικονιστικές κανονικότητες ως ένα πλούσιο πλαίσιο για την εξερεύνηση της γενίκευσης. Περιέγραψαν τέσσερα στάδια κατά τη διαδικασία της γενίκευσης κανονικοτήτων: *την αναγνώριση, την έκφραση, την καταγραφή και τον έλεγχο*. Πρώτα οι μαθητές διακρίνοντας συγγένειες «βλέπουν» την κανονικότητα και την περιγράφουν λεκτικά με περιφραστικές εκφράσεις της καθημερινής γλώσσας. Στη συνέχεια προχωρούν στο στάδιο της καταγραφής, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει μια σειρά από διαφορετικές μορφές, όπως εικόνες, λέξεις, σύμβολα και συνδυασμούς αυτών. Τέλος, ακολουθεί η διενέργεια ελέγχου. Ο δρόμος προς τη γενίκευση απαιτεί λεπτή παρατήρηση και σύγκριση των όρων σε ένα μικρό «δείγμα» της ακολουθίας, επισήμανση του «συνδετικού ιστού» και διάκριση των όψεων που αλλάζουν από αυτές που παραμένουν σταθερές.

Σύμφωνα με τον Radford (2008), οι αλγεβρικές γενικεύσεις κανονικοτήτων δεν χαρακτηρίζονται από τη χρήση συμβόλων αλλά μάλλον από έναν ξεχωριστό τρόπο αντιμετώπισης του γενικού. Οι αλγεβρικές γενικεύσεις προκύπτουν (1) από την εκμαίευση μιας κανονικότητας (*grasping a commonality*), (2) τη γενίκευση αυτής της κανονικότητας για όλους τους όρους της υπό εξέταση ακολουθίας, και (3) τη διατύπωση ενός κανόνα που επιτρέπει τον άμεσο προσδιορισμό οποιουδήποτε όρου της ακολουθίας. Συνήθως οι μαθητές προσπαθούν να κατανοήσουν τη σκοπιμότητα μιας παράστασης με μεταβλητές και τη σημασία της χρήσης κατάλληλου μαθηματικού λεξιλογίου για να εκφράσουν γενικεύσεις. Η ευέλικτη μετακίνηση των μαθητών μεταξύ διαφόρων μορφών αναπαράστασης αναγνωρίστηκε ως πολύτιμη ικανότητα. Όμως, όταν παρέχουμε στους μαθητές έτοιμα μοντέλα, συνήθως αδυνατούν να διακρίνουν τις σχέσεις ανάμεσα στις διαφορετικές μορφές αναπαραστάσεων (συμβολικές, εικονιστικές, αριθμητικές) και δεν αντιλαμβάνονται την ισοδυναμία τους (Greeno & Hall, 1997; Rivera & Becker, 2008).

Οι κανονικότητες είναι μαθηματικές δομές ή σχέσεις. Οι γενικεύσεις των μαθητών καθώς ασχολούνται με προβλήματα κανονικοτήτων συνιστούν διερευνητική διεργασία που συνδυάζει επαγωγικό συλλογισμό (*induction*), προβολή εξηγητικών υποθέσεων (*abduction*) (Rivera & Becker, 2007), ακόμα και παραγωγικό συλλογισμό (*deduction*). Επιπλέον, κατά τη γενίκευση οι μαθητές θα πρέπει «*να βλέπουν το ειδικό μέσα στο γενικό και το γενικό μέσω του ειδικού*» (Mason, 2002). Οι γενικεύσεις των μαθητών διακρίνονται σε αριθμητικές και αλγεβρικές καθώς και σε ορισμένες μορφές απλοϊκού εμπειρισμού στις οποίες προσφεύγουν συχνά οι μαθητές για να λύσουν ένα πρόβλημα κανονικότητας (Radford, 2008).

Κατά την τελευταία εικοσαετία η έρευνα για τις κανονικότητες και τη γενίκευση έδειξε ότι οι μαθητές έχουν την τάση να «βλέπουν» την ίδια κανονικότητα με διαφορετικό τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι είναι ενδεχόμενο για την ίδια κανονικότητα να καταλήγουν σε διαφορετικές γενικεύσεις (Rivera & Becker, 2008). Την άποψη αυτή υποστηρίζουν επίσης ορισμένες εμπειρικές μελέτες. Οι Hargreaves κ. ά. (1998) εξέτασαν 315 παιδιά ηλικίας από 7 μέχρι 11 ετών τα οποία έλαβαν μέρος σε πολυάριθμες δραστηριότητες με κανονικότητες.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά όχι απλώς έκαναν γενικεύσεις με συγκεκριμένες στρατηγικές, αλλά επιπλέον ήταν ικανά να αναπτύσσουν διαφορετικές γνωστικές διαδικασίες.

Η Stacey (1989) αναφέρει μια μελέτη στην οποία μαθητές ηλικίας μεταξύ 9 και 13 ετών εργάστηκαν πάνω σε προβλήματα γενίκευσης γραμμικών κανονικότητων. Αυτές ορίζονται ως προβλήματα που απαιτούν από τους μαθητές να παρατηρήσουν και να χρησιμοποιήσουν ένα γραμμικό μοντέλο της μορφής  $f(v)=αν+β$  με  $β \neq 0$ . Η Stacey ταξινομήσε τις στρατηγικές των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που οδηγούν σε λανθασμένες απαντήσεις. Η μελέτη της Stacey εισάγει, επίσης, τους όρους « κοντινή γενίκευση » (near generalisation) και « μακρινή γενίκευση » (far generalisation) διακρίνοντας τα παραδείγματα που μπορούν εύλογα να λυθούν με σχεδίαση ή με βήμα προς βήμα προσέγγιση από εκείνα τα οποία είναι αδύνατο να λυθούν με αυτόν τον τρόπο.

Οι Orton κ.ά. (1999) αναφέρουν τρεις λόγους για να θέτουμε εικονιστικές κανονικότητες με διακεκριμένα στοιχεία. Ο πρώτος αφορά εκείνους τους μαθητές που προτιμούν καλύτερα τις εικονιστικές εκφωνήσεις και σκέφτονται πιο αποδοτικά σε ένα γεωμετρικό πλαίσιο. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι τα διακεκριμένα εικονιστικά στοιχεία ενισχύουν την κατανόηση γιατί είναι περισσότερο συγκεκριμένα σε σύγκριση με το αφηρημένο περιεχόμενο των συμβόλων. Ο τρίτος είναι ότι παρέχει ευκαιρίες τροποποίησης της εκφώνησης και δημιουργίας εναλλακτικών προβλημάτων. Υπάρχουν τρεις τρόποι μετάφρασης του περιεχομένου μιας εικόνας σε αριθμητική αναπαράσταση. Αυτοί είναι: (1) η καταμέτρηση των αριθμήσιμων αντικειμένων σε κάθε δοσμένο σχήμα και η μετάφρασή τους σε αριθμούς, (2) η επισήμανση του πλήθους των αντικειμένων που προστίθενται σε κάθε νέο σχήμα διακρίνοντας τη σχέση μεταξύ δύο διαδοχικών ποσοτήτων, και (3) η οπτική αντίληψη των σχημάτων (Orton et al., 1999).

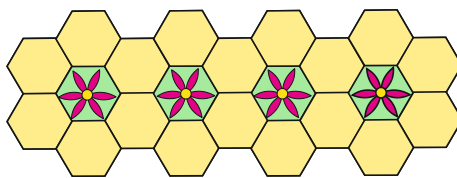
Οι εργασίες των μαθητών με ακολουθίες κανονικότητων θεωρούνται κατάλληλες τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση γι' αυτό εισήχθησαν στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μαθηματικών (ΝΠΣΜ) για το Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο. Οι κανονικότητες μπορεί να έχουν διαφορετικούς στόχους ανάλογα με την ηλικία και τις πρότερες εμπειρίες των μαθητών όπως είναι η εισαγωγή στην έννοια της μεταβλητής και της αλγεβρικής παράστασης, η ισοδυναμία διαφορετικών αλγεβρικών παραστάσεων, η ανάγκη μετασχηματισμού τους, η μοντελοποίηση, οι συναρτησιακές σχέσεις, κ.λπ. Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερόμενα, οργανώσαμε μια πειραματική διδασκαλία στην οποία θα χρησιμοποιήσουμε ένα πρόβλημα κανονικότητας ως μέσον ανάπτυξης της αλγεβρικής κατανόησης των μαθητών. Ειδικότερα θα εξετάσουμε πώς οι μαθητές της Α' Γυμνασίου αναπτύσσουν και αιτιολογούν γενικεύσεις στην ειδική περίπτωση μιας εικονιστικής κανονικότητας γραμμικού τύπου. Ειδικότερα, τα κύρια ερωτήματα αυτής της εργασίας είναι:

- Ποια είναι τα είδη στρατηγικών γενίκευσης που επινοούν μαθητές της Α' Γυμνασίου;
- Με ποιους παράγοντες σχετίζονται οι στρατηγικές που προτιμούν;
- Ποια ήταν η στάση των μαθητών απέναντι στη διδασκαλία;

## Η πειραματική διδασκαλία

Σε ένα τμήμα 27 μαθητών του 2<sup>ου</sup> Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου Αθηνών ο Σχολικός Σύμβουλος Μαθηματικών του σχολείου πραγματοποίησε δίωρη πειραματική διδασκαλία την οποία παρακολούθησαν οι καθηγητές κλ. ΠΕ3 του σχολείου. Η εν λόγω διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στις 26 Μαρτίου 2014 στην Α΄ Γυμνασίου και είχε ως θέμα την ομαδοσυνεργατική επίλυση ενός προβλήματος μιας εικονιστικής κανονικότητας γραμμικού τύπου (αριθμητική πρόοδος). Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι κανονικότητες είναι μέρος του Νέου ΠΣΜ του Γυμνασίου. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόζεται κατά το διδακτικό έτος 2014-2015 από τους εκπαιδευτικούς του 2<sup>ου</sup> ΠΠ Γυμνασίου για τρίτη συνεχή χρονιά. Το πρόβλημα που ανατέθηκε στους μαθητές ήταν πραγματικό και ζητούσε από τους μαθητές να βοηθήσουν τους κηπουρούς να δώσουν λύση. Επίσης το πρόβλημα ήταν ανοιχτό κυρίως επειδή οδηγούσε σε πολλαπλές προσεγγίσεις (Kosynas, 2010). Η διατύπωσή του ήταν η ακόλουθη:

**Πρόβλημα:** Το δημοτικό συμβούλιο αποφάσισε να προχωρήσει στην ανάπτυξη του δημοτικού κήπου της πόλης. Σύμφωνα με το σχεδιασμό οι κηπουροί χρησιμοποιούν εξαγωνικά παρτέρια λουλουδιών για τα φυτά και γύρω από αυτά τοποθετούν εξαγωνικές πλάκες σύμφωνα με το παρακάτω μοτίβο.



Στο προηγούμενο σχήμα, 18 εξαγωνικές πλάκες περιβάλλουν 4 εξαγωνικά παρτέρια. Το μοτίβο συνεχίζεται.

**(α)** Πόσες πλάκες θα χρειαστούν για 6 παρτέρια λουλουδιών;

**(β)** Είναι βέβαιο ότι θα έπαιρνε πολύ χρόνο στους κηπουρούς για να σχεδιάσουν και ύστερα να μετρήσουν τις πλάκες που θα χρειαστούν για 100 παρτέρια λουλουδιών. Όμως δεν ξέρουν Μαθηματικά για να επινοήσουν έναν κατάλληλο τρόπο. Γι' αυτό ζήτησαν τη βοήθειά σας. Να περιγράψετε έναν τρόπο που θα βοηθά τους κηπουρούς να γνωρίζουν πόσες πλάκες θα χρειαστούν για 100 παρτέρια λουλουδιών;

**(γ)** Να βρείτε έναν κανόνα που θα χρησιμοποιούν οι κηπουροί για να αποφασίζουν κάθε φορά ποιος είναι ο απαιτούμενος αριθμός εξαγωνικών πλακών για κάθε αριθμό παρτεριών. Να εξηγήσετε γιατί λειτουργεί ο κανόνας;

**(Υπόδειξη:** Δεν αρκεί να δείξετε ότι ο κανόνας λειτουργεί μόνο για λίγες ειδικές περιπτώσεις. Να αιτιολογήσετε το συλλογισμό σας βασιζόμενοι στον τρόπο δημιουργίας των όρων του μοτίβου).

Πριν από την ανάθεση του προβλήματος στους μαθητές, είχε προηγηθεί σχετική διερεύνηση της βιβλιογραφίας πάνω σε διάφορες περιπτώσεις προβλημάτων με εικονιστικές κανονικότητες (Lannin et al., 2006; Rivera & Becker, 2008; van den Kieboom & Magiera, 2012). Σκοπός αυτού του προβλήματος ήταν να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να διερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή (πλήθος παρτεριών λουλουδιών) και την εξαρτημένη μεταβλητή (αριθμός εξαγωνικών πλακών). Αναμενόταν το

πλαίσιο του προβλήματος να παρακινήσει του μαθητές να επινοήσουν κατάλληλες μεταβλητές και αλγεβρικές παραστάσεις, να κάνουν εικασίες για τη συναρτησιακή σχέση και να βρουν τον γενικό κανόνα. Δύο σημαντικά χαρακτηριστικά της προβληματικής κατάστασης διευκολύνουν τη γενίκευση. Πρώτον, το πρόβλημα απαιτεί από τους μαθητές να βρουν τον αριθμό των εξαγωνικών πλακών για 6 και 100 παρτέρια λουλουδιών πριν βρουν το γενικό κανόνα. Αυτή η εξελικτική πορεία διευκολύνει τους μαθητές να αναγνωρίσουν ποιοι παράγοντες μεταβάλλονται και ποιοι μένουν ίδιοι καθώς υπολογίζουν το πλήθος των πλακών ενός παρτεριού. Δεύτερον, απαιτώντας από τους μαθητές να βρουν τον αριθμό των πλακών για σχετικά μικρό αριθμό παρτεριών (6) και στη συνέχεια για πολύ μεγαλύτερο (100), το πλαίσιο του προβλήματος υποχρεώνει τους μαθητές να μετακινηθούν πέρα από τη χρήση στρατηγικών σχεδιασμού και απαρίθμησης και να προσδιορίσουν μια γενική σχέση που ενυπάρχει στην κατάσταση. Με άλλα λόγια οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκεφτούν πέρα από το ερώτημα «*Ποιος είναι ο αριθμός των πλακών στην επόμενη θέση*» και να περάσουν στην απάντηση του ερωτήματος «*Ποιος είναι ο κανόνας σχηματισμού του μοτίβου;*».

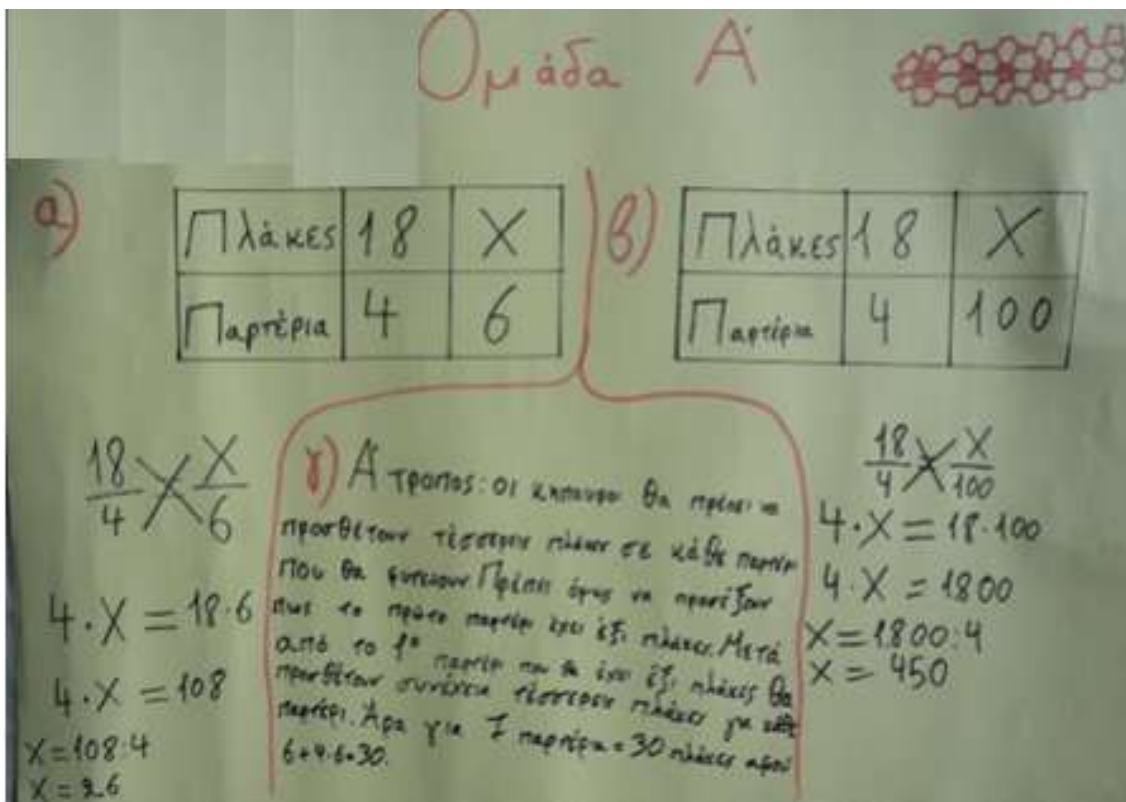
Η διάρκεια του πειραματισμού ήταν δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες. Πρώτα οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά πάνω στο πρόβλημα για 5 περίπου λεπτά. Ο χρόνος αυτός επέτρεψε στους μαθητές να σκεφτούν και να αναπτύξουν μια τουλάχιστον στρατηγική για την εύρεση του αριθμού των εξαγωνικών πλακών. Στη συνέχεια οι μαθητές πέρασαν στη φάση της ομαδικής διερεύνησης, κατά την οποία μοιράστηκαν τις σκέψεις τους σε τετραμελείς ομάδες και συζήτησαν αν η στρατηγική τους είναι σωστή, καθώς και τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματά της και έγραψαν τον κοινό προβληματισμό της ομάδας τους σε ένα μεγάλο χαρτόνι από κανσόν (Kosynas, 2013a). Τέλος, ακολούθησε μαθηματική συζήτηση σε ολόκληρη την τάξη πάνω στις ποικίλες στρατηγικές που έγραψαν στα χαρτόνια, η οποία επεκτάθηκε στο ερώτημα σε τι συνίσταται μια έγκυρη και αποτελεσματική γενίκευση. Στους παριστάμενους εκπαιδευτικούς μοιράστηκε ένα κείμενο, το οποίο περιείχε μια ανάλυση των πιθανών λύσεων των μαθητών. Ορισμένες αναμενόμενες προσεγγίσεις είναι:  $2 + n \cdot 4$ ,  $6 + (n-1) \cdot 4$ ,  $6n - (n-1) \cdot 2$ . Οι διαφορετικές παραστάσεις θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν μια συζήτηση σε ολόκληρη την τάξη σχετικά με την ισοδυναμία τους.

Η επεξεργασία των δεδομένων περιλαμβάνει ανάλυση της διδασκαλίας, συνεξέταση των γραπτών εργασιών των ομάδων, σύντομη αξιολόγηση της διδασκαλίας από τους μαθητές, καθώς και σχολιασμό της διδασκαλίας από τους παρατηρητές εκπαιδευτικούς.

### **Σύντομη παρουσίαση των εργασιών των ομάδων**

Για τη σειρά παρουσίασης των εργασιών των μαθητών λήφθηκε υπόψη η αναμενόμενη ποιότητα διαλόγου στην ολομέλεια. Από παιδαγωγική και διδακτική άποψη είναι καλύτερα η πρώτη συλλογική αφίσα να είναι σαφής και λανθασμένη (Kosynas, 2013b).





Οι μαθητές αυτής της ομάδας δεν αντιλήφθηκαν ότι πρόκειται για συνάρτηση της μορφής  $y = ax + b$ , με  $a = 4$  και  $b = 2$ . Δεν μπόρεσαν να συνεξετάσουν τον πολλαπλασιαστικό παράγοντα με τη σταθερά για να βρουν τη συναρτησιακή σχέση και έκαναν ανεπιτυχή χρήση αναλογικού συλλογισμού. Ένας μαθητής κατά τη διερεύνηση στην ομάδα του είπε: «Εφόσον για τα 4 παρτέρια χρειαζόμαστε 18 πλάκες, για τα 8 θα χρειαστούμε 36. Για τα 2 θα χρειαστούμε 9 πλάκες και για τα 6 παρτέρια θα χρειαστούμε 18 και 9, δηλαδή 27 πλάκες». Μια συμμαθήτριά του αντιπρότεινε να ολοκληρώσουν τη σχεδίαση για να μετρήσουν τις πλάκες που περιβάλλουν τα 6 παρτέρια λουλουδιών. Όμως η σχεδίαση δεν ολοκληρώθηκε. Έτσι αποφάσισαν να δημιουργήσουν πίνακες αναλογιών και να επιχειρήσουν να βρουν τον άγνωστο όρο της αναλογίας με τη χιαστί μέθοδο.

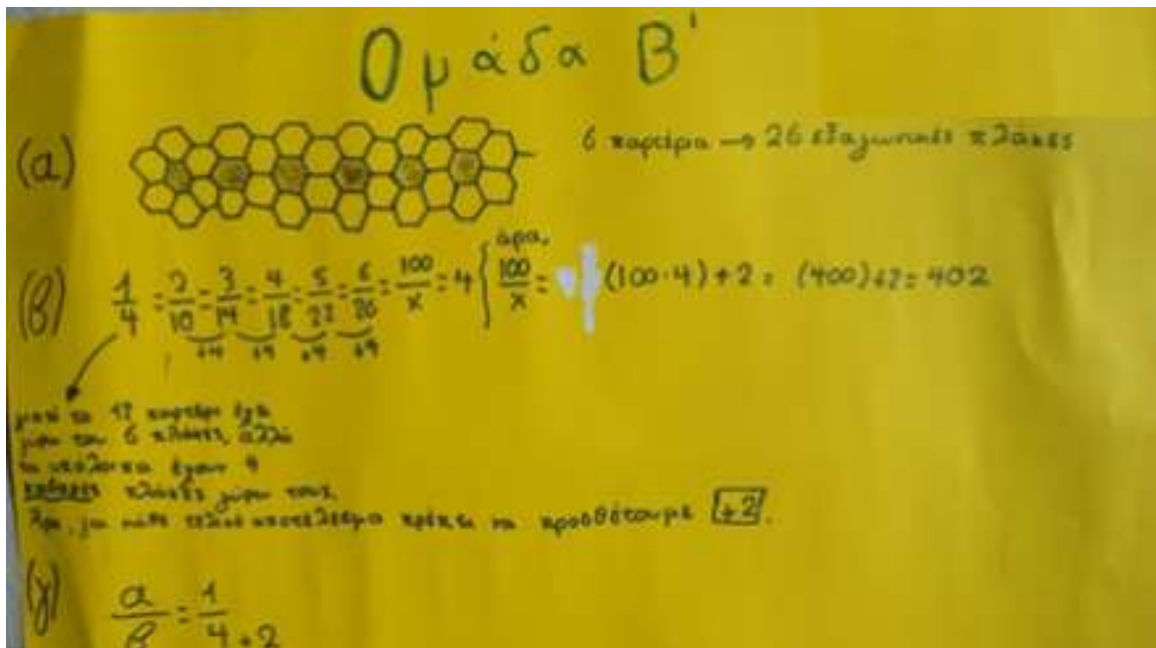
Στη συζήτηση στην ολομέλεια επισημάνθηκε ο λανθασμένος αναλογικός τρόπος σκέψης στα δύο πρώτα ερωτήματα. Ένας μαθητής πρότεινε: «Αν μετρήσουμε όλες τις εξαγωνικές πλάκες που είναι γύρω από το σχήμα με τα 6 παρτέρια βρίσκουμε 26 πλάκες. Όμως η διαίρεση  $108 : 4$  κάνει 27 και όχι 26. Νομίζω ότι έγραψαν 26, επειδή αυτό ήταν το σωστό αποτέλεσμα». Η μέθοδος της απαρίθμησης είναι κατάλληλη όταν απαριθμούμε ένα σχήμα με 6 παρτέρια, όμως οι μαθητές θα δυσκολευτούν να βρουν τον κανόνα για κάθε όρο της ακολουθίας.

Στο δεύτερο ερώτημα με εσφαλμένη χρήση αναλογίας βρήκαν 450 πλάκες, ενώ η σωστή αριθμητική απάντηση είναι 404.

Στο τρίτο ερώτημα οι μαθητές ανακάλυψαν την αναδρομικότητα, “Μετά το 1ο παρτέρι που θα έχει έξι θα προσθέτουν συνέχεια τέσσερις πλάκες για κάθε παρτέρι” και τον αριθμητικό τύπο για 7 παρτέρια λουλουδιών ( $6 + 6 \cdot 4 = 30$ ). Ο αναδρομικός κανόνας προκύπτει από την παρατήρηση του σχήματος. Οι μαθητές της ομάδας δυσκολεύτηκαν να μετακινηθούν πέρα από την αναδρομική στρατηγική. Στην ολομέλεια επισημάνθηκε ότι αυτή η αριθμητική παράσταση παραπέμπει στον υποκείμενο συναρτησιακό κανόνα για την εύρεση του

πλήθους των εξαγωνικών πλακών σε οποιοδήποτε πλήθος παρτεριών. Η λύση δεν ολοκληρώθηκε.

### Ομάδα Β



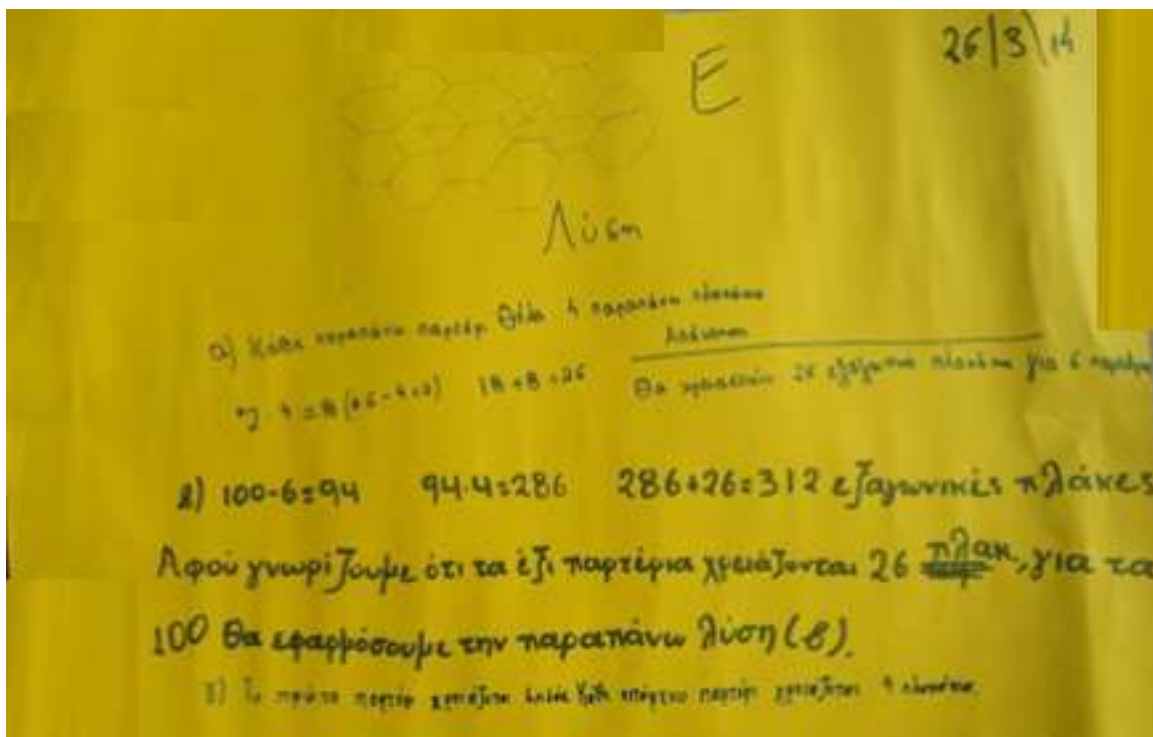
Οι μαθητές της δεύτερης ομάδας κατασκεύασαν το σχήμα με τα 6 παρτέρια και απαριθμώντας έδωσαν την απάντηση: 26 εξαγωνικές πλάκες. Στο δεύτερο ερώτημα με πρώτη ματιά έχουμε λανθασμένες ισότητες κλασμάτων. Όμως οι μαθητές δεν αξιοποίησαν την αναλογία για να βρουν το πλήθος των εξαγωνικών πλακών για 100 παρτέρια λουλουδιών (είναι πιθανό να βρήκαν κάποιο αποτέλεσμα το οποίο έσβησαν).

Όπως φάνηκε και από τη συζήτηση στην τάξη, οι μαθητές αναφέρονταν σε έναν πίνακα τιμών, ο οποίος τους βοήθησε να επισημαίνουν τη διαφορά από όρο σε όρο. Κατέληξαν στον αναδρομικό κανόνα που εξέφρασαν ως  $+4$ . «Για να βρούμε τις πλάκες, χωρίζουμε τις 2 πλάκες του πρώτου παρτεριού σε  $2+4$  και ύστερα προσθέτουμε 4 πλάκες για κάθε νέο παρτέρι που προσθέτουμε, δηλαδή για κάθε νέο παρτέρι χρειαζόμαστε 4 ακόμα πλάκες».

Στο δεύτερο ερώτημα οι μαθητές δημιούργησαν τον τύπο για τον εκατοστό όρο:  $(100 \cdot 4) + 2 = (400) + 2 = 402$ . Έτσι χωρίς περαιτέρω αιτιολόγηση της σκέψης τους βρήκαν ότι το σχήμα με τα 100 παρτέρια θα έχει 402 πλάκες. Οι μαθητές αυτής της ομάδας είχαν δυσκολίες στην αναγνώριση και γενίκευση του κανόνα της κανονικότητας  $(4n+2)$ . Όμως, παρότι απέτυχαν να δώσουν τον σωστό γενικό τύπο, ανέφεραν ότι σε κάθε τελικό αποτέλεσμα πρέπει να προσθέτουμε 2. Η εμμονή στην αναλογία εκφράστηκε και στην

απόπειρα εύρεση του γενικού όρου:  $\frac{\alpha}{\beta} = \frac{1}{4+2}$ .

## Ομάδα Ε

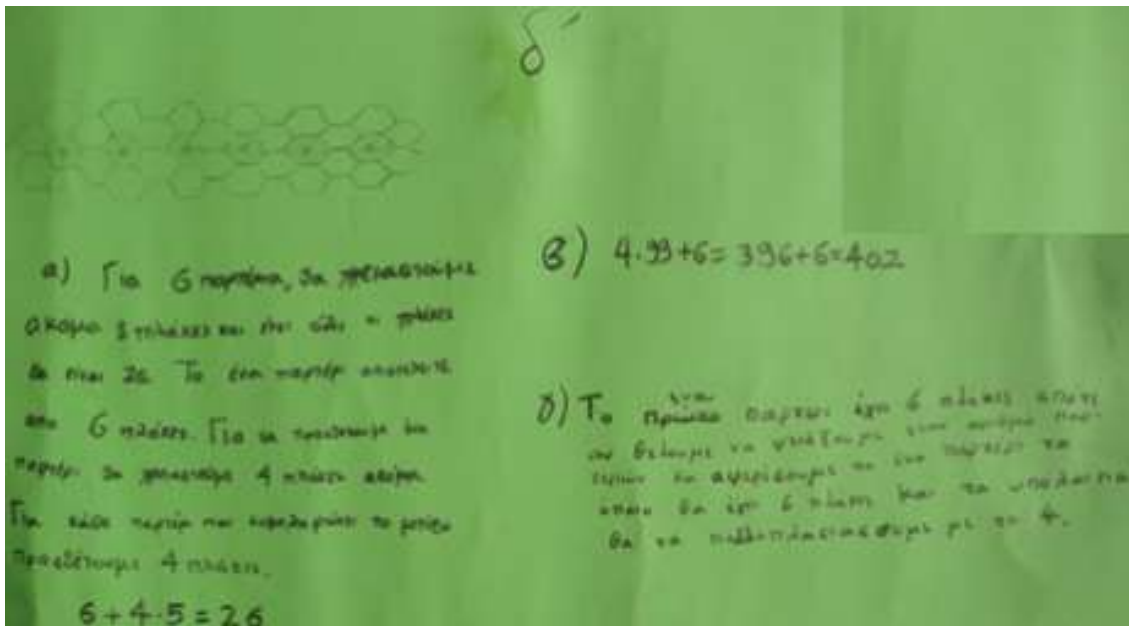


Οι μαθητές αυτής της ομάδας δεν ολοκλήρωσαν τη σχεδίαση του 6<sup>ου</sup> όρου. Όμως χωρίς να χρησιμοποιήσουν εποπτεία υπολόγισαν σωστά πόσες εξαγωνικές πλάκες έχουν τα 6 παρτέρια λουλουδιών (6<sup>ος</sup> όρος). Ο μαθητής που παρουσίασε την εργασία της ομάδας σε ολόκληρη την τάξη εξήγησε: «Βρήκαμε ότι κάθε επιπλέον παρτέρι θα έχει 4 πλακάκια ακόμα. Ήδη γνωρίζουμε ότι ο αριθμός των εξαγωνικών πλακών για τα 4 παρτέρια είναι 16. Στα 16 πρέπει να προσθέσουμε τις πλάκες δύο ακόμα παρτεριών (6-4=2). Αυτά τα δύο παρτέρια θα έχουν 2×4=8 πλάκες. Επομένως ο αριθμός των πλακών για τα 6 παρτέρια θα είναι 18+8=26».

Οι μαθητές δεν έδωσαν στο χαρτόνι σωστή απάντηση για τον 100ό όρο, λόγω αριθμητικού λάθους. Όμως ο συλλογισμός που περιγράφεται είναι σωστός. Η λύση διορθώθηκε κατά τη συζήτηση στην τάξη. Μια μαθήτρια παρατήρησε: «Από τα 100 παρτέρια βγάζουμε τα 6 που έχουν 26 πλάκες. Τα υπόλοιπα 94 θα έχουν 94×4=376 πλάκες και όχι 286 όπως γράφει το χαρτόνι. Έτσι η σωστή απάντηση θα είναι 376+26=402 εξαγωνικές πλάκες. Οπότε τα 100 παρτέρια θα έχουν 402 πλάκες».

Οι μαθητές της ομάδας Ε δεν κατάφεραν να βρουν τον γενικό κανόνα. Όμως στο χαρτόνι τους έκαναν περιγραφή του αναδρομικού κανόνα: Κάθε επόμενο παρτέρι χρειάζεται 4 πλακάκια. Η γεωμετρική εποπτεία φαίνεται ότι υπέβαλε στους μαθητές της ομάδας την αναδρομική διαδικασία ότι για κάθε επόμενο παρτέρι θα πρέπει να προστίθενται 4 πλακάκια. Η συζήτηση που αναπτύχθηκε πάνω στα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα του αναδρομικού και του γενικού κανόνα βοήθησε στη βαθύτερη κατανόηση.

## Ομάδα Δ



Η προαναφερόμενη στρατηγική συνιστά υπέρβαση της προσθετικής με πολλαπλασιαστική στρατηγική. Στις αριθμητικές παραστάσεις οι αριθμοί χρησιμοποιούνται σχεδόν ως μεταβλητές (αριθμοί στη θέση γραμμάτων) και έτσι ελαττώνουν την απόσταση ανάμεσα στην αριθμητική και την αλγεβρική γενίκευση. Μάλιστα ο «μεγάλος» αριθμός (100) χρησιμεύει ως ενδιάμεσος συνδετικός κρίκος για να εκφράσει την αλγεβρική γενίκευση με αριθμητικά σύμβολα (Κόσσυβας, 2009α).

Οι μαθητές της ομάδας γενίκευσαν λεκτικά την κανονικότητα στους υπόλοιπους όρους χωρίς όμως να προμηθεύσουν ένα γενικό αλγεβρικό τύπο που να επιτρέπει τον υπολογισμό του αριθμού των τετραγώνων κάθε σχήματος. Στη διαδικασία αυτή έχουμε μια γενίκευση που όμως δεν είναι αλγεβρικής φύσης. Τη γενίκευση αυτή ονομάζεται αριθμητική γενίκευση (Radford, 2008).

## Ομάδα Γ

α) Ομάδα Γ

Το πρώτο παρτέρι έχει 6 εφωγωνικές πλάκες. Τα υπόλοιπα  
 έχουν 4 εφωγωνικές πλάκες που δεν επώνονται με τα  
 προηγούμενα. Άρα:  $6 + (5 \cdot 4) =$   
 $6 + 20 =$   
 $26$  (πλάκες)  
 Άρα για τα 6 παρτέρια:  
 $6 + (4 \cdot 5) =$   
 $6 + 20 =$   
 $26$  (πλάκες)

β) Για να υπολογίσουν τις πλάκες που περιβάλλουν  
 τα 100 παρτέρια οι εγγράφη πρέπει να λειτουργήσουν  
 σύμφωνα με τον παραπάνω τρόπο:  
 Άρα:  $6 + (99 \cdot 4) =$   
 $6 + 396 =$   
 $402$  (πλάκες)

γ) Κανόνας: Για να υπολογίσουν οι  
 κηπουροί σε κάθε περίπτωση τις πλάκες  
 θα πρέπει να γνωρίζουν ότι:  
 Αν  $n$  στα παρτέρια.  
 Τότε:  $6 + (n-1) \cdot 4$

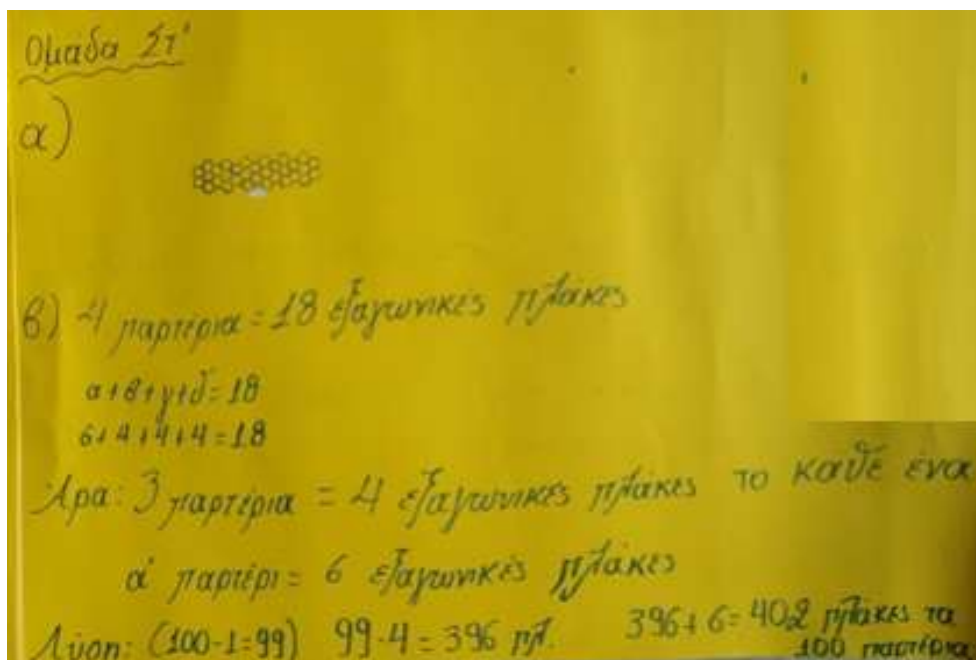
Διυπέρασμα (α, β): Τα ποσά δεν είναι ανάλογα, επειδή  
 ο λόγος πλάκες δεν παραμένει σταθερός, καθώς  
 πολλαπλασιάζονται.



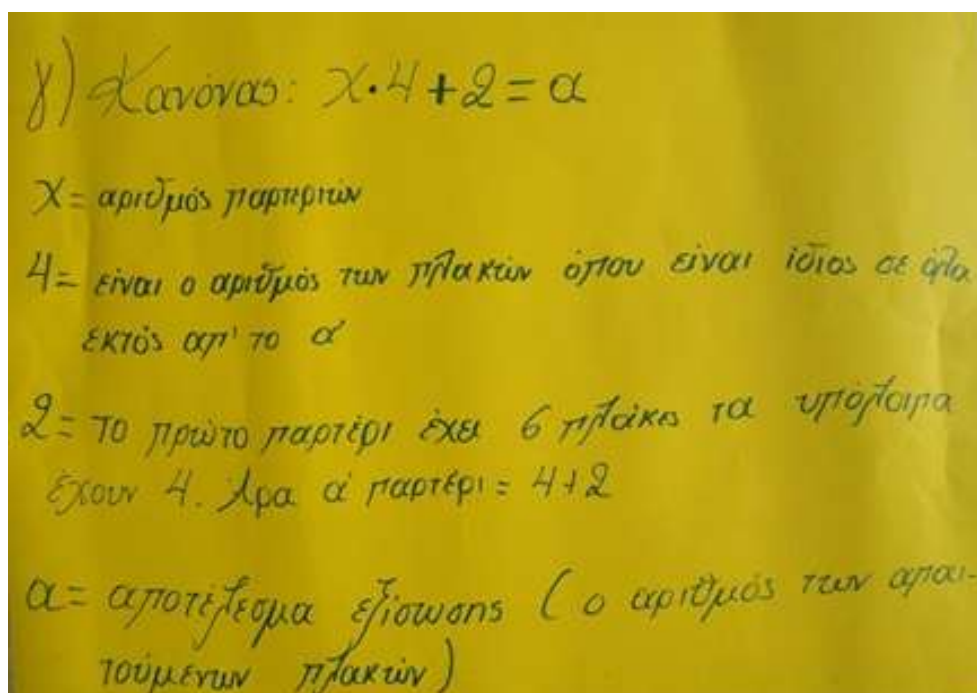
Οι μαθητές της ομάδας για να λύσουν το πρόβλημα ξεχώρισαν τις 6 εξαγωνικές πλάκες. Η μαθήτριά που παρουσίασε τη λύση ανέφερε: «Μπορούμε να χωρίσουμε κάθε παρτέρι σε δύο μέρη: στο μέρος που μένει το ίδιο και στο μέρος που μεγαλώνει. Το μέρος που μένει το ίδιο είναι οι 6 πλάκες και το μέρος που αλλάζει είναι ο πολλαπλασιασμός των  $y$  παρτεριών με το 4». Το προηγούμενο μοντέλο είναι ευρετικό εφόσον δεν είναι αποτέλεσμα μιας αξιωματικής απόδειξης όπως ή μαθηματική επαγωγή. Η γεωμετρική μοντελοποίηση πρόσφερε έναν ανεκτίμητο τρόπο για την προώθηση της οπτικής σκέψης και λειτούργησε ως αναλογικό πλαίσιο αναφοράς που έδωσε νόημα στον αλγεβρικό τύπο.

Κατά τη συζήτηση στην τάξη έγινε η αναγκαία διόρθωση και δόθηκε το σωστό νόημα στον τύπο  $6+4y$ . Αναφέρθηκε ότι «το  $y$  παριστάνει τα υπόλοιπα παρτέρια, δηλαδή ένα λιγότερο από όλα». Οι μαθητές γενίκευσαν τις δικές τους μαθηματικές ιδέες αναπτύσσοντας πλούσια εννοιολογική κατανόηση. Ξεκινώντας από ένα σύνολο ειδικών περιπτώσεων κατέληξαν στην αλγεβρική γενίκευση και την οπτική αιτιολόγηση. Η προηγούμενη λύση αποκαλύπτει μια πολυδιάστατη ικανότητα των μαθητών που περιλαμβάνει γόνιμη χρήση προηγούμενης γνώσης, συσχέτιση της Γεωμετρίας με την Αριθμητική, συλλογισμό κατ' αναλογία και ευχέρεια στον αριθμητικό και αλγεβρικό λογισμό. Τις πληροφορίες που αντλούν από τη λεπτή παρατήρηση του σχήματος με τάξη 6 τις επεκτείνουν για το εκατοστό και το γενικό σχήμα.

#### Ομάδα ΣΤ



Οι μαθητές της ομάδας ΣΤ σχεδίασαν το σχήμα για 6 παρτέρια λουλουδιών. Για να απαντήσουν στο δεύτερο ερώτημα έκαναν υπολογισμούς:  $100-1=99$   $99 \cdot 4=396$  πλ.  $396+6=402$  πλάκες τα 100 παρτέρια. Απομόνωσαν το πρώτο παρτέρι του 100ού όρου (6 πλάκες) και πολλαπλασίασαν τα υπόλοιπα 99 με το 4 καταλήγοντας στη σωστή λύση.



Εδώ αξίζει να επισημανθούν πρώτα μερικές παρατηρήσεις από την εσωτερική συζήτηση στη μικρή ομάδα. Για την εύρεση του κανόνα έγινε ο ακόλουθος διάλογος:

**Μαθήτρια Α:** Δοκίμασα μερικούς κανόνες και κατέληξα στον εξής: πολλαπλασιάζω με 4 και προσθέτω 2. Τον δοκίμασα και λειτουργεί.

**Μαθήτρια Β:** Για να δούμε. Για ένα και για δύο παρτέρια ο κανόνας ισχύει... Για τρία και τέσσερα επίσης.

**Μαθήτρια Α:** Ισχύει και για 6 παρτέρια γιατί 4 φορές το 6 κάνει 24 και 2 βρίσκουμε 26. Ανακάλυψα τη λύση! Αυτό είναι!

**Μαθήτρια Β:** Ναι έτσι είναι ..., οπότε θα ισχύει για όλους τους αριθμούς.

**Μαθήτρια Γ:** Δεν συμφωνώ με αυτό που κάνετε. Δεν πιστεύω ότι θα ισχύει πάντοτε. Μπορεί να ισχύει για μερικούς αριθμούς, αλλά μπορεί να μην ισχύει για μερικούς άλλους.

**Μαθήτρια Β:** Για να αποδείξουμε ότι ισχύει για όλους τους αριθμούς θα χρησιμοποιήσουμε μεταβλητές...

Οι μαθήτριες κατέληξαν στη χρήση μεταβλητών και έγραψαν τη λύση που φαίνεται στο παραπάνω χαρτόνι. Κατά τη γενική συζήτηση στην ολομέλεια οι μαθήτριες αιτιολόγησαν πλήρως τη λύση τους. Ο ζητούμενος γενικός τύπος για να αποφασίζουν οι κηπουροί κάθε φορά ποιος είναι ο απαιτούμενος αριθμός εξαγωνικών πλακών για  $x$  παρτέρια είναι ο εξής:

$$x \cdot 4 + 2 = \alpha \text{ πλάκες.}$$

Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν παριστάνουν συμμεταβαλλόμενες ποσότητες. Η αυθόρμητη χρήση τυπικού συμβολισμού διευκόλυνε τις μαθήτριες της ομάδας να δουν τα αλγεβρικά σύμβολα ως αναπαραστάσεις μεταβλητών ποσοτήτων. Ο προηγούμενος τύπος παριστάνει μια συναρτησιακή συσχέτιση στην οποία ο γενικός όρος της ακολουθίας εκφράζεται ως συνάρτηση της θέσης του ( $\alpha_n = 4n + 2$ ). Η προηγούμενη λύση αποκαλύπτει μια πολυσύνθετη ικανότητα των μαθητών με φαντασία, ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης και ευχέρεια στις αριθμητικές πράξεις.

Η αμφιβολία για την αποδοχή του κανόνα στον προηγούμενο διάλογο θέτει το ερώτημα σε τι συνίσταται μια έγκυρη και αποτελεσματική γενίκευση. Η τέλεια ή μαθηματική επαγωγή

αποτελεί μορφή παραγωγικού συλλογισμού (deduction), η οποία δύσκολα μπορεί να κατανοηθεί και να γίνει αποδεκτή από τους δωδεκάχρονους μαθητές. Η ανακάλυψη του προαναφερόμενου γενικού κανόνα ( $x \cdot 4 + 2 = a$  πλάκες) ως απότοκο του διαμαθητικού διαλόγου είναι εύλογη και πιθανή και παραπέμπει σε ένα νέο είδος συλλογισμού. Όταν συνάγουμε συμπεράσματα για ένα φαινόμενο που δεν μπορούμε ποτέ να συλλάβουμε πλήρως, σύμφωνα με τον Peirce χρησιμοποιούμε μαζί δύο συμπληρωματικά είδη συλλογισμού: τον συλλογισμό με εξηγητικές υποθέσεις (abductive) και τον επαγωγικό (inductive) συλλογισμό<sup>1</sup>. Ο συλλογισμός με εξηγητικές υποθέσεις περιλαμβάνει τη διατύπωση μιας λογικής υπόθεσης για το φαινόμενο. Ανάλογη συμπεριφορά των μαθητών διαπιστώσαμε στο πρόβλημα των χειραψιών (Κόσουβας, 2011). Για να διατυπώσουμε μια υπόθεση, την επαληθεύουμε πολλές φορές και εξετάζουμε αν έχει νόημα. Όταν γενικεύουμε μια κανονικότητα με βάση ένα μικρό «δείγμα» χρειάζεται να στρέψουμε την προσοχή μας στον τρόπο με τον οποίο συνεργούν η εξηγητική υπόθεση (abduction) και η επαγωγή (induction) στο σχηματισμό και την αιτιολόγηση μιας πλήρους και έγκυρης αλγεβρικής γενίκευσης.

## Σύνοψη και περαιτέρω συζήτηση των στρατηγικών των μαθητών

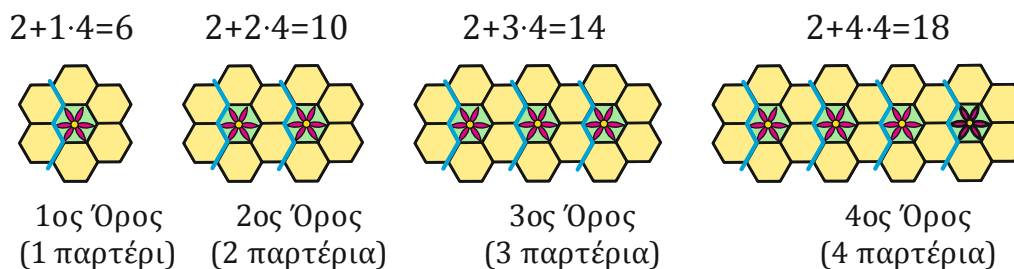
Το πρόβλημα με την εικονιστική κανονικότητα των παρτεριών λουλουδιών δεν κατέληξε απλώς στην εύρεση του γενικού κανόνα, αλλά οδήγησε στην εύρεση εναλλακτικών αλγεβρικών παραστάσεων. Η οπτικοποίηση της κανονικότητας διευκόλυνε τους μαθητές να επινοήσουν διαφορετικές παραστάσεις, να κατανοήσουν τη φύση της μεταβλητής και να εξοικειωθούν με τη δομή των αλγεβρικών παραστάσεων. Βαρύνουσα σημασία είχε ο τρόπος σκέψης των μαθητών και το νόημα που απέδιδαν στα σύμβολα τα οποία επινόησαν. Το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στις στρατηγικές αλγεβρικής γενίκευσης του προβλήματος. Στο τέλος ακολουθεί ο σχολιασμός ορισμένων ιδεών που δεν τελεσφόρησαν.

### 1. Η στρατηγική $2+4 \cdot n$

Η προσέγγιση αυτή στην Άλγεβρα των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου χαρακτηρίζεται από την κανονικότητα του ακόλουθου σχήματος. Οι μαθητές ανακάλυψαν τον κανόνα «προσθέτουμε 4». Η ακόλουθη παραστατική λύση ενισχύει τον εικονιστικό συλλογισμό των μαθητών (Bennett, 1988; Tanisli, 2011). Απομονώνουν τις 2 πρώτες πλάκες κάθε όρου και παρατηρούν ότι για τη μετάβαση στο εκάστοτε επόμενο παρτέρι λουλουδιών προστίθενται κάθε φορά 4 πλάκες.

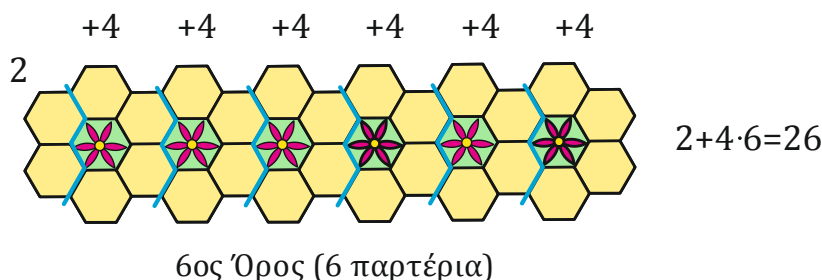
---

<sup>1</sup> Ο Peirce εισήγαγε την εξηγητική υπόθεση (abduction), ενώ θεώρησε ότι η επαγωγή (induction) και η παραγωγή (deduction) είναι αναγκαία και συμπληρωματικά εργαλεία για αυτήν. Η εξηγητική υπόθεση είναι ένα τρίτο είδος συλλογισμού, όπου από μια συλλογή δεδομένων, γεγονότων ή παρατηρήσεων συλλαμβάνουμε μια υπόθεση που τα εξηγεί καλύτερα από άλλες. Η εν λόγω εξηγητική υπόθεση είναι πιθανώς αληθινή. «Στην επαγωγή γενικεύουμε από έναν αριθμό περιπτώσεων στις οποίες κάτι είναι αλήθεια και συνάγουμε ότι το ίδιο πράγμα είναι πιθανά αληθινό για ολόκληρη την τάξη. Αλλά στην εξηγητική υπόθεση, περνάμε από την παρατήρηση ορισμένων γεγονότων στην υπόθεση μιας γενικής αρχής που εξηγεί τα γεγονότα» (Fann, 1970, p. 10). Όταν οι γιατροί κάνουν μια γνωμάτευση ή όταν οι δικαστές αναλύουν μια υπόθεση με ελλιπή στοιχεία το πρώτο στάδιο της συναγωγής των συμπερασμάτων τους περιέχει εξηγητική υπόθεση.



Για τη δημιουργία κι άλλων παρτεριών λουλουδιών προστίθενται 4 ακόμα πλάκες σε κάθε όρο. Ο 1ος όρος έχει «2 και μια ομάδα από τέσσερις πλάκες». Ο 2ος όρος έχει «2 και δύο ομάδες από τέσσερις πλάκες». Ο 3ος όρος έχει «2 και τρεις ομάδες από τέσσερις πλάκες» κ.ο.κ. Στο πλαίσιο του προβλήματος η μεταβλητή  $n$  παριστάνει την ένδειξη της θέσης (1<sup>ος</sup> όρος με 1 παρτέρι, 2<sup>ος</sup> όρος με δύο παρτέρια κ.λπ.) και οι αντίστοιχες αλγεβρικές εκφράσεις περιγράφουν τον αριθμό των εξαγωνικών πλακών για τους αντίστοιχους όρους ( $2+1\cdot 4$ ,  $2+2\cdot 4$  κ.λπ.).

**(α)** Ελέγχουμε τον κανόνα για τον 6<sup>ο</sup> όρο: θα έπρεπε να έχουμε 2 πλάκες και επιπλέον 6 ομάδες από 4. Συνολικά για 6 παρτέρια λουλουδιών θα χρειαστούν:  $2+6\cdot 4=26$  πλάκες. Μπορούμε να σχεδιάσουμε το σχήμα μας και να προβούμε σε απαρίθμηση. Πράγματι για το σχηματισμό του χρειάστηκαν 26 πλάκες.



**(β)** Για 100 παρτέρια λουλουδιών θα χρειαστούν  $2+100\cdot 4=402$  πλάκες.

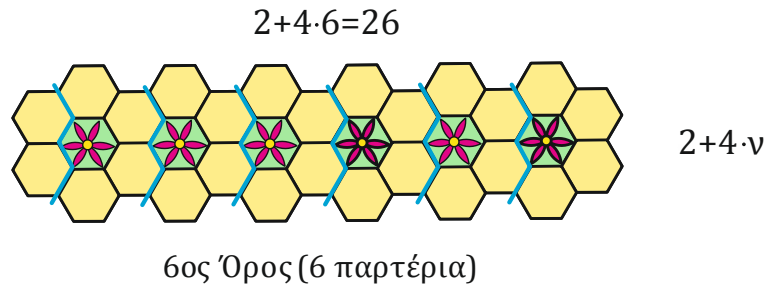
**(γ)** Ο ζητούμενος κανόνας μπορεί να διατυπωθεί με τον ακόλουθο τρόπο: για να βρούμε κάθε φορά τον αριθμό των πλακών σε οποιοδήποτε όρο, ξεκινάμε με δύο πλάκες, και προσθέτουμε τον αριθμό του όρου πολλαπλασιασμένο επί 4. Συντομότερα μπορούμε να γράψουμε:

$$\text{Αριθμός πλακών} = 2 + (\text{αριθμός του όρου}) \times 4.$$

Επομένως, ο γενικός τύπος που μπορούν να χρησιμοποιούν οι κηπουροί για να αποφασίζουν κάθε φορά ποιος είναι ο απαιτούμενος αριθμός εξαγωνικών πλακών για  $n$  παρτέρια είναι ο εξής:  **$2 + n \cdot 4$  πλάκες.**

Η προηγούμενη στρατηγική παρατηρήθηκε σε δύο ομάδες μαθητών. Επιπλέον, προτάθηκε από άλλους μαθητές στη γενική συζήτηση. Η στρατηγική αυτή ονομάζεται στρατηγική δόμησης γενικεύσεων (Rivera & Becker, 2008).

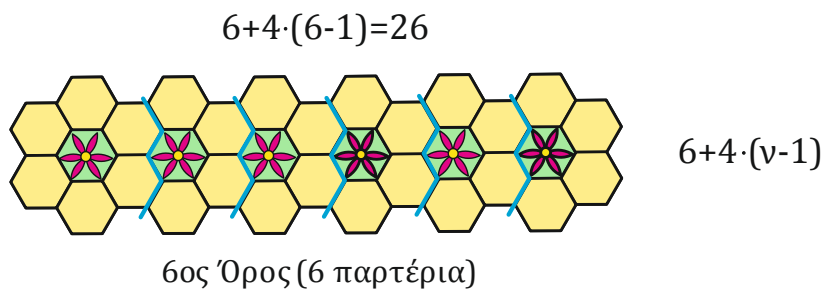




Η προηγούμενη λύση προσέφερε έναν πολύτιμο τρόπο για την ανάπτυξη του εικονιστικού συλλογισμού και ανέπτυξε πλούσια εννοιολογική κατανόηση των συναρτησιακών σχέσεων (Bennett, 1988; Tanisli, 2011; Walkowiak, 2014).

## 2. Η στρατηγική $6+4\cdot(v-1)$

Η στρατηγική αυτή είναι παρόμοια με την προηγούμενη και εμφανίστηκε σε 3 ομάδες μαθητών. Η στρατηγική αυτή είναι επίσης στρατηγική δόμησης (Rivera & Becker, 2008). Οι μαθητές παρατηρούν το αρχικό σχήμα (4<sup>ος</sup> όρος) με τις 18 εξαγωνικές πλάκες. Σχεδιάζουν τον 6<sup>ο</sup> όρο του μοτίβου με τις 26 πλάκες. Διαπιστώνουν ότι η μετάβαση από έναν όρο στον αμέσως επόμενο προσθέτει 4 πλάκες στο νέο παρτέρι.



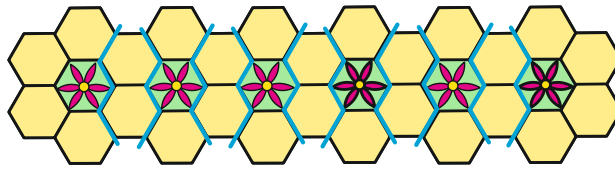
Οι μαθητές από ένα «δείγμα» λίγων παραδειγμάτων ανακάλυψαν τη λύση για το σχήμα 6, πέρασαν στο σχήμα 100 και τέλος βρήκαν τον κανόνα για τη γενίκευση της λύσης:  $6+4\cdot(v-1)$ .

Στο τέλος ο εκπαιδευτικός ασχολήθηκε με την ισοδυναμία των δύο προηγούμενων στρατηγικών. Στην έκφραση  $4n+2$  οι όροι  $4n$  και  $2$  παριστάνουν μια μεταβαλλόμενη και μια σταθερή ποσότητα, αντιστοίχως και αυτή η αλγεβρική παράσταση δεν μπορεί να απλοποιηθεί άλλο. Αυτή η ιδιαιτερότητα των αλγεβρικών παραστάσεων δεν ήταν γνώριμη στους μαθητές και αποτέλεσε πηγή παρανοήσεων.

## 3. Η στρατηγική: $6v-2\cdot(v-1)$

Πρόκειται για μια στρατηγική αποδόμησης γενικεύσεων (Rivera & Becker, 2008). Οι μαθητές γενικεύουν με βάση τις διαθέσιμες ενδείξεις σε ένα σχήμα που αποτελείται από επικαλυπτόμενες μορφές ή μέρη. Στην ειδική περίπτωση των 6 παρτεριών, απαιτείται η συνδυαστική διαδικασία πρόσθεσης-αφαίρεσης με απομάκρυνση των πέντε αλληλεπικαλυπτόμενων πλακών του ακόλουθου σχήματος.

$$6 \cdot 6 - 2 \cdot (6-1) = 26 \quad 6 \cdot n - 2 \cdot (n-1)$$



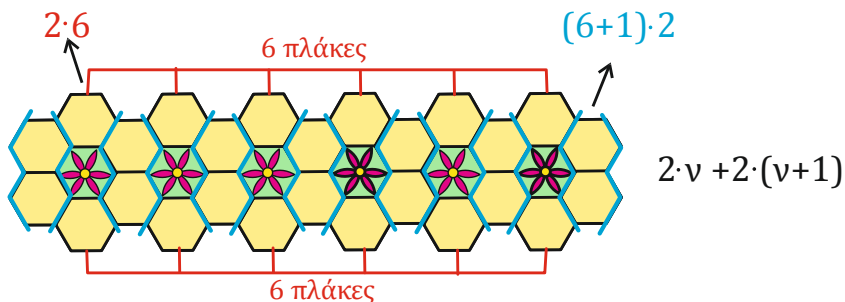
6ος Όρος (6 παρτέρια)

Η στρατηγική αυτή δεν παρατηρήθηκε στην τάξη. Όμως μετά το τέλος του μαθήματος με πλησιάζει μια μαθήτριά και μου έδωσε την προηγούμενη λύση. «Αφού κάθε παρτέρι έχει 6 πλάκες γύρω του, τα 6 παρτέρια θα έχουν 36 πλάκες. Όμως τις πλάκες που είναι στη μέση του παρτεριού τις μετρήσαμε δύο φορές. Όλες οι πλάκες που είναι στις μέσες του παρτεριού έχουν από δύο πλάκες και όλα αυτά τα ζευγάρια που είναι στη μέση είναι 5, δηλαδή ένα λιγότερο από το 6 που είναι ο αριθμός των παρτεριών. Τελικά αν αφαιρέσουμε τις 10 μεσαίους βγαίνουν 26 πλάκες για τα 6 παρτέρια. Οπότε νομίζω θα είναι...» Ουσιαστικά η μαθήτριά περιέγραψε τη στρατηγική  $6n - 2(n-1)$  και ήταν καταχαρούμενη από την ανακάλυψή της. Η προηγούμενη στρατηγική συνιστά μια θαυμάσια επινόηση της μαθήτριάς. Ποτέ δε διδάχτηκε η στρατηγική που εφευρέθηκε. Μάλιστα πλεονεκτεί από άλλες στρατηγικές, γιατί είναι πρωτότυπη και απλή.

#### 4. Η στρατηγική: $2n + 2 \cdot (n+1)$

Τέλος αξίζει να μνημονευτεί μια ακόμα στρατηγική δόμησης γενικεύσεων η οποία δεν παρατηρήθηκε στην τάξη, αλλά αναφέρθηκε στη μεταδιδασκτική συζήτηση της ομάδας των μαθηματικών της σχολικής μονάδας.

$$2 \cdot 6 + 2 \cdot (6+1) = 26 \text{ πλάκες}$$



6ος Όρος (6 παρτέρια)

Η κανονικότητα μπορεί να σχηματιστεί από δύο οριζόντιες γραμμές, πάνω και κάτω, στις οποίες οι εξαγωνικές πλάκες προεξέχουν με την προσθήκη των καθέτων ζευγών. Ο κανόνας που προκύπτει είναι ο ακόλουθος:  $2n + 2(n+1)$ .

#### 5. Η ανεπιτυχής στρατηγική

Ο παρατηρήσεις της ομαδικής δραστηριότητας στην τάξη δείχνουν ότι ένας μικρός αριθμός μαθητών είχε δυσκολίες στην επιτυχή λύση του προβλήματος. Μεταξύ άλλων παρατηρήθηκαν ανεπιτυχής στρατηγικές δοκιμής και πλάνης, απλοϊκές επαγωγές, ανακρίβειες στις αριθμητικές πράξεις και εσφαλμένη χρήση του αναλογικού συλλογισμού. Ορισμένοι μαθητές δυσκολεύονται να διακρίνουν αναλογικές και μη αναλογικές

καταστάσεις γι' αυτό συχνά χρησιμοποιούν αναλογικές στρατηγικές για να λύνουν μη αναλογικά προβλήματα. Ο αναλογικός συλλογισμός και οι αναλογικές σχέσεις έχουν ριζώσει με τη δύναμη της συνήθειας και της εμπειρίας.

Ορισμένοι μαθητές είχαν την τάση να χρησιμοποιούν αναδρομικές στρατηγικές, ενώ επέδειξαν περιορισμένη ικανότητα στην αναγνώριση και την περιγραφή των γενικεύσεων καθώς και στην εξήγηση του γενικού κανόνα της ακολουθίας. Έστρεψαν την προσοχή τους στη μεταβολή του ενός συνόλου δεδομένων (προσθέτουμε 3 πλάκες για κάθε νέο παρτέρι) παρά στη σχέση ανάμεσα στα δύο σύνολα δεδομένων (για να μπορούν να βρύνουν τον αριθμό των πλακών για κάθε αριθμό παρτεριών). Παρότι η αναδρομική προσέγγιση επιτρέπει στους μαθητές να προβλέπουν τα στοιχεία του επόμενου ζεύγους της ακολουθίας, δεν προωθεί την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ των δύο συνόλων δεδομένων για να βρύνουν τον υποκείμενο συναρτησιακό κανόνα, τον οποίο πολλοί ερευνητές θεωρούν θεμελιώδη για την ανάπτυξη της αλγεβρικής σκέψης των μαθητών (Kieran, 1992).

Η αναδρομική σκέψη αποτελεί ζωτικό μέρος του αλγεβρικού συλλογισμού των μαθητών. Είναι το σημείο εκκίνησης για να μάθουμε πώς παράγουμε το γενικό τύπο. Αποτελεί μια νοητική συνήθεια, η οποία περιέχει βήματα ακολουθιακής αλλαγής. Καθώς οι μαθητές μετρούν ανά 4 παραλείποντας αριθμούς ακολουθούν αναδρομικό συλλογισμό:

6, 10, 14, 18, 22, 26, ...

Η αναδρομική σκέψη μπορεί να καλλιεργηθεί με ακολουθίες κανονικοτήτων. Αναμένεται οι μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν επαγωγικό συλλογισμό και να κάνουν γενικεύσεις καθώς και να διατυπώνουν και να αναλύουν εικασίες.

Ο αναδρομικός κανόνας παρέχει μια ισχυρή σύνδεση με την έννοια της κλίσης (περιγράφει την αύξηση του αριθμού των εξαγωνικών πλακών καθώς αυξάνει ο αριθμός των παρτεριών κατά 1), αλλά για πολλά παρτέρια αυτή η στρατηγική δεν είναι τόσο αποτελεσματική όσο η στρατηγική του γενικού κανόνα. Αυτή η στρατηγική μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη ενός γενικού κανόνα εάν ο μαθητής μπορεί να συνδέει τον αριθμό των φορών που προσθέτει 4 και τον αριθμό των εξαγωνικών πλακών.

## Η αξιολόγηση της πειραματικής διδασκαλίας

Μετά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας ακολούθησε γόνιμη συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν τη διδασκαλία και του σχολικού συμβούλου.

Επιπλέον, η διερεύνηση των στάσεων των μαθητών για την πειραματική διδασκαλία έγινε την επόμενη ημέρα από την καθηγήτρια της τάξης με την συμπλήρωση ενός μικρού ερωτηματολογίου στο οποίο οι μαθητές εξέφρασαν τις αναμνήσεις, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Ο μέσος βαθμός συμφωνίας των μαθητών φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα:

**Πίνακας βαθμολόγησης όψεων της διδασκαλίας από τους μαθητές**

<b>Πόσο ευχαριστημένοι είστε από:</b>	<b>Κλ. 0-4</b>
1. Το ενδιαφέρον του μαθήματος που παρακολουθήσατε	3,7
2. Την επεξήγηση των δύσκολων σημείων του μαθήματος	3,8
3. Την ενθάρρυνση που σας παρείχε ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας	3,4
4. Τις ευκαιρίες να συμμετάσχετε στο μάθημα	3,8
5. Την ατμόσφαιρα που υπήρχε κατά τη διάρκεια του μαθήματος	3,8
6. Το φόρτο εργασίας που σας ανατέθηκε για το επόμενο μάθημα	3,6

Στον πίνακα παρατίθεται συγκριτικά ο μέσος βαθμός συμφωνίας των μαθητών του δείγματος για την προαναφερόμενη ομάδα ερωτήσεων που εκφράζει τη συμφωνία ή τη διαφωνία με τη στάση/άποψη που περιγράφει η εκάστοτε ερώτηση και αφορά την ευχαρίστηση των μαθητών από την πειραματική διδασκαλία. Από τον προηγούμενο πίνακα, είναι εμφανές ότι οι απαντήσεις των μαθητών κινούνται σε πολύ υψηλά επίπεδα συμφωνίας εφόσον για όλες τις απαντήσεις των μαθητών ο μέσος όρος συμφωνίας κυμαίνεται αριθμητικά από 3,4 έως 3,8 με ανώτατο όριο το 4.

Στην ερώτηση «τι κατά τη γνώμη σας ήταν το πιο ανιαρό;» όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι δεν υπήρχε κάτι ανιαρό και ότι όλα ήταν ενδιαφέροντα. Ενδεικτικές απαντήσεις:

- Δεν υπήρχε κάτι ιδιαίτερα βαρετό. Όλο το μάθημα ήταν ευχάριστο.
- Κατά τη γνώμη μου όλα ήταν τέλεια.

Στην ερώτηση «τι κατά τη γνώμη σας ήταν το πιο ευχάριστο κατά τη διάρκεια του μαθήματος;» ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

- Το πιο ευχάριστο κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν ότι μας δόθηκε η ευκαιρία να δουλέψουμε σε ομάδες και να συνεργαστούμε για την επίλυση του προβλήματος.
- Περισσότερο μου άρεσε ότι κάναμε μαζί μια εργασία πάνω σε ένα μεγάλο χαρτόνι.
- Το πιο ευχάριστο ήταν η στιγμή που οι ομάδες σηκώθηκαν και εξήγησαν τον τρόπο σκέψης τους με τον οποίο έλυσαν το πρόβλημα.
- Το πιο ευχάριστο ήταν η παρουσίαση των ιδεών όλων των συμμαθητών μου. Δεν φανταζόμουν ότι θα ήταν δυνατόν να υπάρχουν περισσότεροι από έναν τρόποι.
- Όλα ήταν πολύ ευχάριστα και η ατμόσφαιρα που επικρατούσε ήταν πολύ καλή. Γενικότερα ήταν ευχάριστο που δουλέψαμε και συνεργαστήκαμε όλοι μαζί και βγάλαμε ένα πολύ όμορφο αποτέλεσμα.

Αναμφίβολα η πειραματική διδασκαλία ήταν πηγή έκπληξης και χαράς για τους μικρούς μαθητές της Α΄ Γυμνασίου. Πέτυχε να εμπλέξει συλλογικά και ατομικά όλους τους μαθητές στη δραστηριότητα της κανονικότητας, η οποία δεν ήταν καθόλου βαρετή. Συναισθηματικοί παράγοντες των μαθητών, όπως οι στάσεις και οι συγκινήσεις, οι αυτοεικόνες και οι ετεροεικόνες, τα κίνητρα και οι προσδοκίες, οι πεποιθήσεις και οι αξίες είναι εξίσου σημαντικοί με τη μάθηση του γνωστικού αντικειμένου και επηρέασαν την επιτυχή λύση του προβλήματος. Το ευχάριστο ξάφνιασμα από την ασυνήθιστη εργασία σε ομάδες, η αίσθηση

της περιέργειας από τη συνεργασία για τη γραφή της λύσης στη συλλογική αίφια και η έκπληξη των μαθητών όταν διαπίστωσαν ότι ο κανόνας δεν εκφράζεται με μοναδικό τρόπο, αποκάλυψαν τα γνωρίσματα της χαράς, του θαυμασμού, της διασκέδασης και της ικανοποίησης. Καθώς οι μαθητές του Γυμνασίου χαίρονται και βιώνουν το αίσθημα της κοινής επιτυχίας, εμπλέκονται υπαρξιακά και συναισθηματικά (Κόσουβας, 2010). Θα πρέπει να τονιστεί ότι η διδασκαλία αποτελεί ένα πολύπλοκο φαινόμενο, το οποίο δύσκολα μπορεί να ερευνηθεί με πληρότητα (Potari & Jaworski, 2002). Η μελέτη της παρουσιάζει επιπρόσθετες δυσκολίες όταν οργανώνεται σύμφωνα με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο.

## Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή παρουσιάσαμε τα ευρήματα από την ομαδοσυνεργατική διερεύνηση και επίλυση του προβλήματος των παρτεριών λουλουδιών στην Α΄ Γυμνασίου. Το εν λόγω πρόβλημα ήταν μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα εισαγωγής των μαθητών στην άλγεβρα. Το πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν το πρόβλημα, να εμπλακούν ολόπλευρα στις μαθηματικές ανακαλύψεις της τάξης τους και να σχηματίσουν ποικίλες αναπαραστάσεις. Χωρίς να έχουν διδαχθεί ακόμα τυπικές αλγεβρικές γνώσεις κατάφεραν να εξερευνήσουν την εικονιστική κανονικότητα, να διατυπώσουν εικασίες και να φτάσουν στη γενίκευση και τη μαθηματική μοντελοποίηση. Το πλαίσιο του προβλήματος διευκόλυνε τη μάθηση των αλγεβρικών εννοιών και παρείχε ευκαιρίες για την ενίσχυση της κατανόησης και του προσωπικού στοχασμού.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης φανερώνουν ότι όλες οι ομάδες των μαθητών ενεπλάκησαν στο πρόβλημα της εικονιστικής κανονικότητας που τούς ανατέθηκε δίνοντας καθεμιά τη δική της δημιουργική εκδοχή. Η εξοικείωση των μαθητών με την κανονικότητα ήταν σημαντική για την κατανόηση των αριθμών, τη λύση προβλήματος και τη μάθηση της άλγεβρας. Η γενίκευση των αριθμητικών καταστάσεων έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να εμπλακούν σε συζητήσεις πάνω σε σημαντικές μαθηματικές ιδέες. Όπως διαπιστώσαμε στο πρόβλημα με την κανονικότητα των παρτεριών λουλουδιών προέκυψε η ανάγκη οι μαθητές να διατυπώσουν και να ελέγξουν εικασίες. Επιπλέον, η προβληματική κατάσταση γέννησε εναλλακτικές αλγεβρικές εκφράσεις. Οι μαθητές, οπτικοποιώντας την κανονικότητα με διαφορετικούς τρόπους και γράφοντας τις αντίστοιχες αλγεβρικές σχέσεις κατανόησαν τη φύση της μεταβλητής ως δυναμικής ποσότητας και εξοικειώθηκαν με τη δομή των αλγεβρικών παραστάσεων. Η γεωμετρία τροφοδότησε τον αριθμητικό χειρισμό και την αλγεβρική σκέψη. Το πλαίσιο του προβλήματος παρείχε μια γεφύρωση ανάμεσα στη γεωμετρία και την αριθμητική με την άλγεβρα, ανάμεσα στο συγκεκριμένο και το αφηρημένο, επιτρέποντας τους μαθητές να εισαχθούν σε αλγεβρικές έννοιες με περισσότερο κατανοητό τρόπο.

Η λεπτομερής ανάλυση των λύσεων των μαθητών στο εν λόγω πρόβλημα αποκάλυψε τρεις στρατηγικές αλγεβρικής γενίκευσης: *δύο δόμησης και μία αποδόμησης*. Ανάλογες στρατηγικές έχουν αναπτυχθεί από τους Rivera και Becker (2008) στη γενίκευση ανάλογων γραμμικών προβλημάτων και διαπιστώσαμε ότι είναι εφαρμόσιμες και στη γενίκευση του προβλήματος που ανατέθηκε στους μαθητές. Στις γενικεύσεις τους οι μαθητές χρησιμοποίησαν άτυπα σύμβολα, αριθμητικές παραστάσεις, λεκτικές περιγραφές και

τυπικό αλγεβρικό συμβολισμό. Οι παρατηρήσεις μας από τη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης δείχνουν ότι οι περισσότεροι μαθητές ήταν σε θέση να βρίσκουν τον κανόνα στο πρόβλημα της κανονικότητας και να προχωρούν στη γενίκευση με χρήση καθημερινής γλώσσας ή αλγεβρικών τύπων. Όλοι οι μαθητές μετείχαν στη μαθηματική συζήτηση της τάξης και κατανοούσαν τις διαφορετικές λύσεις και τα επιχειρήματα των συμμαθητών τους. Ωστόσο, όπως έδειξαν οι συλλογικές εργασίες και η διερεύνηση του προβλήματος στο εσωτερικό των ομάδων μια μειονότητα μαθητών χρησιμοποίησε ανεπιτυχή αναλογικό συλλογισμό, στρατηγικές δοκιμής και πλάνης, αιτιολογήσεις μέσω της χρήσης παραδειγμάτων και απλοϊκές επαγωγές. Επίσης σε λίγες περιπτώσεις παρατηρήθηκαν στρατηγικές αριθμητικής γενίκευσης, ενώ η μετεξέλιξή τους προς αλγεβρικές στρατηγικές γενίκευσης ήταν περιορισμένη.

Σύμφωνα με τα ευρήματά μας οι παράγοντες που επηρέασαν την υιοθέτηση στρατηγικών γενίκευσης από τους μαθητές είναι οι ακόλουθοι: Πρώτον, η πολύπτυχη ικανότητα των μαθητών να διακρίνουν δομές και σχέσεις. Οι εν λόγω μαθητές της Α΄ Γυμνασίου είχαν συμμετάσχει σε επιτυχείς πανελλήνιες εξετάσεις για την εισαγωγή τους στα ΠΠ Γυμνάσια και πολλοί από αυτούς διακρίνονταν για τις μαθηματικές τους ικανότητες. Η αναγνώριση της αναδρομικότητας ήταν ένας στόχος που κατακτήθηκε από όλους τους μαθητές. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις μας οι περισσότεροι μαθητές ήταν σε θέση να αναπτύσσουν μια επιτυχή διαδικασία επαγωγικής γενίκευσης και έκφρασης του κανόνα με αλγεβρικά σύμβολα. Δεύτερον, η πρότερη γνώση. Η ικανότητα αξιοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης, όπως προβλήματα με μοτίβα που είχαν συναντήσει στο Δημοτικό Σχολείο και η ενσωμάτωσή τους στην νέα κατάσταση διευκόλυνε τους μαθητές στην αλγεβρική γενίκευση. Οι πρότερες άτυπες εμπειρίες των μαθητών από την προηγούμενη διδασκαλία ήταν μια πολύτιμη διδακτική συνιστώσα που διαμόρφωσε τις ομαδικές διερευνήσεις, τις μαθηματικές αλληλεπιδράσεις της τάξης και τη γενικότερη μαθησιακή ατμόσφαιρα. Τα καθημερινά βιώματα των μαθητών τροφοδότησαν τα μαθηματικά νοήματα κατά τις διαδικασίες επίλυσης του προβλήματος. Τρίτον, διαπιστώθηκε ο σχηματισμός αριθμητικών γενικεύσεων ως αποτέλεσμα χρήσης ευρετικών από τους μαθητές καθώς εργάζονταν με απλούστερες περιπτώσεις.

Η εμπλοκή των μαθητών στη λύση του προβλήματος ευνόησε την ικανότητα γενίκευσης. Οι μαθητές από ένα επαρκές πλήθος όρων βρήκαν τον κανόνα σχηματισμού όλων των όρων προβλέποντας το πλήθος των εξαγωνικών πλακών για οποιονδήποτε αριθμό παρτεριών. Η αλγεβρική γενίκευση από ένα πεπερασμένο δείγμα ειδικών περιπτώσεων, η διόραση της κανονικότητας και η διατύπωση ενός κανόνα είναι μια θεμελιώδης μαθηματική δραστηριότητα που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μελέτη των κανονικοτήτων. Η χρήση αριθμητικών παραδειγμάτων έδωσε σε ορισμένους μαθητές τις απαραίτητες ειδικές περιπτώσεις, οι οποίες διευκόλυναν την ανάδυση δομών και σχέσεων. Η εν λόγω δραστηριότητα παρείχε στους περισσότερους μαθητές ευκαιρίες αναζήτησης, εξερεύνησης και επέκτασης της κανονικότητας καθώς και διατύπωσης γενικεύσεων που εκφράστηκαν με λέξεις, αλγεβρικά σύμβολα και γεωμετρικά μοντέλα.

Τα Μαθηματικά θεωρούνται ως η επιστήμη των κανονικοτήτων και της τάξης (Steen, 1988 – Devlin, 1994; Radford, 2008). Οι κανονικότητες είναι η καρδιά των Μαθηματικών. Ειδικότερα, οι εικονιστικές κανονικότητες αποτελούν ισχυρά εργαλεία παρακίνησης των μαθητών προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της αλγεβρικής τους σκέψης με την γόνιμη αξιοποίηση εποπτικού συλλογισμού. Ωστόσο, στα σχολικά μαθηματικά προεξάρχει η

παραδοσιακή τυπική άλγεβρα με τις αφηρημένες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της. Σε αντίθεση προς την επίλυση των εξισώσεων ή το χειρισμό των προσημασμένων αριθμών, η εξερεύνηση των κανονικότητων απουσιάζει από τα κανονικά βιβλία του Γυμνασίου. Εξάιρεση αποτελεί το Νέο ΠΣΜ του Γυμνασίου και ο αντίστοιχος Οδηγός Εκπαιδευτικού. Πάντως και σε αυτήν την περίπτωση οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις δραστηριότητες των κανονικότητων απλώς ως στοιχείο εμπλουτισμού και όχι βασικό γνώρισμα του ΠΣΜ. Έχουμε την άποψη ότι «η άλγεβρα και όλα σχεδόν τα Μαθηματικά είναι γενίκευση κανονικότητων» (Lee, 1996, σ. 103). Ως εκ τούτου, πιστεύουμε ότι είναι σημαντικό σε μια μελέτη των Μαθηματικών να κατευθύνουμε την προσοχή των μαθητών στις εικονιστικές κανονικότητες που διέπουν μια ευρεία ποικιλία μαθηματικών θεμάτων και βοηθούν τους μαθητές να δίνουν νόημα στα αλγεβρικά σύμβολα που χρησιμοποιούν, παρέχοντας ευκαιρίες για τη βαθύτερη κατανόηση των συναρτησιακών σχέσεων και την ανάπτυξη της διορατικότητας των μαθητών για τη γενίκευση των κανόνων. Η στενότητα της παραδοσιακής έμφασης στις αφηρημένες, συμβολικές όψεις της άλγεβρας θα πρέπει να δώσει τη θέση της σε νέες προσεγγίσεις εισαγωγής στην αλγεβρική σκέψη, στις οποίες προεξάρχουν προβληματικές καταστάσεις με εικονιστικές κανονικότητες. Αν επιθυμούμε να προωθήσουμε μια ισχυρή αλγεβρική σκέψη στους μαθητές μας, θα πρέπει να ενθαρρύνουμε μια ποικιλία αιτιολογημένων γενικεύσεων της κανονικότητας. Η διαμόρφωση μιας νέας προσεκτικής ισορροπίας αποτελεί σύγχρονη παιδαγωγική πρόκληση για τη διδασκαλία της σχολικής άλγεβρας.

## Αναφορές

- Bennett, A. (1988). Visual thinking and number relationships. *Mathematics Teacher*, 81(4), 267–272.
- Blanton, M. L. (2008). *Algebra and the elementary classroom: Transforming thinking, transforming practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Carraher, D. W., & Schliemann, A. D. (2007). Early Algebra and Algebraic Reasoning. In F. Lester (Ed.), *Handbook of Research in Mathematics Education* (pp. 669-705). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Devlin, K. (1994). *Mathematics: The Science of Patterns*. New York: W.H. Freeman.
- Fann, K. T. (1970). Peirce's theory of abduction. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Greeno, J. G., & Hall, R. P. (1997). Practicing representation: Learning with and about representational forms. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 361-367.
- Hargreaves, M., Shorrocks-Taylor, D., & Threlfall, J. (1998). Children's strategies with number patterns. *Educational Studies*, 24, 315-331.
- Ishida, J. (1997). The teaching of general solution methods to pattern finding problems through focusing on an evaluation and improvement process, *School Science and Mathematics* 97(3), 155–162.
- Kieran, C. (1992). The learning and Teaching of School Algebra. In D.A. Grouws (ed), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 390-419). New York: Macmillan.
- Kieran, C. (2007). Learning and teaching algebra at the middle school through college levels: Building meaning for symbols and their manipulation. In F. K. Lester Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 707–762). Charlotte, NC: Information Age.
- Kosyvas, G. (2010). Problèmes ouvertes: notion, catégories et difficultés, *Annales de Didactique et des Sciences cognitives*, 15, IREM de Strasbourg, 43-71.

- Kosyvas, G. (2013a): Originality and beauty of arithmetic reasoning. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 12(1-2), 23-37.
- Kosyvas, G. (2013b). Pratiques pédagogiques de problèmes ouverts dans un collège expérimental à Athènes, *Repères-IREM*, 91, 25-50.
- Lannin, J. (2005). Generalization and justification: the challenge of introducing algebraic reasoning through patterning activities. *Mathematical Thinking and Learning*, 7(3), 231–258.
- Lannin, J.K., Barker, D. D., & Townsend, B. E. (2006). Algebraic generalization strategies: Factors influencing student strategy use. *Mathematics Education Research Journal*, 18(3), 3-28.
- Lee, L. (1996). An Initiation into Algebraic Culture through Generalisation Activities. In N. Bednarz, C. Kieran and L. Lee (eds.), *Approaches to Algebra Perspectives for Research and Teaching* (pp. 87-106). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lee, L. & Freiman, V. (2006). Developing Algebraic Thinking Through Pattern Exploration. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 11(9), 428- 433.
- Mason, J. (2002). Generalisation and algebra: Exploiting children's powers. In Haggarty, L. (ed) *Aspects of Teaching Secondary Mathematics: Perspectives on Practice* (pp. 105-120): Routledge Falmer and the Open University.
- Mason, J., Graham, A., Pirnm, D. & Gowar, N. (1985). *Routes to /Roots of Algebra*. Milton Keynes: The Open University Press.
- Mulligan, J. & Mitchelmore, M. (2009). Awareness of pattern and structure in early mathematical development. *Mathematics Education Research Journal*, 21(2), 33–49.
- Orton, J., Orton, A. & Roper, T. (1999). Pictorial and Practical Contexts and the Perception of Pattern. In A. Orton (ed.), *Pattern in the Teaching and Learning of Mathematics* (pp. 121 - 136). London: Cassell.
- Potari, D. & Jaworski, B. (2002). Tackling complexity in mathematics teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5(4), 351-380.
- Radford, L. (2008). Iconicity and contraction: a semiotic investigation of forms of algebraic generalizations of patterns in different contexts. *ZDM Mathematics Education*, 40, 83-96.
- Rivera, F. D. & Becker, J. R. (2007). Abduction-induction (generalization) processes of elementary majors on figural patterns in algebra. *Mathematical Behavior*, 26, 140-155.
- Rivera, F. D. & Becker, J. R. (2008). Middle school children's cognitive perceptions of constructive and deconstructive generalizations involving linear figural patterns. *ZDM Mathematics Education*, 40, 65-82.
- Rivera, F. D. (2007). Visualizing as a mathematical way of knowing: Understanding figural generalization. *Mathematics Teacher*, 101(1), 69–75.
- Rivera, F. D. (2010). Visual templates in pattern generalization activity. *Educational Studies in Mathematics*, 73, 297–328.
- Stacey, K. (1989). Finding and Using Patterns in Linear Generalising problems. *Educational Studies in Mathematics*, 20, 147- 164.
- Steen, L. A. (1988). The Science of Patterns. *Science*, 240, 611-616.
- Tanisli, D. (2011). Functional thinking ways in relation to linear function tables of elementary school students. *Journal of Mathematical Behavior*, 30, 206–223.
- Thompson, P. W. (2013). *In the absence of meaning*. In K. Leatham (Ed.), *Vital directions for research in mathematics education*. New York: Springer
- van den Kieboom, L.A., & Magiera, M.T. (2012). Cultivating teachers' reasoning and sense making. *Mathematics Teaching in the Middle School*. 17 (6), 352-357.
- Walkowiak, T. (2014). Elementary and middle school students' analyses of pictorial growth patterns. *Journal of Mathematical Behavior*, 33, 56–71.



- Warren, E. & Cooper T. (2007). Generalising the pattern rule for visual growth patterns: Actions that support 8 year olds' thinking. *Educational Studies in Mathematics*, 67(2), 171- 185.
- Wittmann, M., Flood, V., Black, K. (2013). Algebraic manipulation as motion within a landscape. *Educational Studies in Mathematics*, 82(2), 169-181.
- Zazkis, R. & Liljedahl, P. (2002). Generalization of patterns: The tension between algebraic thinking and algebraic notation. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 379-402.
- Βερύκιος, Π. (2011). Συναρτησιακή προσέγγιση βασικών εννοιών της Σχολικής Άλγεβρας σε ένα πλαίσιο επίλυσης προβλήματος. Στο: *Η Άλγεβρα και η Διδακτική της στη Σύγχρονη Εκπαίδευση. Επιστημονική ένωση για τη διδακτική των Μαθηματικών* (σσ. 9-50). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Δραμαλίδης, Α. & Σακονίδης, Χ. (2006). Η επίδοση μαθητών ηλικίας 12-15 χρόνων σε θέματα σχολικής άλγεβρας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 100-114.
- Κολέζα, Ε. (2009). *Θεωρία και πράξη στη διδασκαλία των μαθηματικών*. Αθήνα: Τόπος.
- Κόσσυβας, Γ. (2009α). Διδακτικές-μαθησιακές διαδρομές βασισμένες στη διαφορά τετραγώνων δύο φυσικών αριθμών. *Το Φ*, 6, 133-160, Αθήνα.
- Κόσσυβας, Γ. (2009β). Στρατηγικές γενίκευσης των μαθητών από γεωμετρικές κανονικότητες, *Πρακτικά του 26<sup>ου</sup> Συνεδρίου της ΕΜΕ*, 405-415, Θεσσαλονίκη: ΕΜΕ.
- Κόσσυβας, Γ. (2010). Η παιδαγωγική της έκπληξης με μαθηματικά παράδοξα στο Λύκειο, *Πρακτικά 27ου συνεδρίου της ΕΜΕ*, 584-601. Χαλκίδα: ΕΜΕ.
- Κόσσυβας, Γ. (2011). Η άτυπη μοντελοποίηση του προβλήματος των χειραψιών, *Πρακτικά 28ου συνεδρίου της ΕΜΕ*, 281-306, Αθήνα: ΕΜΕ.

Ευχαριστούμε τους εκπαιδευτικούς κλ. ΠΕ3 του 2<sup>ου</sup> ΠΠ Γυμνασίου Αθηνών για την εποικοδομητική συνεργασία με σκοπό την πραγματοποίηση της πειραματικής διδασκαλίας, στοιχεία της οποίας παρουσιάσαμε σε αυτή την εργασία.

## Μια πρόταση οργανωμένης διδακτικής παρέμβασης για την καλύτερη κατανόηση εννοιών των Φυσικών Επιστημών με την αξιοποίηση της εικαστικής τέχνης

Χριστίνα Παπαζήση

[cpapazi@yahoo.com](mailto:cpapazi@yahoo.com)

Σχολική Σύμβουλος Φυσικών Επιστημών

**Περίληψη.** Στο σύγχρονο σχολείο αποτυπώνεται η αναγκαιότητα ανανέωσης και εμπλουτισμού των μεθόδων και των εργαλείων διδασκαλίας στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και ειδικότερα στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, προκειμένου οι μαθητές να διασαφηνίζουν και να κατανοούν καλύτερα τις έννοιες και φαινόμενα και να τα προσεγγίζουν καλλιεργώντας τη δημιουργική και κριτική σκέψη. Με βάση τα παραπάνω με την παρούσα εργασία επιχειρείται μια οργανωμένη διδακτική παρέμβαση στην τάξη με την αξιοποίηση της εικαστικής τέχνης ως εργαλείο κατανόησης εννοιών στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τη μέθοδο της «μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία», με τρεις βασικές συνιστώσες: δράσεις, ερωτήσεις, διδακτικές ενέργειες. Η παρούσα διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης Ερευνητικής Εργασίας (ΕΕ) σε μαθητές της Β΄ τάξης ημερησίου ΓΕΛ κατά τη σχολική χρονιά 2012-13, με συνολική διάρκεια τρεις διδακτικές ώρες και με θέμα: «CERN - από τα μυστικά του Big Bang στο Web και το Grid».

**Λέξεις κλειδιά:** κατανόηση εννοιών, μετασχηματίζουσα μάθηση, δημιουργική σκέψη, κριτική σκέψη.

### Εισαγωγή

Μια κοινή διαπίστωση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι ότι οι Φυσικές Επιστήμες συχνά διδάσκονται με τρόπο αφηρημένο, που απαιτεί από τους μαθητές/ριες απομνημόνευση χωρίς τη συμμετοχή τους σε μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες θα μπορούσαν να έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο και να καλλιεργήσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη, με αποτέλεσμα να θεωρούνται οι έννοιες και τα φαινόμενα δυσνόητα και να μειώνεται το ενδιαφέρον τους για αυτές. Στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των Φυσικών Επιστημών προτείνονται μέθοδοι και τρόποι διερεύνησης της γνώσης σε συνεργατικό και εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον μέσα από τη χρησιμοποίηση ποικίλων μέσων, υλικών και διαδικασιών ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών. Σταδιακά γίνεται όλο και πιο κατανοητή από τους/τις εκπαιδευτικούς - μέσα από επιμορφωτικές δράσεις - η ανάγκη να συμπεριλαμβάνονται στο σχεδιασμό των διδακτικών σεναρίων διαδικασίες νοητικής και συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών/ριών, όπως για παράδειγμα η χρησιμοποίηση της τέχνης με θεατρικά κείμενα και με εικαστικά έργα τέχνης, η οργάνωση παιχνιδιού ρόλων, η αντιπαραβολή απόψεων στην τάξη με θέματα από την Ιστορία των Φυσικών Επιστημών κ.λπ. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να γνωρίζουν μεθόδους και εργαλεία που θα τους βοηθήσουν στη δημιουργία σύγχρονου μαθησιακού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό τίθεται η ανάγκη για εμπλουτισμό των μεθόδων

ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, καθώς και της κατανόησης των φαινομένων και των εννοιών των Φυσικών Επιστημών από τους μαθητές/ριες.

Η κριτική σκέψη βασίζεται κυρίως στην ανάλυση των δεδομένων, που γίνεται με τους κανόνες της λογικής, ενώ η δημιουργική σκέψη βασίζεται κυρίως στην ελεύθερη και πρωτότυπη σύνθεση των δεδομένων, την οποία κάνει το άτομο με τη βοήθεια της φαντασίας του. Η συνύπαρξη και των δύο αυτών διαστάσεων, της κριτικής και της δημιουργικής, καθιστούν τη σκέψη ανώτερης ποιότητας και αποτελεσματική. Στην πράξη, αυτές οι δύο διαστάσεις συνυπάρχουν, σε διαφορετικό βαθμό και αναλογία κάθε φορά (Ματσαγγούρας, 2003). Στη σχολική τάξη μπορούν να καλλιεργηθούν τόσο η κριτική, όσο και η δημιουργική σκέψη και αυτό αποτελεί μία από τις βασικές επιδιώξεις της διδασκαλίας.

Με τον όρο «κατανόηση» των εννοιών και των φαινομένων των Φυσικών Επιστημών εννοούμε την οικοδόμηση με προσωπικό τρόπο από τη μεριά των μαθητών/ριών της νέας επιστημονικής γνώσης μέσα σε κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, που τους επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, με υλικά και με αντικείμενα στο πλαίσιο κατάλληλων μαθησιακών δραστηριοτήτων (εποικοδομητική αντίληψη). Η οικοδόμηση της νέας επιστημονικής γνώσης συντελείται καλύτερα μέσα από μικρά συνεργατικά σχήματα, στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές/ριες πραγματοποιούν κατάλληλα μαθησιακά έργα και δραστηριότητες, επικοινωνούν μεταξύ τους, εκφράζουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα, διαπραγματεύονται νοήματα. Επίσης οι μαθητές/ριες εξοικειώνονται με διαδικασίες διερεύνησης μαθαίνοντας να συλλέγουν δεδομένα, να τα αξιολογούν, να τα ερμηνεύουν και να διατυπώνουν συμπεράσματα (Σταυρίδου, 2011).

### **Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης και Στοχοθεσία**

Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση αξιοποιεί την εικαστική τέχνη ως εργαλείο με τη μέθοδο της «μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία», στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σκοπός της παρέμβασης είναι η διαμόρφωση και η εφαρμογή ενός διδακτικού μοντέλου στη σχολική τάξη, που θα συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση εννοιών. Ο όρος «συμβολή» αφορά στο να εξοικειωθούν οι μαθητές/ριες με όρους, να διασαφηνίσουν φαινόμενα, να κατανοήσουν καλύτερα τις έννοιες, που διδάσκονται στις Φυσικές Επιστήμες και να τις προσεγγίσουν διαθεματικά, καλλιεργώντας και αναπτύσσοντας ταυτόχρονα οριζόντιες δεξιότητες, όπως η δημιουργική και κριτική σκέψη, η αύξηση της συστηματικής παρατηρητικότητας και της διερευνητικής προσέγγισης της γνώσης.

Ειδικότερα, επιδιώκεται να διερευνηθεί αν η αξιοποίηση της προτεινόμενης μεθόδου μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές/ριες στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών στις Φυσικές Επιστήμες και την ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης.

### ***Η αξιοποίηση της εικαστικής τέχνης ως εργαλείο καλύτερης κατανόησης εννοιών στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών***

Η παρούσα μελέτη χρησιμοποιεί την εικαστική τέχνη ως μέθοδο/εργαλείο στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και προτείνει ένα διδακτικό μοντέλο για εφαρμογή στη σχολική τάξη σύμφωνα με τη μέθοδο της «μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία» (Κόκκος, 2011). Η μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες γίνεται μέσα από αυθεντικές, επιστημονικές δραστηριότητες με αυξημένη αλληλεπίδραση (Tobin & Roth, 2007). Αλληλεπίδραση και επικοινωνία επίσης χρειάζεται τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών. Αυτή η

αλληλεπίδραση αποτελεί την κοινωνική συνιστώσα στην οικοδόμηση της γνώσης σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky, ο οποίος υποστηρίζει επιπλέον και την πολιτισμική διάσταση της γνώσης, ότι δηλαδή οι ανώτερες λειτουργίες του ατόμου προέρχονται από την κοινωνική ζωή, συμπληρώνοντας τον προσωπικό εποικοδομισμό του Piaget. Σύμφωνα με το κοινωνικό-εποικοδομητικό-αλληλεπιδραστικό μοντέλο μάθησης του Vygotsky ο μαθητής αναπτύσσει «νέα κατανόηση και νέο νόημα», αποκτά γνωστική συγκρότηση με μεσολαβητή και υποστηρικτή το δάσκαλο, επικοινωνώντας με τους άλλους μαθητές σε ένα αλληλεπιδραστικό και πλούσιο περιβάλλον μάθησης με οργανωμένες διδακτικές καταστάσεις (Σταυρίδου, 2000). Κατά την παρατήρηση, ανάλυση και ερμηνεία έργων τέχνης εκφράζονται οι μαθητές συχνά αναπτύσσοντας μια αλληλεπιδραστική σχέση ανάμεσά τους, αφού η εξωτερίκευση της σκέψης και των συναισθημάτων του ενός μπορεί να αποτελεί έναυσμα ή συμπληρωματική διαδικασία για τον άλλο.

Η αξιοποίηση έργων Τέχνης συγκαταλέγεται στο πλαίσιο των οργανωμένων διδακτικών καταστάσεων και δραστηριοτήτων. Η συστηματική παρατήρηση και επεξεργασία έργων τέχνης, που συνιστά την αισθητική εμπειρία αποτελεί εργαλείο για την ενεργοποίηση της στοχαστικής διεργασίας του μαθητή και συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη των δυνατοτήτων του (Μέγα, 2011). Η στοχαστική διεργασία περιλαμβάνει την κριτική και δημιουργική σκέψη, οι οποίες μπορούν να ενεργοποιηθούν με την αξιοποίηση έργων τέχνης ακολουθώντας διάφορα μοντέλα παρατήρησης και ανάλυσής τους, όπως το μοντέλο της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία,

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης συνδέεται άμεσα με την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η μεταγνώση ή αλλιώς «σκέψη για τη δική σου σκέψη» αφορά στη γνώση, που έχει το άτομο για τις διαδικασίες σκέψης δηλαδή για τις γνωστικές διεργασίες, δυνατότητες και διαδικασίες ρύθμισης της συμπεριφοράς (αυτορρύθμιση). Τα έργα τέχνης μας βοηθούν να προσεγγίζουμε δικά μας προσωπικά ζητήματα σκεπτόμενοι με τον ίδιο ή με παρόμοιο τρόπο, όπως με αυτόν τον τρόπο με τον οποίο τα παρατηρούμε και τα αναλύουμε (Μέγα, 2011). Με τη μεταγνώση εξασφαλίζονται προϋποθέσεις για τη βαθιά κατανόηση της γνώσης και την αυτονομία στη σχολική και δια βίου μάθηση. Ο μαθητής αναστοχάζεται κριτικά πάνω στο περιβάλλον του και τη λειτουργία του μέσα σε αυτό.

Από όλα τα παραπάνω μπορούμε να διατυπώσουμε το συμπέρασμα ότι χρειαζόμαστε μια μέθοδο παρατήρησης, ανάλυσης και ερμηνείας των έργων τέχνης, ενσωματώνοντας στοχαστικές διεργασίες στην καθημερινή σχολική πρακτική, που θα ενισχύσει την αυτοδυναμία της σκέψης των μαθητών. Μια τέτοια μέθοδος είναι αυτή της «μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία». Συγκεκριμένα τα έργα τέχνης προσφέρονται με κατάλληλες αφορμές για παρατήρηση, ανάλυση και ερμηνεία. Ο απώτερος στόχος είναι να πραγματοποιηθεί μετασχηματισμός σε μια ή περισσότερες νοητικές συνήθειες των εκπαιδευόμενων γύρω από ένα κοινωνικό θέμα, μια επιστημονική θεωρία, ένα φυσικό φαινόμενο κ.λπ. (Κόκκος, 2011). Μέσα από την αισθητική εμπειρία διευκολύνεται η συγκινησιακή και διαισθητική αντίληψη των καταστάσεων και ενισχύεται με αυτό τον τρόπο ο κριτικός στοχασμός πάνω στις πεποιθήσεις σύμφωνα με την άποψη του Mezirow. Επίσης ο Dewey (1934[1980]) θεωρεί ότι η αισθητική εμπειρία είναι πολύ σημαντική για τη μάθηση και θα πρέπει να εμπεριέχεται σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως ο Perkins (1994) με το μοντέλο του υπογραμμίζει τη σημασία ενθάρρυνσης των εκπαιδευόμενων να αντλήσουν το δικό τους νόημα από το έργο με τη βοήθεια των εκπαιδευτών (Κόκκος, 2011).

Οι μαθητές μπορούν να εξοικειωθούν με την εφαρμογή της μεθόδου στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα ενεργοποιώντας τον κριτικό στοχασμό και να οδηγηθούν σε μετασχηματισμό των παραδοχών τους, όπως για παράδειγμα σχετικά με έννοιες και φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών.

## Μέθοδος

### ***Η «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» και η εφαρμογή στη διδασκαλία της Φυσικής Στοιχειωδών Σωματιδίων***

Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει έξι τουλάχιστον διακριτά στάδια εφαρμογής της. Στο πρώτο στάδιο γίνεται διερεύνηση από τον εκπαιδευτή της ανάγκης των εκπαιδευόμενων για κριτικό στοχασμό, δηλαδή της ανάγκης να εξεταστούν οι παραδοχές τους γύρω από ένα θέμα. Στο δεύτερο στάδιο καταγράφονται οι απόψεις των συμμετεχόντων και συζητούνται σε μικρές ομάδες και μετά στην ολομέλεια, προκειμένου να διαμορφωθεί μια πρόταση, που θα περιέχει τις απόψεις για κριτική επεξεργασία. Στο τρίτο στάδιο γίνεται η διαπραγμάτευση και από τις δύο πλευρές των τελικών απόψεων και της σειράς με την οποία θα γίνει η επεξεργασία τους. Στο τέταρτο στάδιο γίνεται από κοινού η επιλογή εκείνου του έργου τέχνης, του οποίου τα νοήματα σχετίζονται με τις απόψεις που έχουν τεθεί για επεξεργασία. Στο πέμπτο στάδιο αρχίζει η διαδικασία του κριτικού στοχασμού της αισθητικής εμπειρίας μέσα από τη συστηματική παρατήρηση των έργων τέχνης. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιείται το μοντέλο Perkins, το οποίο αναλύεται λίγο πιο κάτω. Τέλος στο έκτο στάδιο γίνεται η επαναξιολόγηση των παραδοχών, που προέκυψαν από το πέμπτο στάδιο και οι οποίες συγκρίνονται με τις αρχικές παραδοχές. Από εδώ συμπεραίνεται η μετατόπιση ή ο μετασχηματισμός των νοητικών συνηθειών των εκπαιδευόμενων.

Στο πέμπτο στάδιο της μεθόδου, παρουσιάζουμε το μοντέλο του Perkins, που αποτελεί μια μέθοδο σύμφωνα με την οποία μαθαίνει κανείς να σκέπτεται παρατηρώντας έργα τέχνης με την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού και που προτείνει για τους μεγαλύτερους μαθητές τη στρατηγική της στοχαστικής προσέγγισης της Τέχνης. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ακολουθούνται τέσσερις συγκεκριμένες φάσεις-βήματα: η ανοιχτή παρατήρηση, που δίνει χρόνο στην «αντικειμενική» παρατήρηση χωρίς να σπεύδει σε ερμηνείες, η ανοιχτή και περιπετειώδης χωρίς προκαταλήψεις παρατήρηση, που ενεργοποιεί την ανοικτή σκέψη (χωρίς ακόμα ερμηνεία), που λαμβάνει υπόψη τα ποικίλα δεδομένα, που συνιστούν το αντικείμενο παρατήρησης και που τα ανασυνθέτει με μια πιο δημιουργική ματιά, η ξεκάθαρη, αναλυτική και σε βάθος παρατήρηση, που οδηγεί σε εμβάθυνση, σε ερμηνεία, σε εξήγηση, σε αποδείξεις και καταλήγει σε τεκμηριωμένες συμπερασματικές κρίσεις – με οπτικό ερέθισμα το έργο τέχνης και με την αξιοποίηση των εμπειριών, που συνέλεξε ο παρατηρητής και τέλος η ανασκόπηση της διεργασίας, όπου ο παρατηρητής αξιοποιώντας όλες τις πληροφορίες, συνθέτει τα δεδομένα, λαμβάνει αποφάσεις, ερμηνεύει και έτσι αποκτά μια ολιστική εκτίμηση.

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης Ερευνητικής Εργασίας (ΕΕ) σε μαθητές της Β΄ τάξης ημερησίου ΓΕΛ κατά τη σχολική χρονιά 2012-13, με συνολική διάρκεια τρεις διδακτικές ώρες και με θέμα: «CERN - από τα μυστικά του Big Bang στο Web και το Grid». Το θέμα της ΕΕ διαπραγματεύεται την πρόσφατη πιθανή ανακάλυψη του μποζονίου Higgs στο Ευρωπαϊκό Κέντρο Πυρηνικών Ερευνών και Στοιχειωδών Σωματιδίων CERN καθώς και το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό,

που προκάλεσε η ανακάλυψή του, στην επιστημονική κοινότητα των Φυσικών των Στοιχειωδών Σωματιδίων. Το CERN μέσα από την έρευνά του αναζητεί απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με το Σύμπαν (ποια είναι τα συστατικά του, πώς κατέληξε να έχει τη σημερινή του μορφή κ.λπ). Από τη μελέτη των θεμελιωδών λίθων της ύλης, των στοιχειωδών σωματιδίων και από τις συγκρούσεις αυτών, οι επιστήμονες αντιλαμβάνονται και περιγράφουν τις θεμελιώδεις αλληλεπιδράσεις τους και επομένως την εξέλιξη του κόσμου από τις αρχέγονες στιγμές της γέννησής του μέχρι σήμερα, καθώς επίσης εξάγουν συμπεράσματα για τους νόμους της Φυσικής. Ακόμη μέσα από αυτό το θέμα της ΕΕ γίνεται διαπραγμάτευση της σχέσης μικροσκοπικών και μακροσκοπικών φαινομένων και επιδιώκεται να αναδειχθεί η σημασία της μεταφοράς της τεχνολογίας από το CERN στην κοινωνία με σημαντικές εφαρμογές στην ιατρική διάγνωση, στη θεραπεία του καρκίνου και στη διαχείριση και ανάλυση ιατρικών δεδομένων μέσω του Grid.

Οι μαθητές για να ξεκινήσουν τη διαπραγμάτευση του θέματος αυτού χρειάζονται βασικές γνώσεις Ηλεκτρομαγνητισμού. Κάποιες από αυτές τις έχουν αποκτήσει από τη διδασκαλία της Φυσικής στη Γ' τάξη του Γυμνασίου (πρότυπο δομής της ύλης και σχέση μικρόκοσμου και μακρόκοσμου). Η προσέγγιση του μικρόκοσμου και του μακρόκοσμου, καθώς και η δημιουργία και η εξέλιξη του Σύμπαντος και της Γης με τη ζωή επάνω σε αυτή απαιτεί γνώσεις και από τη Βιολογία και τη Χημεία, μερικές από τις οποίες οι μαθητές έχουν αποκτήσει αποσπασματικά στο Γυμνάσιο. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της Ερευνητικής Εργασίας χρειάζεται να εξοικειωθούν και να γνωρίσουν έννοιες και φαινόμενα της Σύγχρονης Φυσικής, αυτής των Στοιχειωδών Σωματιδίων, που βρίσκονται στην ύλη της Φυσικής Γενικής Παιδείας της Γ' τάξης του Λυκείου. Επομένως οι μαθητές αρχικά δεν έχουν διδαχθεί συστηματικά στοιχεία Σύγχρονης Φυσικής και έχουν αποσπασματικές μόνο γνώσεις. Επίσης στη Βιολογία διδάσκονται μερικώς μόνο την Οργανισμική Εξέλιξη, δηλαδή βασικά στοιχεία για την πορεία της εξελικτικής διαδρομής των οργανισμών ανεξάρτητα από τη Χημική Εξέλιξη, δηλαδή την πορεία των ποιοτικών αλλαγών της ύλης μέχρι του σημείου εμφάνισης αρχέγονων κυτταρικών μορφών.

Έτσι, ενώ μπορούν να αναφέρουν και να διατυπώνουν τη θεωρία του Big Bang, δεν συνειδητοποιούν ότι υπάρχει μια χρονική αρχή και πιστεύουν για παράδειγμα ότι το άτομο και το μόριο υπήρχαν πάντα. Επίσης ενώ μπορούν να αναφέρουν και να διατυπώνουν τη θεωρία της Εξέλιξης του Δαρβίνου, δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν την εμφάνιση της ζωής και την εξέλιξη των ζωντανών οργανισμών στον πλανήτη Γη ως γεγονότα που συνδέονται μεταξύ τους και αποτελούν συνέχεια της δημιουργίας της Γης, αλλά και γενικότερα της εξέλιξης του σύμπαντος. Επομένως απουσιάζει ο συστηματικός προβληματισμός σχετικά με την αρχή της δημιουργίας του Σύμπαντος, την εξέλιξη και τη δημιουργία της ζωής.

Από τα παραπάνω φαίνεται αφενός μεν η έλλειψη διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και των εφαρμογών της, λόγω της μη διασύνδεσης ανάμεσα στα γνωστικά αντικείμενα των Φυσικών Επιστημών, που διδάσκονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα ανάμεσα στη Φυσική και τη Βιολογία, αφετέρου δε η έλλειψη διασύνδεσης και συνοχής ανάμεσα στις επιμέρους θεματικές ενότητες του ίδιου γνωστικού αντικείμενου. Σύμφωνα με το Χρυσαφίδη (1998) με τη διαθεματικότητα ανατρέπεται η αντίληψη της αυτόνομης και μοναχικής δράσης των επιμέρους επιστημονικών κλάδων και επιδιώκεται η ανεύρεση μεταξύ τους συσχετισμών και αλληλεπίδρασης. Δίνεται έμφαση στην επεξεργασία ποικίλων θεματικών ενοτήτων, με στόχο όχι την εξυπηρέτηση των επιμέρους επιστημονικών κλάδων, αλλά την κατανόηση του γύρω κόσμου.

Η συγκεκριμένη Ερευνητική Εργασία επιχειρεί το συνδυασμό των Φυσικών Επιστημών, της Τέχνης και των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Το έργο τέχνης, που αξιοποιήσαμε, είναι ένας πίνακας ζωγραφικής του Πωλ Γκωγκέν (βλ. Παράρτημα) με τίτλο: «Από πού ερχόμαστε, ποιού είμαστε, πού πάμε». Η επιλογή και αξιοποίηση αυτού του έργου τέχνης έγινε με κριτήριο ότι το νόημά του και τα «ερωτήματα» που θέτει ο ίδιος ο καλλιτέχνης συνδέονται με τα ερωτήματα, των οποίων τις απαντήσεις αναζητούν οι επιστήμονες του CERN και αποτελούν τον σκοπό της Φυσικής Στοιχειωδών Σωματιδίων. Τα ερωτήματα του Gauguin στη γλώσσα της Φυσικής Στοιχειωδών Σωματιδίων μπορούν να διαμορφωθούν όπως τα παρακάτω:

Από τι αποτελείται η ύλη; Ποια είναι η προέλευση της μάζας; Από τι αποτελείται το Σύμπαν; Τι είναι η σκοτεινή ύλη που το κατακλύζει; Πώς εξελίσσεται το Σύμπαν; Γιατί το Σύμπαν είναι τόσο μεγάλο χωρικά και ηλικιακά; Υπάρχουν επιπλέον διαστάσεις στο Σύμπαν; Πώς οργανώθηκε η ύλη αυτή και πώς αυτοοργανώθηκε στους ζωντανούς οργανισμούς;

Τα στοιχεία Σύγχρονης Φυσικής διδάσκονται οι μαθητές σε σειρά μαθημάτων σε συνδυασμό με τον πίνακα του Πωλ Γκωγκέν. Ο πίνακας αυτός χρησιμοποιείται κυρίως για τη δημιουργία αναπαραστάσεων, αναλογιών και μοντέλων σε έννοιες, φαινόμενα και θεωρίες που δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά με τη χρήση Μαθηματικών σε επίπεδο Λυκείου. Επίσης το έργο αυτό χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση και αντιμετώπιση εναλλακτικών απόψεων των μαθητών, π.χ. οι μαθητές θεωρούν ότι εκτονώνεται η πυκνή και θερμή ύλη, ενώ εκτονώνεται το Σύμπαν.

## Η διδακτική παρέμβαση στην πράξη

### **Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό**

Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός συντονίζει μια συζήτηση με τους μαθητές με σκοπό να ανιχνεύσει τις γνώσεις τους αλλά κυρίως τις απόψεις τους, σχετικά με:

- την υλική μας υπόσταση και αυτή του Σύμπαντος
- την Αρχή της Δημιουργίας και της Εξέλιξης του Σύμπαντος
- την οργάνωση της ύλης και τη δημιουργία ζωής
- το «πού πηγαίνουμε»

Η συζήτηση αυτή γίνεται με μια σειρά ερωτήσεων προς τους μαθητές. Συγκεκριμένα πριν από την παρατήρηση και ανάλυση του πίνακα, προκειμένου οι μαθητές να είναι προσανατολισμένοι στη διάρκεια επεξεργασίας του, αλλά και για να ανιχνεύσουμε εναλλακτικές απόψεις σχετικά με το θέμα, δηλαδή απόψεις που πιθανό να είναι δυσλειτουργικές για τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και για την κοινωνία, τους θέτουμε τα παρακάτω ερωτήματα, κάτω από τα οποία σημειώνουμε τις απαντήσεις που πήραμε από τους μαθητές καθώς και δικά μας σχόλια.

– Από πού προήλθε το άτομο, το μόριο;<sup>1</sup>

Απάντηση: Το άτομο και το μόριο υπήρχαν πάντα.

– Ποια είναι η προέλευση της μάζας;<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Σχόλιο 1: Δεν υπήρξε ποτέ η ευκαιρία προβληματισμού σχετικά με την προέλευση του ατόμου και του μορίου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Πάντα δεχόμαστε την ύπαρξή τους και με βάση αυτή προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε φαινόμενα που απασχολούν τις Φυσικές Επιστήμες.

*Απάντηση:* Η αρχική προέλευση της μάζας είναι άγνωστη.

– *Υπάρχουν άλλες διαστάσεις πέρα από την ανθρώπινη κατάσταση;*

*Απάντηση:* Γνωρίζουμε από τη Σύγχρονη Φυσική ότι για να επιτευχθεί η ενοποίηση των θεμελιωδών αλληλεπιδράσεων, θα πρέπει να δεχθούμε την ύπαρξη περισσότερων των τριών διαστάσεων, παρόλο που αυτό είναι κάτι δύσκολο να το αντιληφθούμε και να το κατανοήσουμε με βάση τη μηχανιστική πραγματικότητα που ζούμε.

– *Ποια είναι η σύσταση και η ηλικία του Σύμπαντος;*

*Απάντηση:* Το Σύμπαν αποτελείται από τα ίδια θεμελιώδη συστατικά, τα στοιχειώδη σωματίδια. Η ηλικία του Σύμπαντος είναι περίπου 13,7 δις χρόνια.

– *Ποια ύλη κατακλύζει το Σύμπαν και ποιες είναι οι διαστάσεις του;*

*Απάντηση:* Η ύλη που κατακλύζει το Σύμπαν είναι η ύλη, που υπήρχε συγκεντρωμένη αρχικά σε ένα σημείο μέσα στο άδειο Σύμπαν. Η ύλη στο σημείο αυτό χαρακτηριζόταν από πολύ μεγάλη πυκνότητα. Στη συνέχεια, έγινε η Μεγάλη Έκρηξη, και όπως συμβαίνει με μια βόμβα που εκρήγνυται, η ύλη εκτονώθηκε βίαια και κατέκλυσε το Σύμπαν. Η εκτόνωση της ύλης αυτής συνεχίζεται και σήμερα, εξηγώντας τις σημερινές μεγάλες χωρικές διαστάσεις του Σύμπαντος.<sup>3</sup>

– *Πώς γίνεται η οργάνωση της ύλης (του Σύμπαντος) και η αυτοοργάνωσή της στους ζώντες οργανισμούς;*

*Απάντηση:* Σύμφωνα με τη θεωρία του Big Bang (Μεγάλη Έκρηξη) ύλη και δυνάμεις στο Σύμπαν οδήγησαν στη δημιουργία δομών και οργανισμών. Καταρχήν, δημιουργήθηκαν τα στοιχειώδη σωματίδια τα οποία δημιούργησαν τους πυρήνες και τα άτομα, τα αστέρια, τους πλανήτες και τον κόσμο όπως τον γνωρίζουμε σήμερα.<sup>4</sup>

– *Ποιοι νόμοι καθορίζουν τη ζωή και την εξέλιξή της;*

*Απάντηση:* Η εκτόνωση και η ψύξη του Σύμπαντος αποτελεί τη βάση για τη θεμελίωση της Κοσμολογίας. Η κοσμική εκτόνωση παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο απλές δομές σχηματίζουν και εξελίσσονται σε πολύπλοκες μέσα στο χρόνο. Κατά παρόμοιο τρόπο η θεωρία της εξέλιξης των ειδών του Δαρβίνου αποτελεί τη βάση της Βιολογίας.<sup>5</sup>

Από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών μπορούμε να συνοψίζουμε τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους ως εξής:

- *Κοσμολογικό μοντέλο:* Θεωρία Big Bang (Μεγάλη Έκρηξη). Ύλη και Δυνάμεις στο Σύμπαν οδήγησαν στη δημιουργία δομών και οργανισμών.
- *Δημιουργία Σύμπαντος:* Από μια υπερβολικά πυκνή και θερμική κατάσταση πριν από 13,7 δις χρόνια. Η πυκνότητα μειώνεται καθώς αυξάνει η ηλικία του Σύμπαντος.

<sup>2</sup> Σχόλιο 2: Κατανοούμε τη μάζα διαισθητικά. Θα λέγαμε πως είναι μια ποσότητα που ευθύνεται για το βάρος και την αδράνεια. Στη Φυσική μαθαίνουμε ότι η (αδρανειακή) μάζα αντιστέκεται στην επιτάχυνση ενός σώματος κατά την εφαρμογή μιας δύναμης. Αυτό γίνεται σύμφωνα με το 2<sup>ο</sup> νόμο του Νεύτωνα.

<sup>3</sup> Σχόλιο 3: Εδώ υπάρχει η εναλλακτική ιδέα ότι εκτονώνεται η ύλη, ενώ εκτονώνεται το Σύμπαν. Η ιδέα αυτή μπορεί να αντιμετωπιστεί με τη βοήθεια του έργου του Γκωγκέν, όπως περιγράφεται στην απάντηση της 3<sup>ης</sup> ερώτησης μετά από την ανάλυση του πίνακα.

<sup>4</sup> Σχόλιο 4: Η ιδέα της εκτόνωσης του Σύμπαντος οδηγεί χρονικά πίσω στην ανακάλυψη της Αρχής από όπου προερχόμαστε. Οι ζώντες οργανισμοί δε θα υπήρχαν, εάν μετά από την Αρχή δεν ακολουθούσε εκτόνωση από τη θερμή και πυκνή σε μια πιο ψυχρή και αραιή κατάσταση όπως οι πλανήτες.

<sup>5</sup> Σχόλιο 5: Η έννοια της εξέλιξης είναι κεντρική ιδέα τόσο στη σύγχρονη Βιολογία όσο και στη σύγχρονη Φυσική.



- *Αρχή Σύμπαντος:* Η αρχική ανωμαλία ή η στιγμή της Μεγάλης Έκρηξης. Η αρχική ανωμαλία είναι αυτή που δημιούργησε το Σύμπαν.
- *Εκτόνωση του νεαρού Σύμπαντος γαλαξίες και αστέρια:* Καταρχήν δημιουργήθηκαν τα στοιχειώδη σωματίδια, τα οποία δημιούργησαν τους πυρήνες και τα άτομα, τα αστέρια, τους πλανήτες και τον κόσμο όπως τον γνωρίζουμε σήμερα. Οι γαλαξίες απομακρύνονται μεταξύ τους: το γεγονός αυτό συμφωνεί με τη θεωρία της Μεγάλης Έκρηξης.

### **Δεύτερο και τρίτο στάδιο: Έκφραση και επιλογή απόψεων των μαθητών, οι οποίες θα εξεταστούν**

Στο δεύτερο και στο τρίτο στάδιο καταγράφηκαν οι απόψεις των μαθητών και συζητήθηκαν σύντομα σε μικρές ομάδες και μετά στην ολομέλεια. Έτσι διαμορφώθηκε μια πρόταση για κριτική επεξεργασία, που συνοψίζεται στον τρόπο δημιουργίας του Σύμπαντος και τη σύνδεσή του με τη δημιουργία και εξέλιξη της ζωής στη Γη.

### **Τέταρτο στάδιο: Επιλογή του έργου τέχνης**

Σε αυτό το στάδιο έγινε η επιλογή του εικαστικού έργου τέχνης του Γκωγκέν με τίτλο: «Από πού ερχόμαστε – Ποιοι είμαστε - Πού πάμε» (1897-1898, Μουσείο Καλών Τεχνών Βοστώνης), έχοντας ως κριτήριο ότι τα νοήματά του σχετίζονται με τις απόψεις που έχουν τεθεί για επεξεργασία. Στην επιλογή του έργου δεν ζητήθηκε η συμμετοχή των μαθητών, επειδή θέλαμε να ανακαλύψουν οι ίδιοι οι μαθητές από μόνοι τους αυτά τα ερωτήματα μέσα από την παρατήρηση και την ερμηνεία του συγκεκριμένου έργου. Αναφερθήκαμε στα ιστορικά στοιχεία του έργου του Γκωγκέν, ο οποίος έφυγε για την Ταϊτή το 1891 αναζητώντας μια πιο απλή και στοιχειώδη κοινωνία από αυτήν της πατρίδας του της Γαλλίας.<sup>6</sup>

### **Πέμπτο στάδιο: Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας**

Στο πέμπτο στάδιο δηλαδή αυτό του κριτικού στοχασμού μέσω της αισθητικής εμπειρίας, δείχνουμε στους μαθητές το έργο του Γκωγκέν και ακολουθούμε τις φάσεις σύμφωνα με το μοντέλο Perkins, συντονίζοντας τη διεργασία παρατήρησης του έργου.

**1<sup>η</sup> φάση:** Δίνεται στους μαθητές χρόνος για παρατήρηση. Στη φάση αυτή το έργο εξετάζεται προσεκτικά, βαθμιαία και αργά χωρίς ακόμη να ερμηνεύεται. Η φάση αυτή διακρίνεται σε τέσσερις επιμέρους Δράσεις.

#### **Δράση 1**

Γίνεται αυθόρμητη παρατήρηση από τους μαθητές για λίγα λεπτά χωρίς σχόλια.

#### **Δράση 2**

Οι μαθητές εκφράζουν τις πρώτες παρατηρήσεις τους σχετικά με αυτό που βλέπουν.

Παρατηρούν λοιπόν:

- κύριες ομάδες προσώπων μπροστά, ένα μπλε ειδώλιο πιο πίσω.
- Στο κέντρο διακρίνουν δύο νεαρές φωτισμένες μορφές. Περισσότερο τους προσελκύει την προσοχή η κεντρική μορφή.

<sup>6</sup> Τόσο αυτός ο πίνακας όσο και άλλοι πίνακές του εκφράζουν μία υψηλά ατομιστική μυθολογία. Ξεκίνησε τον πίνακα αυτό το 1897 και τον τελείωσε ένα χρόνο αργότερα, θεωρώντας τον αριστούργημα και αποκορύφωμα των σκέψεών του. Βρίσκεται στο Μουσείο Καλών Τεχνών της Βοστώνης. Έχει ύψος περίπου 1,5 μ. και μήκος πάνω από 3,60 μ. και ανήκει στην πρωτοποριακή μεταϊμπρεσιονιστική τεχνοτροπία του Γκωγκέν.

- Μπροστά δεξιά μια ομάδα (παρέα) ανθρώπων και ένα μωρό.
- Αριστερά δύο γυναίκες μαζί, η μία από αυτές είναι πολύ ηλικιωμένη με σκούρο μουντό χρώμα.
- Μια μπλε μορφή πιο πίσω, πιο πέρα, η οποία είναι διαφορετική από τις άλλες μορφές/ανθρώπους του πίνακα και ως προς το χρωματισμό και ως προς τις γραμμές.

### Δράση 3

Αρχίζει η έκφραση των πρώτων ερωτημάτων.

Ζητάμε από τους μαθητές να διατυπώσουν ερωτήματα που τους προξενεί το έργο, χωρίς να βγάζουν ακόμη συμπεράσματα. Οι μαθητές διατυπώνουν τα παρακάτω ερωτήματα:

- Τι κρατάει στα χέρια της η κεντρική φιγούρα;
- Τι συζητούν οι τρεις φιγούρες δεξιά;
- Με ποιο τρόπο συνδέεται το μπλε ειδώλιο με τις ανθρώπινες μορφές;
- Γιατί η ηλικιωμένη κρατάει με τα χέρια της το πρόσωπό της;

### Δράση 4

Γίνεται από τους μαθητές εντοπισμός κάποιων κεντρικών ερωτημάτων, όπως:

- Τι σημαίνει η ανύψωση των χεριών της κεντρικής νεαρής φιγούρας;
- Ποιος είναι ο συμβολισμός του μπλε ειδώλιου;
- Γιατί υπάρχουν τρεις κύριες ομάδες μορφών;

### **2<sup>η</sup> φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση**

Η φάση αυτή περιλαμβάνει τρεις Δράσεις. Εδώ χρειάζεται να ληφθούν υπόψη όλα τα στοιχεία που συνθέτουν το έργο.

#### Δράση 1

Αρχίζει η διέγερση της προσοχής με ερωτήσεις, όπως: Τι συμβαίνει στον πίνακα, ποια ιστορία περιέχει; Οι μαθητές απαντούν:

- Πρόκειται για ανθρώπινες μορφές, που συνδιαλέγονται μεταξύ τους και φαίνεται να αναζητούν κάτι, κάποιο νόημα.
- Οι μορφές αυτές πρέπει να σχετίζονται με κάποιο τρόπο με τη διαφορετική μπλε φιγούρα/ειδώλιο.

#### Δράση 2

Αρχίζει η αναζήτηση της ψυχικής διάθεσης και εκφράζονται συναισθήματα, που σχετίζονται με το έργο, όπως για παράδειγμα: πώς τους φαίνονται τα πρόσωπα, οι φιγούρες, τι συναισθήματα εκφράζουν αυτές; Οι μαθητές απαντούν:

- Η κεντρική μορφή είναι ένας νέος ενήλικος άνθρωπος με τα χέρια ψηλά γεμάτος επιθυμία για κάτι.
- Το μπλε ειδώλιο φαίνεται αινιγματικό, απόμακρο, διαφορετικό.
- Οι υπόλοιπες ομάδες μορφών φαίνονται προβληματισμένες.

#### Δράση 3

Η Δράση αυτή αφορά στην αναζήτηση εκπλήξεων προκειμένου να πυροδοτήσουμε τον κριτικό στοχασμό πάνω στα μηνύματα.

Ζητάμε από τους μαθητές να εξετάσουν πολύ προσεκτικά όλα τα στοιχεία και τις λεπτομέρειες του πίνακα, να εντοπίσουν παράξενα αντικείμενα ή χρωματικούς συνδυασμούς, το φωτισμό, τις γραμμές και τα περιγράμματα των μορφών, ζωντανά χρώματα, πυκνές πινελιές, Τι μπορεί να σημαίνουν αυτά;

Οι μαθητές σχολιάζουν:

- Στον πίνακα γίνεται χρήση κυρίως τριών έντονων χρωμάτων: μπλε, φωτεινό κίτρινο και πράσινο, που δημιουργούν μια πιο έντονη μετάδοση συναισθημάτων.
- Υπάρχει αντίθεση στο φωτισμό. Οι δύο μορφές στο κέντρο είναι πιο έντονα φωτισμένες σε σχέση με τις υπόλοιπες, πιθανό διότι έχουν μεγαλύτερο νόημα/βάρος.
- Η μπλε μορφή είναι σχεδιασμένη με πιο πολλές λεπτομέρειες.
- Οι μορφές και τα χρώματα είναι εξωτικά.
- Τα περιγράμματα των μορφών είναι απλά, λιτά και οι πινελιές πυκνές.
- Το μπλε φόντο χρώμα είναι ψυχρό και απόμακρο.
- Μπροστά στα πόδια της ηλικιωμένης γυναίκας φαίνεται μισό λευκό παράξενο πουλί και λίγο πίσω της ένα λευκό ύφασμα.

### **3η φάση: Αναλυτική και βαθειά παρατήρηση**

Στη φάση αυτή διακρίνονται τρεις Δράσεις. Προσπαθούμε μαζί με τους μαθητές να δώσουμε τις δικές μας απαντήσεις στα ερωτήματα, που έχουν τεθεί, να εξηγήσουμε, να τεκμηριώσουμε και να αντλήσουμε κάποιο γενικότερο νόημα.

#### **Δράση 1**

Επανερχόμαστε στις εκπλήξεις και γίνεται προσπάθεια ερμηνείας τους και ανίχνευσης των συμβολισμών.

- Το μπλε φόντο πιθανόν να συμβολίζει ένα μυστηριώδη, άγνωστο, μακρινό κόσμο, το Σύμπαν.
- Το λευκό παράξενο πουλί πιθανό να συμβολίζει το πνεύμα, την ψυχή της ηλικιωμένης, που φεύγει.
- Το μπλε ειδώλιο μοιάζει με θεά, με Πνεύμα.

#### **Δράση 2**

Επανερχόμαστε στα αρχικά κεντρικά ερωτήματα:

- «Τι σημαίνει η ανύψωση των χεριών»;
- «Τι σημαίνει η έκφραση της γριάς γυναίκας και το άσπρο πουλί δίπλα της»;

Προσπαθεί η ομάδα να ανακαλύψει πλήθος νοηματοδοτήσεων. Συχνά αρκετοί μαθητές απαντούν σε κάθε ερώτημα. Εδώ, αντί για τα ονόματα των μαθητών/τριών χρησιμοποιούμε κωδικούς.

#### **Μαθήτρια 1, Μαθητής 2, Μαθητής 3**

«Ξεκινώντας από δεξιά η ομάδα των μορφών με το μωρό δίπλα τους φαίνεται να συμβολίζει την αρχή, το ξεκίνημα της ζωής. Τίθεται το ερώτημα «από πού ερχόμαστε».

Η αριστερή ομάδα με κυρίαρχο πρόσωπο την ηλικιωμένη γυναίκα φαίνεται να συμβολίζει το τέλος της ζωής και ό,τι αφήνει πίσω της στους άλλους ως παρακαταθήκη αυτή η γυναίκα (γνώση, σοφία). Τίθεται το ερώτημα «πού καταλήγουμε».

Η κεντρική μορφή φαίνεται ως διαχωριστική ανάμεσα στην αρχή και το τέλος. Η κεντρική μορφή είναι ένας νέος άνθρωπος με τα χέρια ψηλά για απόκτηση καθημερινής εμπειρίας μέσα από την αναζήτηση και την κατάκτηση της Γνώσης, της Διερεύνησης του Άγνωστου, τη Γνώση για τη Δημιουργία του Σύμπαντος και της Ζωής. Τίθεται το ερώτημα «ποιοι είμαστε»; Τίθεται το ερώτημα: «Πώς συνδέεται το μπλε ειδώλιο με τις μορφές/πρόσωπα»;

#### **Μαθήτρια 4 και Μαθήτρια 5**

«Το μπλε ειδώλιο φαίνεται να μοιάζει με το Ανεξήγητο, το Εξωπραγματικό, με μια άλλη διάσταση πέρα από την ανθρώπινη κατάσταση.

Η συνύπαρξη εξωτικών ανθρώπων με ζώα υποδηλώνει απλή κοινωνία, που θυμίζει πρωτόγονους ανθρώπους ενωμένους με τη φύση, πιο αυθεντικούς, πιο αμόλυντους σε αντίθεση με το Δυτικό πολιτισμό.

Στο βάθος υπάρχει ένα βουνό, λες και οι μορφές που είναι μπροστά να είναι εγκλωβισμένες στο μικρόκοσμό τους.»

### Δράση 3

Ξεκινάει η αναζήτηση ισορροπίας.

Ελέγχουμε με ποιο τρόπο ο καλλιτέχνης συνδύασε τα στοιχεία του έργου, ώστε να μας μεταδώσει τα μηνύματα, που ήθελε, π.χ. οι μορφές στο κέντρο, ο φωτισμός, τα σύμβολα, οι όγκοι, οι πιναελιές κ.λπ. Αρχίζει η βαθύτερη ερμηνεία της πραγματικότητας.

Σε αυτή τη φάση οδηγούμε τους μαθητές να εκφράσουν τα τρία ερωτήματα του καλλιτέχνη, που βρίσκονται γραμμένα από τον ίδιο στο επάνω αριστερό μέρος του πίνακα.

*Η Μαθήτρια 6 σχολιάζει:*

«Ο ίδιος ο πίνακας είναι η απεικόνιση από τον καλλιτέχνη των τριών ερωτημάτων, που έχει γράψει επάνω αριστερά στον πίνακα, αλλά χωρίς ερωτηματικά. Απεικονίζεται ο κύκλος της ζωής μέσα από τις τρεις κύριες ομάδες μορφών/προσώπων.»

### **4<sup>η</sup> φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας**

Οι μαθητές αναστοχάζονται έχοντας υπόψη την εμπειρία των προηγούμενων φάσεων και υποβοηθούμενοι από εμάς οδηγούνται από τα Ερωτήματα του Γκωγκέν στα ερωτήματα της Φυσικής των Στοιχειωδών Σωματιδίων, όπως: Από τι αποτελείται η ύλη; Από πού προήλθε το άτομο, το μόριο; Ποια είναι η προέλευση της μάζας; Τι είναι η σκοτεινή ύλη που κατακλύζει το Σύμπαν; Πώς εξελίσσεται το Σύμπαν; Γιατί το Σύμπαν είναι τόσο μεγάλο χωρικά και ηλικιακά; Υπάρχουν επιπλέον διαστάσεις στο Σύμπαν;

### **Έκτο στάδιο: Επαναξιολόγηση των αρχικών παραδοχών των μαθητών**

Στο έκτο στάδιο γίνεται η επαναξιολόγηση των παραδοχών, που προέκυψαν από το πέμπτο στάδιο και οι οποίες συγκρίνονται με τις αρχικές παραδοχές.

Μετά από την ανάλυση και τις συζητήσεις που κάναμε, θέτουμε στους μαθητές τα ερωτήματα: «Ποιες από τις παραδοχές σας θα διατηρούσατε»; «Ποιες ενδεχομένως θα εμπλουτίζατε ή θα αλλάζατε»; Οι παραδοχές αυτές σχετίζονται με την ύπαρξη άλλων διαστάσεων πέρα από την ανθρώπινη κατάσταση, τη σύσταση και ηλικία του Σύμπαντος, την ύλη, που κατακλύζει το Σύμπαν, την οργάνωση της ύλης (του Σύμπαντος) και την αυτοοργάνωσή της στους ζώντες οργανισμούς, τους νόμους, που καθορίζουν τη ζωή και την εξέλιξή της.

Έτσι μετά από την παρατήρηση, ανάλυση και ερμηνεία του πίνακα θέσαμε τα ίδια βασικά ερωτήματα στους μαθητές, προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν βοήθησε η διδακτική διαδικασία, που εφαρμόσαμε στην κατανόηση των εννοιών και φαινομένων της θεωρίας των Στοιχειωδών Σωματιδίων και τη σύνδεσή τους με τη δημιουργία, την εξέλιξη του Σύμπαντος και της ζωής στον πλανήτη μας, καθώς επίσης και αν υπήρξε μετατόπιση των αρχικών τους παραδοχών. Οι απαντήσεις τους καταγράφονται αμέσως μετά:

– Από πού προήλθε το άτομο, το μόριο;

Υπήρξε μια Αρχή, από όπου δημιουργήθηκε το Σύμπαν. Από την αρχή αυτή μετρώνται η ηλικία και διαστάσεις του Σύμπαντος. Λίγο μετά το χρόνο μηδέν δημιουργούνται τα πιο

θεμελιώδη σωματίια της ύλης, τα στοιχειώδη σωματίια, τα οποία στη συνέχεια με τη σειρά τους θα δημιουργήσουν πιο μεγάλα και σύνθετα σωματίια, το μόνιο, το άτομο, κ.λπ. Αρχικά πιστεύαμε ότι το άτομο και το μόνιο υπήρχαν πάντα χωρίς να υπάρχει προβληματισμός σχετικά με την έννοια του χρόνου. Με τη βοήθεια του έργου του Γκωγκέν συνειδητοποιήσαμε ότι υπάρχει μια χρονική αρχή στη δημιουργία της ζωής και μια πορεία μέσα στο χρόνο όπου εξελίσσεται η ζωή.

- Ποια είναι η προέλευση της μάζας;

Στη Σύγχρονη Φυσική, και μάλιστα σύμφωνα με τις εξελίξεις στο χώρο της έρευνας τον τελευταίο χρόνο με την ανακάλυψη του σωματιδίου Higgs, μαθαίνουμε ότι τα σωματίια αποκτούν μάζα κατά την αλληλεπίδρασή τους με το πεδίο Higgs.

Οι άνθρωποι του Γκωγκέν, μπορούμε να πούμε ότι αποκτούν υπόσταση μέσα από το περιβάλλον που ζουν. Η ύπαρξή τους προσδιορίζεται μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τους άλλους ανθρώπους καθώς και με το φυσικό περιβάλλον που είναι κυρίαρχο στο έργο αυτό.

- Πέρα από εμάς υπάρχει μια Αρχή, που προσπαθούμε να την προσεγγίσουμε, να την γνωρίσουμε; Συνδέεται με τις διαστάσεις του Σύμπαντος;

Η Μεγάλη Έκρηξη είναι η θεωρία που προσπαθεί να εξηγήσει τι συνέβη τις πρώτες στιγμές της δημιουργίας του Σύμπαντος. Οι γαλαξίες απομακρύνονται μεταξύ τους. Η εκτόνωση του Σύμπαντος οδηγεί στις σημερινές χωρικές διαστάσεις του Σύμπαντος.

Η εκτόνωση αφορά στο Σύμπαν και όχι στην ύλη όπως αρχικά (πριν την ανάλυση του έργου) νομίζαμε. Σε αναλογία με το Σύμπαν, την εξέλιξη/εκτόνωση του Σύμπαντος, στο έργο του ζωγράφου εξελίσσεται η ζωή – δεν υπάρχει διαστολή της ύλης.

Χωρίς την εκτόνωση του Σύμπαντος δε θα μπορούσαμε να ανακαλύψουμε την Αρχή από όπου προερχόμαστε.

Τέλος θέσαμε στους μαθητές το ερώτημα: - *«Μπορείτε να συνδέσετε το θέμα με τα στοιχεία που καταγράψαμε από την επεξεργασία του πίνακα»;*

Οι μαθητές απάντησαν: - *«Από πού ερχόμαστε;»* Κατά την επεξεργασία του πίνακα εντοπίσαμε και καταγράψαμε μια Αρχή. Την αρχή της ζωής που αναπαριστάνεται με το βρέφος στο έργο του πίνακα του Γκωγκέν.

- *«Τι είμαστε;»* Οι άνθρωποι του πίνακα, όπως και όλοι οι άνθρωποι, προσδιορίζονται μέσα από το περιβάλλον στο οποίο ζουν, τόσο το κοινωνικό όσο και το φυσικό. Η αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους καθώς και η συμβίωση με το φυσικό περιβάλλον δίνει υπόσταση στον άνθρωπο. Με παρόμοιο τρόπο, η ύλη αποκτά υπόσταση, η μάζα των σωματιδίων δημιουργείται όταν αυτά αλληλεπιδράσουν με το πεδίο Higgs. Σύμφωνα με τις πρόσφατες εξελίξεις στην επιστήμη, αυτή ακριβώς είναι η αιτία προέλευσης της μάζας των σωματιδίων: η αλληλεπίδραση των σωματιδίων με το πεδίο Higgs.

- *«Πού πηγαίνουμε;»* Στον πίνακα του Γκωγκέν παρατηρήσαμε και καταγράψαμε την πορεία, τον κύκλο, την εξέλιξη της ζωής που αποτυπώνεται στο βρέφος, στην κεντρική νεαρή φιγούρα και την ηλικιωμένη γυναίκα. Η έννοια της εξέλιξης είναι που περιγράφει και το Σύμπαν. Το νεαρό και μικρό χωρικά Σύμπαν πριν περίπου 13.7 δις χρόνια, σήμερα έχει εξελιχθεί στο μεγάλο χωρικά και ηλικιακά Σύμπαν που ζούμε.

Οι μαθητές υποστηρίζουν επίσης ότι: Η Επιστήμη και η Θρησκεία θέτουν παράλληλα κοινά ερωτήματα, τα οποία η Επιστήμη προσπαθεί να απαντήσει διερευνώντας τα. Η Επιστήμη εξελίσσεται και σε αυτό βοηθάει η ανάπτυξη της Τεχνολογίας.

### **Τελικό στάδιο**

Στο τέλος ζητήσαμε από τους μαθητές να προχωρήσουν ακόμη περισσότερο εκφράζοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μετά από όλη αυτή τη διαδικασία. Οι μαθητές αναγνωρίζουν την επίδραση της συγκεκριμένης διαδικασίας στην καλύτερη οργάνωση της σκέψης τους, στην αύξηση του ενδιαφέροντός τους για τα ζητήματα των Φυσικών Επιστημών και τη σύνδεσή τους με την Τέχνη, στην ενθάρρυνση εξωτερίκευσης βαθύτερων υπαρξιακών προβληματισμών τους, καθώς επίσης και την ενδυνάμωση του στοχασμού τους. Αναγνωρίζουν ακόμη την κοινωνική προσφορά της τέχνης και της Επιστήμης.

Μια μαθήτρια σχολιάζει:

*«Μέσα από την παρατήρηση και την ανάλυση του έργου οργανώνεται πιο καλά η σκέψη μας και τα ερωτήματά μας σχετικά με τη Ζωή, το Άγνωστο, την πορεία του Χρόνου. Είχε πολύ ενδιαφέρον που ενεργοποιήθηκε η φαντασία μας τόσο στην Επιστήμη όσο και στην Τέχνη.»*

Μια άλλη μαθήτρια προσθέτει:

*«Βοηθηθήκαμε να εκφράσουμε τα υπαρξιακά θέματα και τα επιστημονικά ερωτήματα με τη χρήση του έργου, χωρίς το οποίο δεν θα μπορούσαμε να τα εκφράζαμε εύκολα. Μας άρεσε που μπορούσαμε να μιλάμε γι αυτή την εμπειρία μας σε φίλους. Ήταν κάτι που μας τράβηξε το ενδιαφέρον.»*

Μια τρίτη μαθήτρια συμπληρώνει:

*«Μέσα από τα έργα Τέχνης οι καλλιτέχνες "θέτουν" και τα ερωτήματα της ανθρωπότητας, της Επιστήμης και τα κάνουν πιο οικεία στους ανθρώπους. Είπαμε πριν ότι το μπλε ειδώλιο στον πίνακα του Γκωγκέν μπορεί να είναι μια θεά, το Πνεύμα ή το Ανεξήγητο. Αυτό μοιάζει να ορίζει τις ζωές των ανθρώπων. Και είναι κάτι στο οποίο οι άνθρωποι αποδίδουν μια ανθρώπινη μορφή, σα να θέλουν να το οικειοποιηθούν, σα να θέλουν να το κατανοήσουν. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το μπλε ειδώλιο μοιάζει με τους νόμους της Φυσικής που οι επιστήμονες θέλουν επίσης να κατανοήσουν. Επιπλέον, όπως το μπλε ειδώλιο καθορίζει τις ζωές των ανθρώπων, έτσι και οι νόμοι της Φυσικής καθορίζουν τον Σύμπαν.»*

Ένας μαθητής συνεχίζει:

*«Ήταν πιο εύκολο για εμάς να δεχθούμε ότι τα μικρά κομματάκια της ύλης, τα στοιχειώδη σωματίδια, συνδέονται με το τεράστιο Σύμπαν - όπως μας διδάσκει η Σύγχρονη Φυσική. Η σύνδεση του «μικρού» με το «μεγάλο» έγινε πολύ ξεκάθαρα με τον πίνακα του Γκωγκέν, όπου υπήρχε μια πορεία από το βρέφος στην ηλικιωμένη γυναίκα. Η εξέλιξη της ανθρώπινης ζωής μοιάζει με την εξέλιξη του Σύμπαντος. Μας έδωσε ικανοποίηση που καταλήξαμε στα ίδια ερωτήματα του εικαστικού έργου, όπως τα βλέπει η Σύγχρονη Φυσική, συνδέοντας δύο διαφορετικούς χώρους: την Επιστήμη και την Τέχνη. Ήταν μια ενδιαφέρουσα πρόκληση.»*

Μια ακόμα μαθήτρια συμπληρώνει:

*«Όπως είπαμε πριν, το μπλε ειδώλιο θα μπορούσε να είναι το Ανεξήγητο, κάτι που υπάρχει πέρα από εμάς που δεν καταλαβαίνουμε. Αυτό μπορούμε να το παρομοιάσουμε με τις*

*επιπλέον διαστάσεις και τους κρυμμένους κόσμους που δεν αντιλαμβανόμαστε. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, μελετήσαμε τα επιμέρους στοιχεία του πίνακα τα οποία ο καλλιτέχνης συνθέτει για να μας μεταδώσει κάποια κεντρικά νοήματα. Στη Φυσική γίνεται κάτι παρόμοιο, η φύση αναλύεται στα επιμέρους κομμάτια της, τα οποία στη συνέχεια συντίθενται για να τη σχηματίσουν.»*

## **Συμπεράσματα –Προτάσεις**

Προκειμένου να γίνει κατανοητό το μοντέλο και οι τεχνικές παρατήρησης έργων τέχνης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο και να διαπιστωθεί η συμβολή τους στην κατανόηση των εννοιών και την ανάπτυξη δημιουργικού και κριτικού στοχασμού των μαθητών έγινε διδασκαλία σε πραγματικό χώρο και χρόνο στην σχολική τάξη με τη χρήση και αξιοποίηση ενός πίνακα ζωγραφικής του Γκωγκέν.

Τα θεμελιώδη ερωτήματα του πίνακα αυτού, όπως προαναφέρθηκαν και που απασχόλησαν για χιλιετίες φιλοσόφους, επιστήμονες αλλά και απλούς ανθρώπους, λειτούργησαν στη συγκεκριμένη οργανωμένη διδακτική διαδικασία ως εξής:

Βοήθησαν τους μαθητές να βάλουν τα θεμέλια της σκέψης τους σε ένα εμπειρικό επίπεδο, ξεκινώντας από την πραγματικότητα, τις προσωπικές τους αναζητήσεις, και μέσα από παρατηρήσεις, κατάλληλες ερωτήσεις και διάλογο ενισχύθηκε η δημιουργία παραστάσεων που χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή εννοιών που σχετίζονται με τη Φυσική Στοιχειωδών Σωματιδίων. Αναπτύχθηκαν παραστάσεις συμβατές με τις επιστημονικές απόψεις. Ικανοποιήθηκε η περιέργεια των μαθητών και δόθηκαν απαντήσεις σε ερωτήματα όπως «πώς» και «γιατί». Επίσης τα ερωτήματα του Γκωγκέν, καταγράφηκαν εύκολα στα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα των μαθητών από την αρχή της διδακτικής διαδικασίας βοηθώντας τους να μη χάσουν το προσανατολισμό τους σε όλη τη διάρκεια της συζήτησης και του προβληματισμού που ακολούθησε και αφορούσε πιο εξειδικευμένα επιστημονικά θέματα της Σύγχρονης Φυσικής. Η καταγραφή αυτή βασίστηκε στο γεγονός ότι τα ίδια ερωτήματα που έχουν απασχολήσει τους ίδιους τους μαθητές βρίσκονται πίσω από καλλιτεχνικές δημιουργίες όπως του Γκωγκέν, και επιστημονικές αναζητήσεις όπως αυτές που απασχολούν τη Φυσική των Στοιχειωδών Σωματιδίων.

Οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν ως παρατηρητές διαπίστωσαν ότι οι μαθητές έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα, ενθαρρύνθηκαν να προβληματιστούν οι ίδιοι και να εκφράσουν τη σκέψη τους και τα συναισθήματά τους μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και την καθηγήτριά τους. Το εκπαιδευτικό σενάριο ήταν με τέτοιο τρόπο σχεδιασμένο, που προκάλεσε το ενδιαφέρον των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα και ενεργοποίησε τα κίνητρα τους όχι μόνο για το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και για τη μεταγνώση. Ο μαθητής ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα και φάσεις για να εξιχνιάσει και να περιγράψει τις υποθέσεις που αναδύονται από το έργο τέχνης. Το περιεχόμενο των «υποθέσεων» προκύπτει από την περιγραφή και την ανάλυση του πίνακα και βασίζεται στις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, που παρέχει ο εκπαιδευτικός. Έτσι, γίνεται αντιληπτό, πως με την εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών και τεχνικών, όχι μόνο της προτεινόμενης μεθόδου αλλά και άλλων μεθόδων, είναι δυνατό να ενεργοποιηθεί η δημιουργική και κριτική σκέψη των μαθητών.

Ανακεφαλαιώνοντας, η Τέχνη στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών μπορεί να αποτελέσει για τους εκπαιδευτικούς εργαλείο καλλιέργειας και ανάπτυξης οριζόντιων δεξιοτήτων των μαθητών/ριών, όπως:

1. ενεργοποίησης του στοχασμού δηλαδή της δημιουργικής και κριτικής σκέψης,
2. αύξησης της συστηματικής παρατηρητικότητας και της διερευνητικής προσέγγισης και κατανόησης της γνώσης,
3. καλλιέργειας κριτικής στάσης και κατά συνέπεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων,
4. διαθεματικής προσέγγισης και
5. προώθησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

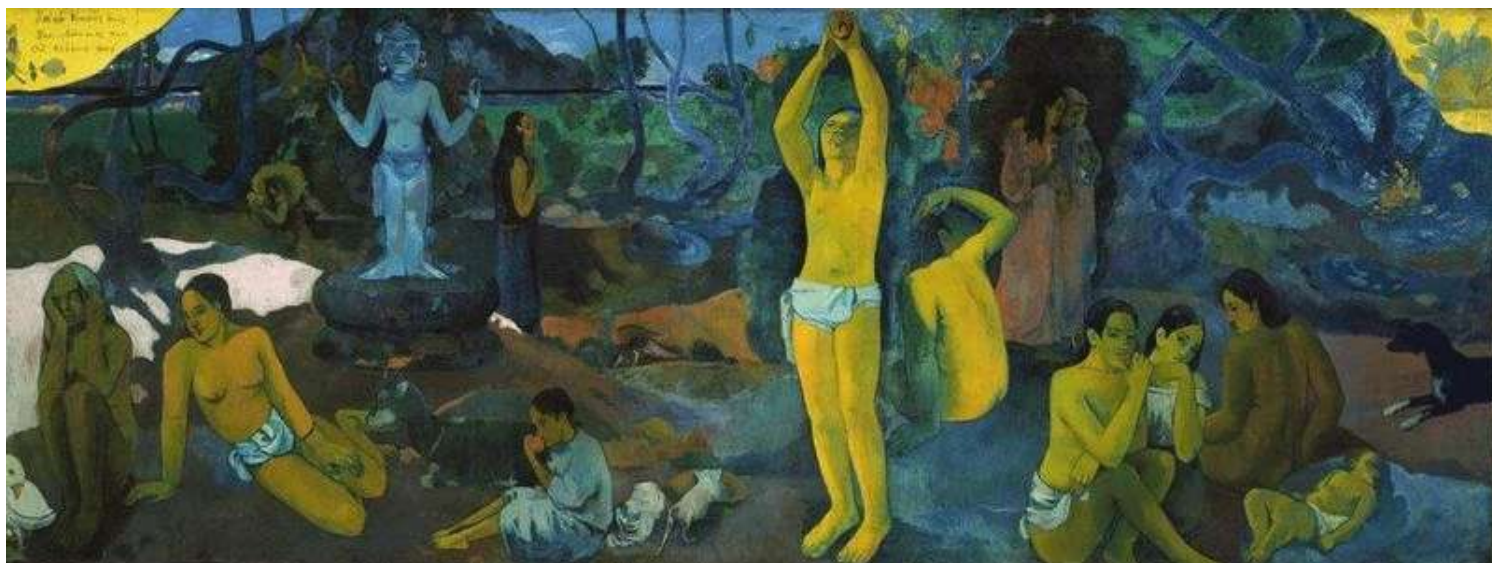
Η στοχαστική ενεργοποίηση μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την παρατήρηση έργων τέχνης - όχι μόνο εικαστικών -, όταν ο παρατηρητής υιοθετεί μια μεθοδολογία, που περιλαμβάνει τρεις βασικές συνιστώσες: δράσεις, ερωτήσεις, διδακτικές ενέργειες (Μέγα, 2011).

## Αναφορές

- Dewey, J. (1934[1980]). *Art as Experience*. USA. The Penguin Group.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent Eye*. Harvard Graduate School of Education.
- Tobin, K., & Roth, W.-M. (2007). *The culture of science education: Historical and biographical perspectives*. Rotterdam: Sense.
- Κόκκος, Α. και συνεργάτες, (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μέγα, Γ. (2011). Η Τέχνη στο Σχολικό Σύστημα ως Στοχαστική Διεργασία. Στο: Α. Κόκκος και συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες, (σελ. 21-67)*, εκδ Μεταίχμιο. Αθήνα.
- Σταυρίδου, Ε. (2000). *Συνεργατική μάθηση στις Επιστήμες*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Σταυρίδου, Ε. (2011). Διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών. Σύγχρονες τάσεις και οι επιπτώσεις τους στη διδακτική πράξη. Στο: *Βασικό Επιμορφωτικό υλικό, Τόμος Β: Ειδικό μέρος ΠΕ04 Φυσικών Επιστημών*, ΜΠΕ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χρυσοφίδης, Κ.(1998). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



«Από πού ερχόμαστε – Ποιοι είμαστε - Πού πάμε» (1897-1898), του Πωλ Γκωγκέν, Μουσείο Καλών Τεχνών Βοστώνης.

## Πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές- ψηφιακά μέσα στην διδασκαλία της Αρχαίας Ιστορίας: το παράδειγμα του Β΄ Ελληνικού Αποικισμού

Ασπασία Παυλοπούλου

[AspasiaPavl@yahoo.gr](mailto:AspasiaPavl@yahoo.gr)

Ιστορικός - Εκπαιδευτικός ΠΕ02

**Περίληψη.** Η παρούσα μελέτη αποτελεί σχέδιο μαθήματος για την Ιστορία της Α΄ Λυκείου, ειδικότερα, για την υποενότητα «Ο Β΄ Ελληνικός Αποικισμός». Η διδακτική πρόταση αποσκοπεί σε σταδιακή μετάβαση του μαθητή από την πρώτη επαφή με το γεγονός, μέσω των στοιχείων του σχολικού εγχειριδίου, στην αναζήτηση και κατανόηση του πλέγματος αιτιών που συντέλεσαν στην εμφάνισή του και στην σύλληψη της πολυδιάστατης σημασίας του. Μέσω της συγκριτικής μελέτης γραπτών πηγών και μνημείων τέχνης της περιόδου, ενισχύεται η αναπαραστατική προσέγγιση του φαινομένου, γίνεται δυνατή η σύλληψη της εξάπλωσης και εγκατάστασης των Ελλήνων αποίκων στα παράλια της Μεσογείου. Η αναζήτηση ψηφιακού υλικού, αλλά και η συγκριτική μελέτη του φαινομένου με μεταγενέστερα ιστορικά ανάλογα ενισχύει την δυνατότητα μεταβίβασης της γνώσης σε νέα πλαίσια. Η όλη διαδικασία επιτρέπει την ανασύνθεση του γεγονότος σε νέες διαστάσεις από τους ίδιους τους μαθητές, συνεπώς προάγει την διερευνητική τους διάθεση και την πολυδιάστατη πρόσληψη της νέας γνώσης από αυτούς.

**Λέξεις κλειδιά:** αποικισμός, μητρόπολη, αποικία, πόλη-κράτος, οικιστής, οικουμενικότητα.

### Εισαγωγή

#### **Θεωρητικό πλαίσιο: η διδασκαλία της ιστορίας ως «σπουδή ζωής»**

Στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών η Ιστορία είναι σαφές ότι δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως ένα από τα πολλά διδακτικά αντικείμενα. Πολύ περισσότερο θεωρείται ότι, πέραν των συγκεκριμένων γνώσεων, παρέχει το αναγκαίο υπόβαθρο για την ανάπτυξη μεστής και δομημένης ολιστικής γνώσης, συγκροτημένης παιδείας, καθώς, εντός του ιστορικού χρόνου, εκτυλίσσονται όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες και λαμβάνει χώρα το σύνολο των γεγονότων και των φαινομένων, μέσω των οποίων συγκροτείται ο ανθρώπινος πολιτισμός και όλοι οι κλάδοι του επιστητού (Κάββουρα & Κόκκινος, 2011; Barton & Levstik, 2008). Συνεπώς, η ιστορική γνώση, ως σπουδή ζωής της κοινωνίας του παρελθόντος σε όλες της τις εκφάνσεις, θεωρείται ότι *συντελεί στην σύνθεση των ποικίλων γνωστικών αντικειμένων που περιλαμβάνει το σχολικό πρόγραμμα σπουδών.*

Ως συνέπεια των παραπάνω, η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και συνείδησης αποτελεί *αναντικατάστατο παιδευτικό μέσο*, καθώς επιτρέπει στους μαθητές την *διαμόρφωση μίας δομημένης εικόνας του κόσμου, απαλλαγμένης από την σποραδικότητα, την τυχειότητα, την*

ασυνέχεια και τις χασμωδίες που συνεπάγεται ο εγκυκλοπαιδισμός. Η αναγνώριση και σύλληψη των εκάστοτε παραγόντων και αιτιών που αλληλεπιδρούν προς την κατεύθυνση της εμφάνισης ιστορικών φαινομένων συντελεί κατ' επέκταση στην καλλιέργεια κριτικού πνεύματος, αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης αυτοτελούς προσωπικότητας και δημοκρατικής συνείδησης (Barton & Levstik, 2008; Ξωχέλης, 1987; Σκουλάτος, 1980).

Το σκεπτικό και η φιλοσοφία του Νέου Σχολείου, όπως αυτά αναπτύσσονται στο πλαίσιο των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης<sup>1</sup>, φαίνονται να εναρμονίζονται προς την ανωτέρω αντίληψη περί ιστορίας, καθώς ευνοούν:

- την διερεύνηση των αιτιωδών σχέσεων που συνδέουν τα γεγονότα,
- την αναγνώριση των ιστορικών δομών στο υπόβαθρο των γεγονότων,
- την ερμηνεία των γεγονότων βάσει των πηγών,
- την βιωματική προσέγγιση του αντικειμένου,
- την διαθεματική και διεπιστημονική σύλληψη της γνώσης,
- τη συνεργατικότητα και την διάδραση μεταξύ όσων μετέχουν στην μαθησιακή πράξη.

Ως εκ τούτου, τα νέα ΑΠΣ παρέχουν στον Εκπαιδευτικό-Φιλολόγο τη δυνατότητα να δώσει μία νέα διάσταση στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, εφόσον, βέβαια, ως διδάσκων ξεπεράσει ένα πρώτο στάδιο αισθήματος αβεβαιότητας κι αδυναμίας -αν όχι αρνητισμού-, το οποίο προκύπτει σχεδόν αναπόφευκτα ως αποτέλεσμα της αρχής της αδράνειας που συνεπάγεται η μακροχρόνια προσκόλληση στο παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό και δασκαλοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας.

## Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στο μάθημα της Αρχαίας Ιστορίας στην Α' Λυκείου, προτείνοντας ένα σχέδιο μαθήματος, στηριγμένο σε συγκριτική μελέτη περισσότερων κατηγοριών πηγών και σε περισσότερες καλές πρακτικές, συμπεριλαμβανομένης της εκτεταμένης χρήσης ψηφιακών μέσων, για την ενότητα «*Αρχαϊκή Εποχή (750-480 π.Χ.): Ο Β' Ελληνικός Αποικισμός*». Στο πλαίσιο αυτού του σχεδίου η ανάπτυξη του μαθήματος δεν ακυρώνει παλαιότερα μοντέλα διδακτικής της Ιστορίας, αλλά επιδιώκει το μετασχηματισμό και τη δημιουργική αξιοποίησή τους βάσει των νέων διδακτικών μεθόδων ή την χρήση τους κατ' εναλλαγή προς τις νέες εκπαιδευτικές αρχές και διδακτικές πρακτικές· ακριβέστερα, η παρούσα πρόταση μαθήματος στηρίζεται:

Α. στις αρχές που ευνοούν την ανάπτυξη διερευνητικού πνεύματος εκ μέρους του μαθητή, συγκεκριμένα,

- στην κατανόηση της σημασίας των πρωτογενών και δευτερογενών ιστορικών πηγών και στην αξιοποίησή τους,
- στην αναγνώριση των αντικειμενικών δεδομένων, αλλά και του υποκειμενικού στοιχείου κατά την ερμηνεία των πηγών,
- στην αναζήτηση πρόσθετου βιβλιογραφικού υλικού και την μελέτη του από τον μαθητή,

---

<sup>1</sup> Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, ΦΕΚ 303β/2003 και 304β/2003) και Ενιαίου Λυκείου Υ.Α. 101609/Γ2/30-09-2002 ΦΕΚ 1313/ τ. Β' 09-10-2002 και Υ.Α. 47341/Γ2/13-05-2005 ΦΕΚ 696/ τ. Β' /24-05-2005.

- στη μετάβαση από τη ιστορία των γεγονότων (στρατιωτικών, πολιτικών, διπλωματικών κ.ο.κ.) στις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές δομές, και, κατ' επέκταση, στην ιστορία των κοινωνικών ηθών, των ανθρώπινων συμπεριφορών και μορφών ζωής, η οποία μπορεί να έχει ισχυρότερη απήχηση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή,

Β. στη χρήση μεθόδων βιωματικής προσέγγισης της γνώσης και ανάπτυξης συνεργατικών δεξιοτήτων εκ μέρους του μαθητή, πιο συγκεκριμένα:

- στη σύνδεση του ιστορικού αντικειμένου με το σύγχρονο κόσμο,
- στην προώθηση των αρχών της διαθεματικότητας, της διεπιστημονικότητας και της διαπολιτισμικότητας,
- στη χρήση νέων εκπαιδευτικών υλικών και ψηφιακών μεθόδων,
- στην εναλλαγή των χώρων διδασκαλίας (μεταφορά του μαθήματος στη βιβλιοθήκη ή η αίθουσα πολυμέσων του σχολείου αλλά ή σε χώρους εκτός σχολείου, π.χ. σε μουσείο, σε αρχαιολογικό χώρο κ.ο.κ.)
- επίσης στη χρήση νέων μαθησιακών στρατηγικών και διδακτικών εργαλείων βιωματικής πρόσληψης του αντικειμένου, όπως θεατρικά δρώμενα, ρητορικός αγώνας (debate), παιχνίδια προσομοίωσης κ.ά.,

τέλος:

Γ. στο νέο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο Εκπαιδευτικός ως επόπτης-καθοδηγητής και εμπυχωτής-υποστηρικτής των μαθητών στην διαδικασία αναζήτησης, έρευνας, κριτικής προσέγγισης και κατάκτησης γνωστικών πεδίων εκ μέρους τους.

### **Προϋποθέσεις:**

Για την ανάπτυξη των συγκεκριμένων διδακτικών παρεμβάσεων αρχική προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη ενός συνόλου ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων (ιστοσελίδες με αξιόλογο πληροφοριακό υλικό, λογισμικά, εικόνες, αρχεία ήχου, video κ.ο.κ.), το οποίο έχει συγκροτηθεί από τον καθηγητή και συνιστά ένα *προδιαμορφωμένο πλαίσιο εργασίας* για την *ανάπτυξη του μαθήματος σε διαδραστικό-βιωματικό πλαίσιο* (Βοσνιάδου, 2006). Το ανωτέρω υλικό τίθεται στην διάθεση του μαθητή προκειμένου αυτός να το επεξεργαστεί, να το αξιοποιήσει κατά την κρίση του, πιθανώς να το ανασυνθέσει ή και να το αναπτύξει περαιτέρω, παράγοντας ένα νέο προϊόν.

Επίσης, οι συγκεκριμένες δραστηριότητες προϋποθέτουν την ύπαρξη διαδικτυακού χώρου εργασίας για το μάθημα -ανοικτού (ιστοσελίδας) ή κλειστού (blogg) τύπου-, ο οποίος λειτουργεί ως ψηφιακό περιβάλλον για την ανάπτυξη συνεργατικής-διαλεκτικής εργασίας μεταξύ του καθηγητή και των μαθητών και, κυρίως, μεταξύ των ίδιων μαθητών, στη βάση εγγράφων google docs / Drive. Ο χώρος μπορεί να αναπτυχθεί και να χρησιμοποιηθεί από τα μέλη περισσότερων τμημάτων ή και όλης την Α' Λυκείου, εφόσον συμφωνηθεί και εξασφαλισθεί συνέργεια μεταξύ διαφορετικών διδασκόντων και τμημάτων.

Η «είσοδος» και η συμμετοχή των μαθητών στο ψηφιακό δίκτυο μαθήματος προϋποθέτει την ανεπτυγμένη από προηγούμενες δραστηριότητες ή την αναπτυσσόμενη σε συγχρονικό επίπεδο εξοικείωση των μαθητών με το συνεργατικό σχήμα εργασίας, αφετέρου με την χρήση γενικά ψηφιακού υλικού, ειδικότερα ανοικτών συστημάτων ψηφιακής επικοινωνίας και συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης.

**Στόχοι:**

**Γνωσιακοί / δηλωτικοί στόχοι:** Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας οι μαθητές θα πρέπει να συλλάβουν:

- την σημασία της πρώιμης διερεύνησης του κόσμου της Μεσογείου,
- την σημασία της εξάπλωσης του θεσμού της ελληνικής πόλης-κράτους,
- τα αίτια της εμφάνισης του φαινομένου και τους παράγοντες που συνέβαλαν σε αυτήν,
- τους κινδύνους που περιλάμβανε το εγχείρημα υπερπόντιας επέκτασης,
- την ιερότητα με την οποία αυτό περιβλήθηκε, τέλος
- τον απόηχο που είχε και τις ιδεολογικές διαστάσεις που προσέλαβε το γεγονός του Β' Ελληνικού Αποικισμού σε όλη τη διάρκεια της ελληνικής αρχαιότητας.

**Παιδαγωγικοί – μορφωτικοί στόχοι:** Επίσης, θα πρέπει να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές, μέσω της μελέτης και επεξεργασίας ποικίλων ιστορικών πηγών να αντιληφθούν τον τρόπο ανάπτυξης της ιστορικής έρευνας, συγκεκριμένα:

- να κατανοήσουν την σημασία που έχει η αναζήτηση και η μελέτη των τεκμηρίων,
- η διασταύρωση και κριτική αποτίμηση των δεδομένων για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων αλλά και για την διατύπωση νέων υποθέσεων εργασίας, Επίσης, μέσω της ομαδοσυνεργατικής εργασίας, θα πρέπει να καταστεί σαφής για τους μαθητές:
- ο συλλογικός χαρακτήρας προόδου της επιστημονικής έρευνας,
- η κοινότητα των επιστημονικών αγαθών.

**Προαγωγή της ψηφιακής εκπαίδευσης:** Τέλος, η χρήση ψηφιακών μέσων επεξεργασίας λόγου και, περαιτέρω, η παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τις νέες δυνατότητες που προσφέρουν τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου -μέσω της χρήσης ποικίλων γραμματοσειρών, της παροχής δυνατοτήτων παραγραφοποίησης και της εισαγωγής εικόνων, πινάκων, διαγραμμάτων, παραπομπών, υποσημειώσεων κ.ο.κ.- (Βοσνιάδου, 2006) όσον αφορά:

- στον μετασχηματισμό και την παραστατική απόδοση της θεωρητικής γνώσης,
- την προσομοίωση προς τα ρεαλιστικά περιβάλλοντα μάθησης,

ως εκ τούτου:

- την αξιοποίησή τους για την κατανόηση των εννοιών,
- την μεταβίβαση της αποκτημένης γνώσης σε νέα πλαίσια, και
- την καλλιέργεια μεταγνωστικής δεξιότητας.

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ:****1η Διδακτική ώρα: Διαμόρφωση ερευνητικών ερωτημάτων και στόχων μαθήματος**

(Λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής αίθουσας ή στην βιβλιοθήκη του σχολείου)

**1η Δραστηριότητα:** Για την πραγμάτευση της διδακτικής ενότητας «Ο Δεύτερος Αποικισμός (8ος-6ος αι. π.Χ.)» κρίνεται αναγκαία κατά την έναρξη του μαθήματος η σύνδεση του θέματος με την γενικότερη θεματική 2.2. «Αρχαϊκή Εποχή (750-480 π.Χ.)» και, ειδικότερα,

με τις ήδη διδαγμένες υποενότητες: «*Η οικονομική και κοινωνική οργάνωση*» (σ. 86-87), «*Η κρίση του ομηρικού κόσμου*» (σ. 87), «*Η αντιμετώπιση της κρίσης*» (σ. 87-88).

Ο εκπαιδευτικός, αρχικά, επιδιώκει να *εγείρει την υπάρχουσα γνώση των μαθητών* γύρω από τις προηγούμενες υποθεματικές μέσω της *υποβολής σύντομων ερωτήσεων αναστοχασμού* και της *ανάπτυξης διαλόγου μεταξύ των μαθητών*. Μέσω στρατηγικών καθοδηγούμενης αυτενέργειας, συντονίζει τον διάλογο των μαθητών και έμμεσα τον κατευθύνει, ώστε σταδιακά από την κατατετημημένη γνώση να ανασυντίθεται, μέσω ποικίλων συσχετίσεων γεγονότων και συμβάντων της αρχαϊκής περιόδου, η γενική εικόνα μιας πραγματικότητας: *της κρίσης που διέρχεται η αρχαϊκή κοινωνία από τα τέλη του 9<sup>ου</sup> αι π.Χ. και εξής και των εκφάνσεων αυτής της κρίσης σε ποικίλους τομείς της ζωής εντός της πόλης-κράτους* (Mossé & Schnapp-Gourbeillon, 2002; Sculler, 2000; Bengtson 1986; Wilken 1976).

Με την έγερση της αποκτημένης/παλαιάς γνώσης του μαθητή, σύμφωνα με τις αρχές του γνωστικού εποικοδομισμού του Piaget, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την οικοδόμηση νέας γνώσης (Αγγελάκος, 2006; Βοσνιάδου, 2006). Είναι σημαντικό το γεγονός ότι από την εικόνα που αναδύθηκε από τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, δεν απηχείται μία στατική πραγματικότητα· αντιθέτως, **το κοινωνικο-οικονομικο-πολιτικό αδιέξοδο της αρχαϊκής πόλης συνιστά μία δυναμική κατάσταση, η οποία επιτακτικά ζητά διέξοδο.**

Υπό το πρίσμα αυτό **οι μαθητές καλούνται εξαρχής να ενταχθούν στην δυναμική της εποχής και του χρόνου και να λύσουν ένα πρόβλημα:** να βιώσουν την «απορία» του αρχαϊκού ανθρώπου και να αναγνωρίσουν το φαινόμενο του αποικισμού ως «πόρον». Πρόκειται για μία διαδικασία, η οποία τους επιτρέπει εξαρχής την εμπειρική-βιωματική πρόσκτηση της γνώσης (Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, 2007).

Ως αφόρμηση για την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην διαδικασία αναζήτησης διεξόδου στο ιστορικό πρόβλημα προτείνεται από τον καθηγητή η χρήση πηγών του σχολικού εγχειριδίου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές παροτρύνονται να μελετήσουν, χωρισμένοι σε ομάδες των 4-5 ατόμων, τα ακόλουθα:

- Στράβων, *Γεωγραφικά* VI, 2, 4, σχετικά με την ίδρυση των Συρακουσών από τον Κορίνθιο Αρχία (σ. 88-89),
- τις εικόνες νομισμάτων (σ. 89).

Βάσει του παραπάνω υλικού, οι μαθητές καλούνται, στο πλαίσιο των ομάδων τους, να προσδιορίσουν, εντός συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος, τους στόχους και τα βασικά ερωτήματα του μαθήματος, τα οποία, κατά την κρίση τους, θα πρέπει με την ολοκλήρωσή του να έχουν καταστεί σαφή για αυτούς.

Η εξαγωγή από τους ίδιους τους μαθητές ιστορικών ερωτημάτων για την διερεύνηση του γεγονότος και την μελέτη της συγκεκριμένης περιόδου αποτελεί βασικό στοιχείο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών (Ξωχέλης, 1987; Rohlfes, 1986). Η **διατύπωση των σωστών ερωτημάτων έρευνας** εκ μέρους τους σημαίνει κατανόηση της νέας πληροφορία στις λεπτομέρειές της, αναγνώριση των σχέσεων του γεγονότος προς την υποκείμενη και περικείμενη πραγματικότητα, το ιστορικό παρελθόν και το συγχρονικό περιβάλλον του, ως εκ τούτου αποτελεί σημαντικό μέσον ιστορικού εγγραμματισμού.

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας, ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας εκθέτει τα ερευνητικά ερωτήματα στην ολομέλεια της τάξης. Από τις απαντήσεις των ομάδων αναμένεται να προκύψουν τα εξής ερωτήματα:

- Ποια ήταν τα αίτια για την ανάληψη μακρινών (υπερπόντιων) επιχειρήσεων από τις σημαντικότερες πόλεις-κράτη του ελληνικού κόσμου κατά τους αρχαίους χρόνους;
- Ποιες πόλεις-κράτη της περιόδου πρωτοστάτησαν στον Β΄ Ελληνικό Αποικισμό; Πώς εξηγείται η ανάπτυξη αυξημένης δραστηριότητας εκ μέρους τους;
- Ποιος ήταν ο χαρακτήρας των επιχειρήσεων (οικονομικός, στρατιωτικός, διερευνητικός κ.ο.κ.);
- Ποια ήταν η διαδικασία ίδρυσης μίας αποικίας;
- Τι χαρακτήρα είχαν οι σχέσεις γηγενών-αποίκων;
- Ποια ήταν τα αποτελέσματα του Β΄ Ελληνικού Αποικισμού;
- Ποια ήταν η σημασία του γεγονότος; Γιατί προσέλαβε την ονομασία «Μεγάλος Ελληνικός Αποικισμός»;

*2η Δραστηριότητα:* Ζητούμενο της φάσης αυτής αποτελεί η επέκταση του προβληματισμού των μαθητών και η εντύπωση σε επιμέρους θεματικές κατηγορίες του βασικού γνωστικού αντικείμενου, ούτως ώστε να εξαχθούν ειδικότερα ερευνητικά ερωτήματα.

Για τον σκοπό αυτό, ο καθηγητής εμπλουτίζει το βιβλιογραφικό υλικό παρέχοντας επιλεγμένα και διαφορετικά ανά ομάδα αποσπάσματα από το βιβλίο των Botsford G.W. & Robinson C.A. (2008), *Αρχαία Ελληνική Ιστορία*, Αθήνα: εκδ. ΜΙΕΤ (5<sup>η</sup> εκδ.), σ. 66-82.

Από τις απαντήσεις των ομάδων αναμένεται να αναδειχθούν τα ακόλουθα -ή παρεμφερή προς αυτά- ειδικά ερωτήματα:

- Ποιες ήταν οι προϋποθέσεις για την ευδόκιμη διεξαγωγή των επιχειρήσεων; Ποιες ευνοϊκές για το γεγονός εξελίξεις είχαν σημειωθεί κατά τους χρόνους που προηγήθηκαν σε επίπεδο α. γεωγραφικής γνώσης, β. κοσμολογικών αντιλήψεων, γ. τεχνογνωσίας, ναυπηγικής, ναυσιπλοΐας;
- Ποιες ήταν οι δυσκολίες που έπρεπε να υπερκερασθούν για την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος;
- Πώς αποτυπώνεται ο φόβος α. στην λογοτεχνία (μυθολογία, εθνογραφία, γεωγραφία), β. στην εικονογραφία (αγγειογραφία, γλυπτική, νόμισμα);
- Ποιο χαρακτήρα είχαν οι πρώτες επαφές γηγενών αποίκων;
- Με ποιες εικόνες παραδοξότητας αποδόθηκαν οι γηγενείς πληθυσμοί;
- Κατά πόσο η διαδικασία ίδρυσης μίας αποικίας βάσει συγκεκριμένου τυπικού, όπως αυτή αποτυπώνεται σε περισσότερες πηγές, μπορεί να θεωρηθεί ότι απηχεί την ιστορική πραγματικότητα;
- Κατά πόσο μεταφυτεύθηκαν στους νέους τόπους τα ήθη, η κοινωνική και πολιτική οργάνωση, οι θρησκευτικές παραδόσεις και ο τρόπος ζωής των Ελλήνων αποίκων και κατά πόσο οι τελευταίοι επηρεάστηκαν από τις παραδόσεις των γηγενών πληθυσμών;
- Ποιες εξελίξεις πυροδότησε ο Μεγάλος Ελληνικός Αποικισμός για τον αρχαίο κόσμο;
- Ποιες αλλαγές σημειώθηκαν σε επίπεδο πολιτικής εξουσίας; Ποιες ήταν οι νέες πολιτικές δυνάμεις που αναδείχθηκαν από τα γεγονότα;
- Πώς διαμορφώνεται, υπό την επίδραση των υπερπόντιων επιχειρήσεων, η εικόνα του κόσμου και οι κοσμοαντιλήψεις των αρχαίων Ελλήνων;

- Πώς επέδρασε η διεύρυνση της γνώσης γύρω από την Οικουμένη, όπως αυτή προέκυψε από τα ταξίδια των ανακαλύψεων, στον φιλοσοφικό στοχασμό της περιόδου;
- Πώς συνδέεται ο Μεγάλος Ελληνικός Αποικισμός με το ρεύμα της Ιωνικής Φιλοσοφίας και του Αρχαίου Ελληνικού Διαφωτισμού;

Με την ολοκλήρωση της μελέτης του κειμένου και την εξαγωγή ειδικών ερωτημάτων, ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας εκθέτει τα ανωτέρω στην ολομέλεια. Πιθανές διαφορετικές απαντήσεις των μαθητών θα αποτελέσουν την αφορμή για την ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ τους. *Μέσω της διασταύρωσης των θέσεων είναι προφανές ότι οι μετέχοντες οδηγούνται σε αναστοχασμό των απόψεών τους και ανατροφοδότηση της προβληματικής τους, στοιχείο που επιτρέπει τον ακριβέστερο προσδιορισμό των στόχων του μαθήματος.*

Επίσης, από την επέκταση του προβληματισμού σε επιμέρους ενδοθεματικές κατηγορίες επιτυγχάνεται ο περιορισμός της γεγονοτολογικής προσέγγισης της ιστορίας και ο εμπλουτισμός της ιστορικής αντίληψης με κοινωνικές και πολιτισμικές όψεις του ιστορικού «γίνεσθαι», στοιχείο που ευνοεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων μεταβίβασης της ιστορικής γνώσης σε ποικίλα, μεταξύ αυτών και σε συγχρονικά, πλαίσια, ως εκ τούτου την καλλιέργεια προσαρμοστικής ειδημοσύνης (Αγγελάκος, 2006). Η προσέγγιση του φαινομένου του αποικισμού υπό το πρίσμα της ιστορίας του καθημερινού βίου, των ιδεών και του πολιτισμού επιτρέπει στον μαθητή την αναγνώριση της βαθιάς και πολυδιάστατης σχέσης που συνδέει το μακρινό παρελθόν της ελληνικής αρχαιότητας με τον σύγχρονο τρόπο σκέψης και ζωής.

## **2η Διδακτική ώρα: Συγκριτική μελέτη υλικού - εμπάθυση - ανάλυση υποθεμάτων**

(Λαμβάνει χώρα στην αίθουσα πολυμέσων ή το εργαστήριο πληροφορικής)

*1η Δραστηριότητα:* Η επόμενη δραστηριότητα εκπονείται βάσει προεπιλεγμένου από τον καθηγητή ψηφιακού υλικού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, αναλαμβάνουν να αναζητήσουν στο διαδίκτυο το υλικό και να το μελετήσουν (βλ. Παράρτημα 1: ΨΗΦΙΑΚΟ ΥΛΙΚΟ ΟΜΑΔΩΝ).

Ανά ομάδα εργασίας, οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν το ψηφιακό υλικό που παρατίθεται στη συνέχεια:

### Α ΟΜΑΔΑ (ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΣΤΑΔΙΩΝ ΙΔΡΥΣΗΣ ΜΙΑΣ ΑΠΟΙΚΙΑΣ)

Φιλολογικές πηγές από το λογισμικό «Μικρός Απόπλους»:

<http://www.mikrosapoplous.gr/en/texts1en.htm> και

<http://el.wikisource.org/wiki/%CE%93%CE%B5%CF%89%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CE%AC/%CE%A3%CE%A4>

ή από το εγκατεστημένο πρόγραμμα TLG (Thesaurus Linguae Graecae):

- Για την ίδρυση των Συρακουσών από τον Κορίνθιο Αρχία: Στράβων, Γεωγραφικά VI, 2, 4 (από το σχολικό εγχειρίδιο, σελ. 88-89).
- Για τον αποικισμό της Θρακικής Χερσονήσου από τον Μιλτιάδη τον Πρεσβύτερο: Ηροδότου, Ιστορία, VI. 34-38. Το κείμενο παρατίθεται σε πρωτότυπο και μετάφραση στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. ΨΗΦΙΑΚΟ ΥΛΙΚΟ. ΟΜΑΔΑ Α.

### Β ΟΜΑΔΑ (ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΟΥ ΜΕΓΑΛΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΑΠΟΙΚΙΣΜΟΥ)

Αναζήτηση πληροφοριών στις ιστοσελίδες:



- <http://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=HAMCC194>  
Ιστοσελίδα του Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.
- <http://www.cycladic.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=resource&cresrc=827&cnode=55> ΒΙΚΙΠΑΙΔΕΙΑ «Αρχαϊκή Εποχή»
- [http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CF%8A%CE%BA%CE%AE\\_%CE%B5%CF%80%CE%BF%CF%87%CE%AE](http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CF%8A%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CF%80%CE%BF%CF%87%CE%AE) ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΥΚΛΑΔΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ «Ελληνικός Αποικισμός».

#### Γ ΟΜΑΔΑ (ΟΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ – ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΝΑΥΤΙΛΙΑΣ-ΝΑΥΠΗΓΙΚΗΣ)

- Αναζήτηση πληροφοριών από την ιστοσελίδα [el.wikipedia.org/wiki/Τριήρης](http://el.wikipedia.org/wiki/Τριήρης) για την ανάπτυξη της ναυτιλίας και της ναυπηγικής ως προϋπόθεσης για την διενέργεια των υπερπόντιων αποικιστικών επιχειρήσεων. Από την διεύθυνση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί το υπάρχον εικονογραφικό υλικό. Οι εικόνες (ανάγλυφο τριήρους και μοντέλα-αντίγραφα τριήρους, σαραντακόντορου, πεντηκόντορου) παρατίθενται στο **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. ΨΗΦΙΑΚΟ ΥΛΙΚΟ. ΟΜΑΔΑ Γ.**

#### Δ ΟΜΑΔΑ (ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ)

Ελεύθερη ιστοεξερεύνηση για εύρεση εικόνων αρχαίων ελληνικών πλοίων από την αγγειογραφία. Ενδεικτικές απαντήσεις που δόθηκαν από μαθητές:

- [http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/geom/Ysteri\\_geometriki\\_kratiras.htm](http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/geom/Ysteri_geometriki_kratiras.htm)
- <http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/geom/geom.agg.12.htm>
- [http://aioniaellinikipisti.blogspot.gr/2012/08/blog-post\\_3406.html](http://aioniaellinikipisti.blogspot.gr/2012/08/blog-post_3406.html)
- <http://www.google.gr/imgres>
- <http://www.krassanakis.gr/Greek%20nautical%20history.htm>
- <http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/AR/ar.ag/Exekias.1.htm>

Οι ανωτέρω εικόνες παρατίθενται στο **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. ΨΗΦΙΑΚΟ ΥΛΙΚΟ. ΟΜΑΔΑ Δ.**

#### Ε ΟΜΑΔΑ (Η ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΕΞΑΠΛΩΣΗ)

Μελετάται χάρτης της μεσογειακής λεκάνης, στον οποίο αποτυπώνεται το σύνολο των ελληνικών αποικιών που ιδρύθηκαν στο πλαίσιο του Β' Ελληνικού Αποικισμού. Από την ιστοσελίδα: <http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%BF:AntikeGriechen1.jpg>

Επίσης, βλ. σχετικό χάρτη από το βιβλίο του Bengtson, H. (1986). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος*, Αθήνα: Μέλισσα, χάρτης 2, σ. 96-97.

Και οι δύο χάρτες παρατίθενται στο **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. ΨΗΦΙΑΚΟ ΥΛΙΚΟ. ΟΜΑΔΑ Ε.**

*2<sup>η</sup> Δραστηριότητα:* Στην συνέχεια οι μαθητές κάθε ομάδας αναλαμβάνουν να μελετήσουν το ανωτέρω ψηφιακό υλικό και να απαντήσουν στα αντίστοιχα φύλλα εργασίας, καλύπτοντας διαφορετική ανά ομάδα θεματική υποενότητα. Οι θεματικές ανά ομάδα εργασίας εκτίθενται συνοπτικά στον πίνακα 1 και ακολούθως αναπτύσσονται στα σχετικά φύλλα εργασίας:

**Πίνακας 1: Θεματικές ενότητες ομάδων εργασίας**

ΟΜΑΔΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΗ
<b>A</b>	Περιγραφή των σταδίων ίδρυσης μίας αποικίας
<b>B</b>	Τα αίτια του Β' Ελληνικού Αποικισμού
<b>Γ</b>	Οι προϋποθέσεις του Β' Ελληνικού Αποικισμού: η ανάπτυξη της ναυτιλίας και της ναυπηγικής
<b>Δ</b>	Η αποτύπωση του γεγονότος των υπερπόντιων επιχειρήσεων στην αρχαία ελληνική τέχνη: αγγειογραφία – γλυπτική – νόμισμα
<b>E</b>	Η εξάπλωση των αποικιών στις ακτές της Μεσογείου και του Ευξ.Πόντου

**ΟΜΑΔΑ Α****ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Από την συγκριτική μελέτη των δύο φιλολογικών πηγών (Στράβωνος και Ηροδότου) εκ μέρους της ομάδας Α θα πρέπει να διερευνηθούν και να καταγραφούν τα στάδια που ακολουθούνται κατά την διεξαγωγή μίας αποικιστικής επιχείρησης.

Από τις απαντήσεις των ομάδων αναμένεται να αναδειχθούν τα εξής:

- η αναγγελία του εγχειρήματος στους πολίτες της μητρόπολης και η πρόσκληση για συμμετοχή,
- η ανάληψη της ηγεσίας του εγχειρήματος από επιφανές μέλος της πόλης-κράτους,
- η θεϊκή επικύρωση: λήψη χρησμού από το μαντείο των Δελφών,
- οι προετοιμασίες αναχώρησης,
- οι θυσιαστήριες τελετές και η λήψη της ιερής πυράς από το Πρυτανείο,
- η αναχώρηση και η θαλάσσια περιπέτεια (κίνδυνοι και κατορθώματα),
- η αναγνώριση του σωστού τόπου αποικισμού,
- η ειρηνική ή η εχθρική στάση των γηγενών έναντι των αποίκων,
- η περιτείχιση της περιοχής,
- η σύσταση της πόλης-κράτους: προσδιορισμός της αγοράς, ανέγερση ιερού και ίδρυση δημοσίων οικοδομημάτων, διανομή της γης,
- η καθιέρωση από την αποικία (μεταθανάτιων) τιμών ήρωα-οικιστή προς τον ιδρυτή της.

**ΟΜΑΔΑ Β****ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Από το υλικό της ιστοσελίδας [el.wikipedia.org/wiki/Τριήρης](http://el.wikipedia.org/wiki/Τριήρης) οι μαθητές μίας ομάδας θα επεξεργαστούν επιπλέον πληροφορίες και θα εμβαθύνουν στις προϋποθέσεις της μεγάλης αποικιακής εξάπλωσης των Ελλήνων, πιο συγκεκριμένα:

- στην σημασία της ανάπτυξης της ναυπηγικής και της ναυσιπλοΐας κατά τα τέλη του 8ου αι. και την ανάδειξη μεγάλων ναυτικών-εμπορικών δυνάμεων, οι οποίες θα ηγηθούν της αποικιστικής επέκτασης, της Κορίνθου, των Μεγάρων, της Μιλήτου και άλλων.
- στην σημασία της κατασκευής νέων, πιο εξελιγμένων μέσων πλεύσης, της «πεντηκοντόρου» και της «τριήρους»,
- στην πρόοδο των φυσικών επιστημών, της αστρονομίας, των μαθηματικών, της γεωμετρίας, ως προϋπόθεση για την διεξαγωγή ασφαλών πλόων.

**ΟΜΑΔΑ Γ****ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Οι μαθητές θα πρέπει να αναγνωρίσουν τα ποικίλα αίτια που συντελούν στο κοσμοϊστορικής σημασίας γεγονός καθώς και τη μεταξύ τους σχέση. Ανάμεσα σε αυτά θα πρέπει να επισημανθούν πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά αίτια που συνδέονται με τις δομές της αρχαϊκής περιόδου (Mossé & Schnapp-Gourbeillon, 2002; Sculler, 2000; Bengtson 1986; Wilken 1976). Συγκεκριμένα:

- η άνοδος της τυραννίας και η εκτόπιση από την εξουσία σημαντικών προσωπικοτήτων της πόλης-κράτους, οι οποίες αναζητούσαν μία ευκαιρία για νέα πεδία και χώρους άσκησης της εξουσίας,
- -η ύπαρξη πολιτικών συγκρούσεων μεταξύ αυτών των αριστοκρατών διεκδικητών της εξουσίας στο εσωτερικό των πόλεων-κρατών, η οποία πολύ συχνά καθιστούσε αναγκαία την αναχώρηση των πιο αδύναμων,
- η ύπαρξη οικονομικά ασθενών πολιτών, οι οποίοι είχαν χάσει τους κλήρους τους και αναζητούσαν νέες ευκαιρίες ζωής, κυρίως καλλιεργήσιμα εδάφη, σε νέους τόπους,
- η έλλειψη πρώτων υλών, ιδιαιτέρως μετάλλων,
- το ενδιαφέρον για διερεύνηση νέων περιοχών της αρχαίας οικουμένης, οι οποίες ήταν γνωστές για το ιδιαίτερο φυσικό περιβάλλον αλλά και για τα σπάνια αγαθά τους από την προφορική παράδοση που είχε διαμορφωθεί από τις αφηγήσεις των πρώιμων θαλασσοπόρων,
- η ανάγκη για διάνοιξη θαλάσσιων δρόμων, εύρεση νέων αγορών και επέκταση του εμπορίου

**ΟΜΑΔΑ Δ****ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Από τον χάρτη της Μεσογείου η ομάδα Δ μπορεί να αναλάβει να εξαγάγει συμπεράσματα σχετικά με την έκταση και το χαρακτήρα του Β' Ελληνικού Αποικισμού. Πιο συγκεκριμένα:

- Αρχικά θα πρέπει να εντοπισθούν η δυτικότερη και η ανατολικότερη, η βορειότερη και η νοτιότερη αποικία, προκειμένου να διαπιστωθεί από τους μετέχοντες η επέκταση των αποικιών έως τα άκρα της τότε γνωστής οικουμένης.
- Στη συνέχεια, θα προσδιοριστεί ο χαρακτήρας των αποικιών (κατά κανόνα παράκτιες πόλεις) και να τεθούν ερωτήματα σχετικά με τη διαμόρφωση αυτού του χαρακτήρα (π.χ. «*Ποιος ήταν ο λόγος αλλά και ποιοι οι στόχοι της σύστασης παράκτιων αποικιών;*»).
- Ιδιαιτέρως θα πρέπει να αναδειχθεί και να τονιστεί η σημασία που είχε η επέκταση αυτή για την διάδοση του ελληνικού πολιτισμού στην αρχαία οικουμένη, αλλά και αντίστροφα για τον εμπλουτισμό και τη διεύρυνση του ελληνικού πολιτισμού που επιτεύχθηκε μέσω της επαφής των Ελλήνων με πλήθος διαφορετικών λαών και πολιτισμών, τελικά η σημασία που είχε το γεγονός του Μεγάλου Ελληνικού Αποικισμού για την ανάπτυξη του ελληνικού οικουμενικού πνεύματος και του ελληνικού κοσμοπολιτισμού.
- Τέλος, η συγκεκριμένη διαδικασία έρευνας επί χάρτου είναι δέον να καταλήξει στο γενικό συμπέρασμα ότι ακριβώς η έκταση και η σημασία του γεγονότος επέτρεψαν

στην έρευνα τον προσδιορισμό του γεγονότος υπό τον όρο «Μεγάλος Ελληνικός Αποικισμός».

### ΟΜΑΔΑ Ε

#### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Από τις εικόνες των πλοίων στα αρχαϊκά αγγεία η ομάδα Ε αναλαμβάνει να εξαγάγει συμπεράσματα σχετικά με την πρόοδο της ναυτιλίας και του εμπορίου κατά τους αρχαϊκούς χρόνους. Επίσης, από τη συχνότητα με την οποία συναντώνται παραστάσεις πλοίων στην αγγειογραφία της περιόδου θα πρέπει να αναγνωριστεί η σημασία που απέδιδαν οι Έλληνες της περιόδου στην ναυτιλία, τη ναυσιπλοΐα, το θαλάσσιο εμπόριο.

Ο καθηγητής μπορεί να υποβάλλει περαιτέρω ερωτήσεις, προκειμένου να εντοπίσει και να αναδείξει την σχέση των πολιτισμικών παραστάσεων με την κοινωνική, πολιτική, οικονομική πραγματικότητα της εποχή. Για παράδειγμα:

- Να εντοπισθούν τα αγγεία που φέρουν παραστάσεις μυθικού περιεχομένου.
- Πώς υποδηλώνεται από αυτά η σπουδαιότητα της θάλασσας, της ναυτιλίας, του εμπορίου για τον ελληνικό κόσμο;
- Υπάρχουν θεοί, θεότητες ή ήρωες που συνδέονται με τη θάλασσα, τη θαλάσσια περιπέτεια και, ειδικότερα, τον αποικισμό και ποιες είναι αυτές;

**3η Δραστηριότητα:** Οι μαθητές, βέβαια, μπορούν να πλοηγηθούν περαιτέρω κατά τη διάρκεια της 1<sup>ης</sup> και 2<sup>ης</sup> Δραστηριότητας εντός του κυβερνοχώρου, προκειμένου να αυξήσουν το διαθέσιμο υλικό τους σχετικά με το υπό πραγμάτευση ζήτημα και να δημιουργήσουν έναν «αποθέτη» έντυπου και ψηφιακού υλικού, κατάλληλο για την σύνθεση της τελικής παρουσίασής τους.

Στη βάση αυτού του υλικού κάθε ομάδα αναλαμβάνει να συνθέσει ένα πολυτροπικό κείμενο, όπου θα καταχωρήσει τα ερωτήματα και τις απαντήσεις της, αλλά και τα ψηφιακά δεδομένα που έχουν συλλέξει τα μέλη της, διανθίζοντας το συμβατικό κείμενο με υλικό εικόνες (φωτογραφίας, video) και ήχου (μαγνητοφωνημένα ηχητικά ντοκουμέντα, μουσική) και εισάγοντας υπερσυνδέσεις.

Το αρχείο αυτό θα χρησιμοποιηθεί ως αρχείο προβολής (ppt) για την παρουσίαση της εργασίας κάθε ομάδας στην τάξη, η οποία θα ακολουθήσει κατά τις επόμενες διδακτικές ώρες.

#### **3η - 4η Διδακτική ώρα: Παρουσίαση αποτελεσμάτων**

Τα αποτελέσματά της εργασίας των ομάδων θα παρουσιαστούν εντός της τάξης από εκπροσώπους της κάθε ομάδας με την υποστήριξη του αρχείου ppt της ομάδας.

Προκειμένου οι μαθητές να συνδεθούν με άλλα θεματικά πεδία και γνωστικά αντικείμενα προτείνεται από τον καθηγητή στις ομάδες:

- να συμπληρώσουν την παρουσίασή τους με άλλα, ήδη γνωστά σε αυτούς και τους συμμαθητές τους, διδακτικά αντικείμενα, π.χ. με αρχαία ελληνικά κείμενα με θέμα το ταξίδι (Ομήρου «Οδύσσεια», Ευριπίδη «Ελένη»), με κείμενα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας (τραγούδια της ξενιτιάς, «Ιθάκη» του Καβάφη), με θέματα γεωγραφίας

και φυσικών επιστημών (οι πρώτες κοσμογραφικές αντιλήψεις των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων) κ.ά. (**στοιχείο διαθεματικότητας**),

- επίσης, να συνδέσουν το αντικείμενό τους (φαινόμενα και γεγονότα ιστορικά πολύ απομακρυσμένα από την εποχή μας) με σύγχρονους προβληματισμούς και σύγχρονα κοινωνικοπολιτικά γεγονότα, π.χ. με το θέμα της επαφής με το ξένο, του φόβου για το άγνωστο, της πρόσληψης του «διαφορετικού» και της προκατάληψης έναντι αυτού στις σύγχρονες κοινωνίες (**στοιχείο διαπολιτισμικότητας**),
- να συζητήσουν σχετικά με τις δράσεις που θα ήθελαν να αναπτύξουν εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους κλπ., προκειμένου να αυξήσουν τις παραστάσεις τους γύρω από το συγκεκριμένο αντικείμενο (**βιωματική πρόσκτηση-οικειοποίηση της γνώσης**).

Στο πλαίσιο αυτής της παρουσίασης οι εκπρόσωποι των ομάδων θα πρέπει επίσης να προβάλουν τις αποκτηθείσες κατά την έρευνά τους μεταγνωστικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, δέον είναι να αναφερθούν:

- οι επιμέρους στόχοι που έθεσε κάθε ομάδα κατά την ανάπτυξη του θέματός της και ο βαθμός επίτευξης των στόχων (**στοιχείο αναστοχασμού - αυτοαξιολόγησης - ανατροφοδότησης**),
- ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η μελέτη του αντικείμενου σε περισσότερα μαθησιακά στάδια και γνωστικά πεδία (**στοιχείο μεταγνώσης**),
- ο τρόπος, με τον οποίο κάθε ομάδα διαχειρίστηκε το υλικό που είχε στη διάθεσή της προκειμένου να καταστήσει την παρουσίασή της ελκυστική για τους λοιπούς μαθητές της τάξης (**στοιχείο κοινωνίας του αποτελέσματος**).

#### **Δραστηριότητες αναστοχασμού – μεταγνώσης:**

**Δρώμενο προσομοίωσης:** Εάν υπάρξει περίσσεια χρόνου ή σε περίπτωση επέκτασης του μαθήματος σε πολιτιστικό πρόγραμμα, ο καθηγητής μπορεί να προτείνει στις ομάδες την ανάπτυξη δρωμένου προσομοίωσης. Στο πλαίσιο αυτού οι μαθητές θα αναλάβουν, χωρισμένοι σε ομάδες, τον ρόλο των αριστοκρατών, των μικροκαλλιεργητών/οικιστών, του αρχηγού της επιχείρησης (οικιστή), των ιερέων του δελφικού μαντείου, των γηγενών κατοίκων της νέας γης.

Στη συνέχεια οι ομάδες θα πρέπει να σχεδιάσουν μία επιχείρηση αποικισμού και να περιγράψουν τις ενέργειες των αποίκων για την ίδρυση της νέας πόλης. Θα πρέπει να υπογραμμισθεί στο σημείο αυτό ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι πρέπει να καταβάλουν προσπάθεια, ώστε οι *τρόποι δράσης και σκέψης ατόμων και ομάδων να απηχούν (στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό) τις κοινωνικοπολιτικές και τις θρησκευτικές αντιλήψεις του κόσμου της ελληνικής αρχαιότητας*. Στην περίπτωση που αυτό δεν επιτυγχάνεται ο *κάθε μαθητής μπορεί να εκφράζει τις ενστάσεις του και να παρεμβαίνει στο «σενάριο» διορθωτικά*. Ενεργώντας είτε ως εισηγητής, είτε ως διορθωτής σεναρίου, ο κάθε μαθητής θα πρέπει να επεξηγεί κάθε φορά τις προτάσεις του στην ολοκμέλεια, χρησιμοποιώντας ιστορικά επιχειρήματα.

Ο καθηγητής, αφού εξασφαλίσει τη συναίνεση των μαθητών, μαγνητοσκοπεί ή μαγνητοφωνεί τον δρώμενο. Επίσης, ο καθηγητής αναλαμβάνει να διορθώσει τα κείμενα των αρχείων παρουσίασης.

**Δημοσιοποίηση έργου:** Στη συνέχεια, ένας μαθητής από κάθε ομάδα αναλαμβάνει να συμμετάσχει σε μία νέα ομάδα, υπεύθυνη για την ενοποίηση των πέντε αρχείων παρουσίασης και την περαιτέρω στυλιστική επεξεργασία τους (χρώμα, χαρακτήρες, κίνηση, μουσική). Η ομάδα αυτή, αφού ολοκληρώσει το έργο της, αναρτά το αρχείο παρουσίασης, καθώς και το ηχητικό αρχείο του δρωμένου προσομοίωσης, στο Blogg του μαθήματος.

**Αναστοχαστικές-αυτοαξιολογικές διαδικασίες «έξω από την αίθουσα»:** Σε χρονικό διάστημα δύο περίπου μηνών, δηλαδή μετά την ολοκλήρωση της δράσης και εφόσον έχει καλυφθεί επίσης η θεματική ενότητα που αφορά στην ιστορία της Αθήνας ως ναυτικής δύναμης κατά την περίοδο των Περσικών Πολέμων και της Αθηναϊκής Συμμαχίας, μπορεί να οργανωθεί μία επίσκεψη σε ναυτικό μουσείο (π.χ. στο Ναυτικό Μουσείο Πειραιά), προκειμένου οι μαθητές να δουν από κοντά αξιόπιστες αναπαραστάσεις αρχαίων πλοίων και να προσλάβουν εμπειρικά-βιωματικά την σχέση του αρχαίου Έλληνα με τη θάλασσα.

Η επίσκεψη αυτή συνιστά μία αφορμή για αναστοχασμό. Στο πλαίσιο αυτής της επίσκεψης θα πρέπει να αποφευχθεί η παρουσίαση των εκθεμάτων μέσω ξενάγησης, καθώς αυτή προσομοιάζει στην παράδοση μέσω διαλέξεως (μετωπική διδασκαλία) εντός της τάξης. Αντί αυτής, ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει εκ των προτέρων εντοπίσει τα εκθέματα, τα οποία σχετίζονται με την αποκτημένη μέσω του σχολικού μαθήματος γνώση, και, μέσω σύντομων υπαινικτικών ερωτήσεων, να παρωθήσει τους μαθητές σε ανάσυρση αυτής. Επίσης, μπορεί να διαμορφώσει ασκήσεις επιτόπιας έρευνας ή παιχνίδια επί του εκθεσιακού υλικού που θα επιτρέψουν μεταβίβαση της γνώσης σε νέο πλαίσιο και εξακρίβωση νέων συσχετισμών.

Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει φύλλα εργασίας, τα ερωτήματα των οποίων θα απαντηθούν από τους μαθητές ή από ομάδες μαθητών κατά τη διάρκεια της επίσκεψης. Τέλος, μπορεί να έχει αναθέσει στις ομάδες, ήδη πριν από την επίσκεψη, την επεξεργασία διαφορετικών τμημάτων εκθεσιακού υλικού και την παρουσίαση αυτών στους λοιπούς μαθητές. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές εναλλάσσονται σε ρόλους διδάσκοντος-διδασκόμενου, συνεπώς, δεν συμμετέχουν μόνο ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία, αλλά την συν-διαμορφώνουν.

### **Συμπεράσματα-Προτάσεις**

Η ανάπτυξη του συγκεκριμένου σχεδίου μαθήματος έχει ως στόχο να καταδείξει τις ευρύτατες δυνατότητες που προσφέρει κάθε ενότητα ιστορίας, ακόμη και της πλέον απομακρυσμένης χρονικά, για ανάδειξη συσχετισμών προς την σύγχρονη κοινωνία και, κατ' επέκταση, προς τον σύγχρονο τρόπο σκέψης και ζωής. Υπό το πρίσμα αυτό, η ανάλυση πτυχών ενός ιστορικού γεγονότος μεγάλης σημασίας, όπως αυτό του Β' Ελληνικού Αποικισμού, επιτρέπει στους μαθητές να συλλάβουν μεν, σε ένα πρώτο επίπεδο, στοιχεία πολιτικής, κοινωνικής, οικονομικής ιστορίας της αρχαϊκής περιόδου, να επεκταθούν δε από αυτά στην ιστορία του πολιτισμού και των ιδεών, συνεπώς να κατανοήσουν την σημασία που είχε το γεγονός για την ανάδειξη φαινομένων παγκόσμιας και διαχρονικής έκτασης, συνεπώς και για την διαμόρφωση της σύγχρονης πραγματικότητας. Από την άποψη αυτή ο μαθητής δύναται να οδηγηθεί από την συνήθη αντίληψη της Αρχαίας Ιστορίας ως «νεκρού χρόνου» στην πρόσληψη αυτής ως βιωμένου χρόνου και, περαιτέρω, στην σύλληψη της σημασίας της ως ιστορικού χρόνου.

Κατά την μετάβαση αυτή ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να αναπτύξει μία εικόνα του αντικειμένου, η οποία θα επιτρέψει ποικίλους συσχετισμούς προς περισσότερα ιστορικά

γεγονότα της αρχαιότητας (π.χ. ανάπτυξη των φυσικών επιστημών, της φιλοσοφικής σκέψης και του δημοκρατικού πολιτεύματος), αλλά και συνδέσεις με παραδόσεις και αντιλήψεις διαχρονικού χαρακτήρα (π.χ. αγωνία για το άγνωστο, σημασία της αποδοχής του διαφορετικού), προκειμένου να καταστεί σαφές ότι κάθε θέμα μελέτης δεν είναι ένα κλειστό, συμπαγές κομμάτι γνώσης που πρέπει να απομνημονευθεί αυτούσιο και να συσσωρευθεί πιεστικά στην μνημική αποθήκη, αλλά μία ενότητα προβληματισμού, γνώσης και αυτογνωσίας, η οποία ανοίγει νέους ορίζοντες κατανόησης του κόσμου.

Η εκπόνηση της διδασκαλίας του αντικειμένου σε εναλλασσόμενο ατομικό και ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, μέσω περισσότερων διδακτικών εργαλείων και στρατηγικών, σε ποικίλα ρεαλιστικά και ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης (τάξη, αίθουσα πολυμέσων, βιβλιοθήκη, μουσείο, χώροι ψηφιακής προσομοίωσης, δίκτυα κ.ο.κ.), με πολυαισθητηριακά μέσα, δίνει την δυνατότητα στον μαθητή να αναπτύξει μια μοναδική πορεία εξερεύνησης και οικοδόμησης της γνώσης, του παρέχει ευρείες εμπειρικές και βιωματικές παραστάσεις, κατά συνέπεια δυνατότητα μεταβίβασης της γνώσης σε νέα περιβάλλοντα (Αγγελάκος, 2006).

Μέσω μίας τέτοιους είδους διδασκαλίας, ο μαθητής είναι σε θέση να συλλάβει ότι ο ίδιος μετέχει -συνειδητά ή ασυνείδητα- ενός συγκεκριμένου γνωσιακού πεδίου, καθώς είναι φορέας γνώσεων, απόψεων, ιδεών, συμβολικών παραστάσεων, συλλογικών μύθων ενός συγκεκριμένου πολιτιστικού κύκλου. Ως εκ τούτου, είναι σε θέση, σε μια διαδικασία φθίνουσας καθοδήγησης από τον καθηγητή του, να ανιχνεύσει τα υποστρώματα «πυρηνικής» ή «ανεπτυγμένης πολιτισμικής γνώσης» που φέρει μέσα του από τα προσχολικά ή τα πρώτα σχολικά χρόνια αντίστοιχα (Βοσνιάδου, 2006), να προβεί, μάλιστα, σε αναδόμηση των παλαιών γνώσεων και σε αναγνώριση ευρύτερων συσχετισμών, με άλλα λόγια, στην οικοδόμηση της «νέας γνώσης» και, περαιτέρω, στην μεταφορά της τελευταίας σε νέα ρεαλιστικά πλαίσια ζωής και ύπαρξης. Με όλα τα παραπάνω επιτυγχάνεται ο ύψιστος παιδευτικός στόχος: ο ενστερνισμός της γνώσης και, μέσω αυτής, ο διαρκής μετασχηματισμός της προσωπικότητας και η διαμόρφωση νέων στάσεων ζωής.

## Αναφορές

- Barton, K.C. & Levstik L.S. (2008). *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bengtson, H. (1986). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος*, μτφρ. Α. Γαβρίλης Αθήνα: Μέλισσα.
- Botsford G.W. & Robinson C.A. (2008). *Αρχαία Ελληνική Ιστορία*, μτφρ. Σ. Τσιτσώνης. Αθήνα: ΜΙΕΤ (5<sup>η</sup> εκδ.).
- [http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.rhodes.aegean.gr%2Fptde%2Frevmata%2Fissue2%2F7Mavroskoufis.pdf&ei=eZ4fVPC8JujmyQPHyICyAQ&usq=AFQjCNEQ8VoQT6A\\_qqLUR8d9C0P0ATv-ww](http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.rhodes.aegean.gr%2Fptde%2Frevmata%2Fissue2%2F7Mavroskoufis.pdf&ei=eZ4fVPC8JujmyQPHyICyAQ&usq=AFQjCNEQ8VoQT6A_qqLUR8d9C0P0ATv-ww)
- Mossé, Cl. & Schnapp-Gourbeillon, A. (2002). *Επίτομη Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας (2000 - 31 π.Χ.)*, Αθήνα: Παπαδήμα.
- Rohlfes, J. (1986). *Geschichte und ihre Didaktik*, Göttingen.
- Schuller, W. (2000). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας. Από την Κρητομυκηναϊκή Εποχή ως το τέλος των Κλασικών Χρόνων*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Wilken, Ul. (1976). *Αρχαία Ελληνική Ιστορία*. Αθήνα: Παπαζήση
- Αγγελάκος, Κ. (επιμ.) (2006). *Πως μαθαίνει ο άνθρωπος. Εγκέφαλος, νους, εμπειρία και μάθηση στο σχολείο*. Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ. Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Κέδρος.

- Αντωνιάδης, Λ. (1995). *Η διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευσταθίου-Καραγεωργάκη Μ. (2007). *Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Εφαρμογές στο γυμνάσιο και στο λύκειο*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Iggers, G. (2006). *Η ιστοριογραφία στον 20ό αιώνα*, μτφρ. Π. Ματάλας, Αθήνα: Νεφέλη (4<sup>η</sup> έκδ.)
- Ιωάννου, Θ. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία: Από τις θεωρίες της μάθησης στη στοχοθετική στρατηγική*, Αθήνα: Ατραπός.
- Κάββουρα, Δ. & Κόκκινος Γ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας. Επεξεργασμένες διδακτικές ενότητες και τρόποι ενεργοποίησης του γνωστικού ενδιαφέροντος των μαθητών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2006). Από τη διδακτική έρευνα στη διδακτική πράξη: Προσπάθεια για γεφύρωση του χάσματος. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, τ. 2, σ. 19-29. Διαδικτυακή καταχώρηση στη διεύθυνση:
- Ξωχέλης, Π. (1987). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο γυμνάσιο και το λύκειο, ερευνητική συμβολή στη διδακτική της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σκουλάτος, Β. (1980). Η διδασκαλία της Ιστορίας και η ανθρώπινη καλλιέργεια, *Νέα Παιδεία*, τ. 13, σσ. 67-76.
- Σκουλάτος, Β. (1987). Ο άνθρωπος και η Ιστορία, *Νέα Παιδεία*, τ. 44, σσ. 137-146.
- Σκουλάτος, Β. (1987). Το μάθημα της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο κατά την τελευταία εικοσαετία, εγγενείς παθογενέσεις και προσπάθειες ανανέωσης. *Νέα Παιδεία*, τ. 81, σσ. 62-68.
- Σκουλάτος, Β. (1991). Ιστορική μνήμη και Εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, τ. 57, σσ. 158-169.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΟΜΑΔΑ Α

Ηροδότου, *Ιστορίαι*, VI. 34-38:

*Ο αποικισμός της Θρακικής Χερσονήσου από τον Μιλτιάδη τον Πρεσβύτερο*

ΚΕΙΜΕΝΟ	ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ
<p><b>34.</b> ... ἐτυράννευε δὲ αὐτέων μέχρι τότε Μιλτιάδης ὁ Κίμωνος τοῦ Στησαγόρευ, κτησαμένου τὴν ἀρχὴν ταύτην πρότερον Μιλτιάδew τοῦ Κυψέλου τρόπw τοιῶδε. εἶχον Δόλογοι Θρηκικες τὴν Χερσόνησον ταύτην. οὗτοι ὧν οἱ Δόλογοι πιεσθέντες πολέμw ὑπὸ Ἀψινθίων ἐς Δελφούς ἐπεμψαν τοὺς βασιλέας περὶ τοῦ πολέμου χρησομένους. [2] ἢ δὲ Πυθίη σφι ἀνείλε οἰκιστὴν ἐπάγεσθαι ἐπὶ τὴν χώραν τοῦτον ὃς ἂν σφέας ἀπιόντας ἐκ τοῦ ἰσοῦ πρῶτος ἐπὶ ξείνια καλέσῃ. ἰόντες δὲ οἱ Δόλογοι τὴν ἰρὴν ὁδὸν διὰ Φωκέων τε καὶ Βοιωτῶν ἦσαν· καὶ σφeας ὡς οὐδεὶς ἐκάλεε, ἐκτρέπονται ἐπ' Ἀθηνέων.</p>	<p><b>34.</b> ... Σε αυτές τις πολιτείες ως τότε τύραννος ήταν ο Μιλτιάδης, ο γιος του Κίμωνος, γιος του Στησαγόρα· αυτή την εξουσία την απέκτησε προηγουμένως ο Μιλτιάδης, ο γιος του Κυψέλου, με τον εξής τρόπο: την Χερσόνησο αυτή την είχαν οι Δολόγοι, θρακική φυλή. Αυτοί οι Δολόγοι λοιπόν, καθώς βρίσκονταν σε δεινή θέση από τον πόλεμο που τους κήρυξαν οι Αψίνθιοι, έστειλαν στους Δελφούς τους βασιλείς τους να ζητήσουν χρησμό για τον πόλεμο. Και η Πυθία τους έδωσε χρησμό: όποιος, μετά την αποχώρησή τους από το μαντείο, πρώτος τους καλέσει για φιλοξενία, αυτόν να τον πάρουν μαζί τους στη χώρα τους ως οικιστή. Οι Δολόγοι λοιπόν ακολούθησαν την ιερά οδό και βάδιζαν μέσα από τη χώρα των Φωκέων και των Βοιωτών· και καθώς κανένας δεν τους προσκαλούσε, παίρνουν άλλο δρόμο και κατευθύνονται προς την Αθήνα.]</p>
<p><b>35.</b> ἐν δὲ τῆσι Ἀθήνησι τηνικαῦτα εἶχε μὲν τὸ πᾶν κράτος Πεισίστρατος, ἀτὰρ ἐδυνάστευέ γε καὶ Μιλτιάδης ὁ Κυψέλου ἐὼν οἰκίης τεθριπποτρόφου, τὰ μὲν ἀνέκαθεν ἀπ' Αἰακοῦ τε καὶ Αἰγίνης γεγώνως, τὰ δὲ νεώτερα Ἀθηναῖος, Φιλαίου τοῦ Αἴαντος παιδὸς γενομένου πρώτου τῆς οἰκίης ταύτης Ἀθηναίου. [2] οὗτος ὁ Μιλτιάδης κατῆμενος ἐν τοῖσι προθύροισι τοῖσι ἑωυτοῦ, ὄρεων τοὺς Δολόγκους παριόντας ἐσθῆτα ἔχοντας οὐκ ἐγχωρίην καὶ αἰχμᾶς προσεβώσατο καὶ σφι προσελθοῦσι ἐπηγγείλατο καταγωγὴν καὶ ξείνια. οἱ δὲ δεξάμενοι καὶ ξεινισθέντες ὑπ' αὐτοῦ ἐξέφαινον πᾶν τὸ μαντήιον, ἐκφήναντες δὲ ἐδέοντο αὐτοῦ τῶ θεῶ μιν πείθεσθαι. [3] Μιλτιάδεα δὲ ἀκούσαντα παραντικά ἔπεισε ὁ λόγος οἷα ἀχθόμενόν τε τῆ Πεισιστράτου ἀρχῇ καὶ βουλόμενον ἐκποδῶν εἶναι. αὐτίκα δὲ ἐστάλη ἐς Δελφούς, ἐπειρησόμενος τὸ χρηστήριον εἰ ποιοίῃ τὰ περ αὐτοῦ οἱ Δόλογοι προσεδέοντο.</p>	<p><b>35.</b> Εκείνη την εποχή λοιπόν στην Αθήνα ο Πεισίστρατος είχε συγκεντρωμένη βέβαια όλη την εξουσία, διέθετε όμως δύναμη και ο Μιλτιάδης, ο γιος του Κύψελου, ο οποίος καταγόταν από οικογένεια που συντηρούσε άλογα για αγώνες τεθρίππων· έλκυε την καταγωγή του από τον Αιακό και την Αίγινα, και στη νεότερη εποχή από την Αθήνα, από τη γενιά του Φιλαίου, του γιου του Αίαντα, ο οποίος πρώτος από αυτή την οικογένεια εγκαταστάθηκε στην Αθήνα. Αυτός ο Μιλτιάδης λοιπόν, καθώς καθόταν στο κατώφλι του σπιτιού του, είδε τους Δολόγκους να περνούν ντυμένοι με ρούχα ξενικά και κρατώντας δόρατα· τους φώναξε να πλησιάσουν και, όταν πήγαν κοντά του τους υποσχέθηκε κατάλυμα και τραπέζι. Εκείνοι δέχτηκαν και, όταν χάρηκαν τη φιλοξενία του, του αποκάλυψαν ολόκληρο τον χρησμό· και ύστερα από την αποκάλυψη, τον παρακαλούσαν να ακολουθήσει το θέλημα του θεού. Και ο Μιλτιάδης, αμέσως μόλις άκουσε την πρόταση, πείστηκε, καθώς αυτός δυσανασχετούσε με την εξουσία του Πεισίστρατου και ήθελε να απαλλαγεί. Αμέσως λοιπόν ετοιμάστηκε και πήγε στους Δελφούς, για να ρωτήσει το μαντείο, εάν πρέπει να πράξει αυτά, τα οποία του ζητούσαν οι Δολόγοι.</p>
<p><b>36.</b> κελευούσης δὲ καὶ τῆς Πυθίης, οὕτω δὴ Μιλτιάδης ὁ Κυψέλου, Ὀλύμπια</p>	<p><b>36.</b> Με την παρότρυνση λοιπόν της Πυθίας ο Μιλτιάδης, ο γιος του Κυψέλου, ο οποίος είχε</p>

ἀναραιορηκῶς πρότερον τούτων τεθρίππων, τότε παραλαβὼν Ἀθηναίων πάντα τὸν βουλόμενον μετέχειν τοῦ στόλου ἔπλεε ἅμα τοῖσι Δολόγκοισι, καὶ ἔσχε τὴν χώραν· καὶ μιν οἱ ἐπαγαγόμενοι τύραννον κατεστήσαντο. [2] ὁ δὲ πρῶτον μὲν ἀπετείχισε τὸν ἰσθμὸν τῆς Χερσονήσου ἐκ Καρδίας πόλιος ἐς Πακτύην, ἵνα μὴ ἔχοιεν σφέας οἱ Ἀψίνθιοι δηλέεσθαι ἐσβάλλοντες ἐς τὴν χώραν. εἰσι δὲ οὗτοι στάδιοι ἕξ τε καὶ τριήκοντα τοῦ ἰσθμοῦ· ἀπὸ δὲ τοῦ ἰσθμοῦ τούτου ἡ Χερσονήσος ἔσω πᾶσα ἐστὶ σταδίων εἴκοσι καὶ τετρακοσίων τὸ μῆκος.

**37.** ἀποτειχίσας ὦν τὸν ἀυχένα τῆς Χερσονήσου ὁ Μιλτιάδης καὶ τοὺς Ἀψινθίους τρόπῳ τοιούτῳ ὡσάμενος, τῶν λοιπῶν πρώτοισι ἐπολέμησε Λαμψακηνοῖσι· καὶ μιν οἱ Λαμψακηνοὶ λοχίσαντες αἰρέουσι ζωγρίη. ἦν δὲ ὁ Μιλτιάδης Κροῖσω τῷ Λυδῷ ἐν γνώμῃ γεγονώς· πυθόμενος ὦν ὁ Κροῖσος ταῦτα, πέμπων προηγόρευε τοῖσι Λαμψακηνοῖσι μετιέναι Μιλτιάδεα· εἰ δὲ μὴ σφέας πίτυος τρόπον ἀπέειλε ἐκτρίψειν. [2] πλανωμένων δὲ τῶν Λαμψακηνῶν ἐν τοῖσι λόγοισι τὸ θέλει τὸ ἔπος εἶναι τὸ σφι ἀπέειλε ὁ Κροῖσος, πίτυος τρόπον ἐκτρίψειν, μόγις κοτὲ μαθὼν τῶν τις πρεσβυτέρων εἶπε τὸ ἐόν, ὅτι πίτυς μούνη πάντων δενδρέων ἐκκοπεῖσα βλαστὸν οὐδένα μετιεῖ ἀλλὰ πανώλεθρος ἐξαπόλλυται. δείσαντες ὦν οἱ Λαμψακηνοὶ Κροῖσον λύσαντες μετήκαν Μιλτιάδεα.

**38.** οὗτος μὲν δὴ διὰ Κροῖσον ἐκφεύγει, μετὰ δὲ τελευτᾷ ἅπαις, τὴν ἀρχὴν τε καὶ τὰ χρήματα παραδοὺς Στησαγόρη τῷ Κίμωνος ἀδελφεοῦ παιδι ὁμομητρίου. καὶ οἱ τελευτήσαντι Χερσονησίται θύουσι ὡς νόμος οἰκιστῆ, καὶ ἀγῶνα ἵππικόν τε καὶ γυμνικὸν ἐπιστᾶσι, ἐν τῷ Λαμψακηνῶν οὐδενὶ ἐγγίνεται ἀγωνίζεσθαι.

ανακηρυχθεὶ παλαιότερα ολυμπιονίκης σε ἀγῶνα τεθρίππων, αφοῦ πήρε μαζί του ὅποιον ἀπὸ τους Ἀθηναίους προθυμοποιήθηκε νὰ λάβει μέρος στὴν ἀποστολή, ξεκίνησε με καράβια μαζί με τους Δολόγκους καὶ ἐγένε κύριος τῆς χώρας τους· καὶ οἱ Δολόγκοι, οἱ ὁποῖοι τὸν ἔφεραν στὴ χώρα τους, τὸν ἔκαναν τύραννο. Αὐτὸς λοιπὸν ἀρχικὰ ἐτίχισε τείχος ἀπὸ τὴν πόλη Πακτύη ἕως τὴν Καρδία, τὸ ὁποῖο ἐκλείνει τὸν ἰσθμὸ τῆς Χερσονήσου, γιὰ νὰ μὴν μποροῦν οἱ Ἀψίνθιοι, αφοῦ εἰσβάλλουν στὴ χώρα, νὰ τὴ λεηλατοῦν. Τὸ μῆκος τοῦ ἰσθμοῦ αὐτοῦ εἶναι τριανταεξὶ στάδιοι· καὶ ἀπὸ τὸν ἰσθμὸ καὶ πέρα τὸ ἐσωτερικὸ τῆς Χερσονήσου ἔχει μῆκος τριακόσιους εἴκοσι σταδίους.

**37.** Ὁ Μιλτιάδης λοιπὸν ἐζευξε με τείχος τὸν ἀυχένα τῆς Χερσονήσου καὶ με τὸν τρόπο αὐτὸ ἀπώθησε τοὺς Ἀψινθίους· καὶ στὴ συνέχεια οἱ πρῶτοι με τοὺς ὁποῖους ἔκανε πόλεμο ἦταν οἱ Λαμψακηνοὶ· καὶ αὐτοί, αφοῦ τοῦ ἔστησαν ἐνέδρα, τὸν συνέλαβαν ζωντανό. Ἀλλὰ ὁ Μιλτιάδης εἶχε τὴν ἐκτίμησιν τοῦ Κροῖσου· ὅταν λοιπὸν ὁ Κροῖσος πληροφορήθηκε αὐτὰ, στέλνοντας πρεσβεία παρήγγειλε τοὺς Λαμψακηνοὺς νὰ ἀφήσουν ἐλεύθερο τὸν Μιλτιάδη, διαφορετικὰ τοὺς ἀπειλοῦσε ὅτι θὰ τοὺς πελεκήσει ὅπως οἱ ξυλοκόποι τις κουκουναριές· καὶ οἱ Λαμψακηνοὶ, ἔκαναν λανθασμένες υποθέσεις σχετικὰ με τὴ σημασία αὐτῶν τῶν λόγων, με τοὺς ὁποῖους τοὺς ἀπειλοῦσε ὁ Κροῖσος, ὅτι δηλαδὴ «θὰ τοὺς πελεκήσει ὅπως τις κουκουναριές», ἕως ὅτου κάποιος ἀπὸ τοὺς γεροντότερους, ὅταν ἀκούσε αὐτὰ, ἀμέσως τοὺς εἶπε ποια εἶναι ἡ πραγματικὴ σημασία τους, ὅτι δηλαδὴ ἡ κουκουναριά εἶναι τὸ μαναδικὸ ἀπὸ ὅλα τὰ δέντρα που, εφόσον κοπεῖ, δὲν βγάζει ξανά βλαστὸ, ἀλλὰ χάνεται οριστικὰ. Καθὼς λοιπὸν οἱ Λαμψακηνοὶ φοβήθηκαν τὸν Κροῖσο, ἀφήσαν τὸν Μιλτιάδη ἐλεύθερο λύνοντας τὰ δεσμά του.

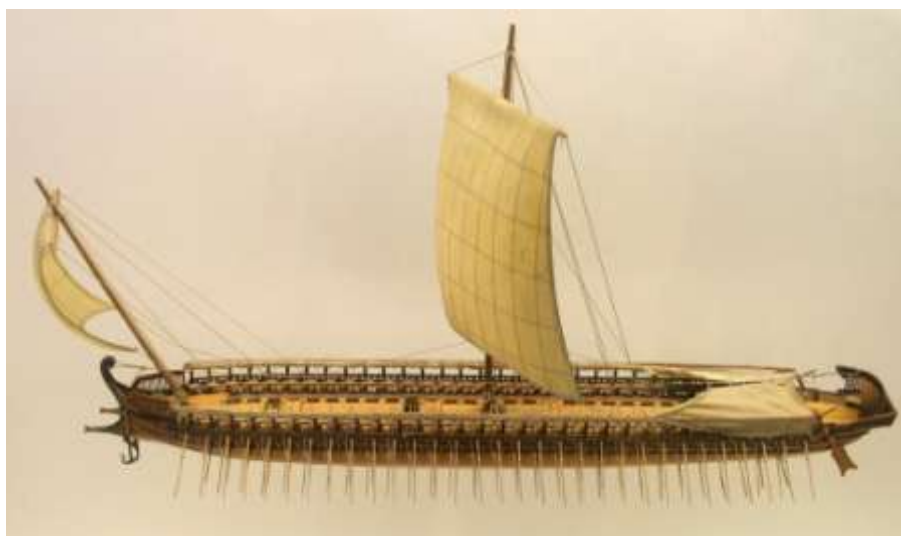
**38.** Με τὸν τρόπο αὐτὸ λοιπὸν αὐτὸς γλυτώνει χάριν τοῦ Κροῖσου κι ἀργότερα πεθαίνει ἀκκληρὸς παραδίδοντας τὴν ἐξουσία του καὶ τὴν περιουσία του στὸν Στησαγόρα, τὸν γιο τοῦ Κίμωνος, τοῦ ἀδελφοῦ του ἀπὸ τὴν ἴδια μητέρα,. Καὶ μετὰ τὸ θάνατό του οἱ κάτοικοι τῆς Χερσονήσου τελοῦν θυσίεις πρὸς τιμὴν του, τιμώντας αὐτὸν ὡς οἰκιστῆ· καὶ ἔχουν θεσπίσει γυμνικὸς ἀγῶνες καὶ ἵπποδρομίες· τοὺς ἀγῶνες αὐτοὺς δὲν ἐπιτρέπεται νὰ λάβει μέρος κανένας Λαμψακηνός...

## ΟΜΑΔΑ Γ

Αναζήτηση πληροφοριών από την ιστοσελίδα [el.wikipedia.org/wiki/Τριήρης](http://el.wikipedia.org/wiki/Τριήρης) για την ανάπτυξη της ναυτιλίας ως προϋπόθεσης για την διενέργεια των υπερπόντιων αποικιστικών επιχειρήσεων [ανάγλυφα και μοντέλα-αντίγραφα τριήρους, σαραντακόντορου, πεντηκόντορου].



**Εικόνα 1: Ανάγλυφο με αναπαράσταση τριήρους, περίπου 410-400 π.Χ., Μουσείο της Ακρόπολης**



**Εικόνα 2: Μοντέλο αρχαίας ελληνικής τριήρους, Deutsches Museum, Μόναχο, Γερμανία**

**ΟΜΑΔΑ Δ**

Ελεύθερη ιστοεξερεύνηση για εικόνες αρχαίων ελληνικών πλοίων από την αγγειογραφία.  
Ενδεικτικές απαντήσεις που δόθηκαν από μαθητές:



**Εικόνα 3: Κρατήρας ύψους 99.1 εκ. , διαμ. 99 εκ. της Ύστερης Γεωμετρικής Περιόδου, 800-775 π.Χ., The Metropolitan Museum NY**

[http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/geom/Ysteri\\_geometriki\\_kratiras.htm](http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/geom/Ysteri_geometriki_kratiras.htm)

Στους ώμους του αγγείου, μεταξύ των λαβών εικονίζεται πρόθεση, διακοσμημένη δεξιά και αριστερά με γεωμετρικά μοτίβα. Στην κατώτερη ζώνη έχουμε μια πολεμική σκηνή. Στο αγγείο εικονίζονται δύο πλοία (εδώ φωτογραφία μόνο της μιας πλευράς).



**Εικόνα 4: Λεπτομέρεια του προηγούμενου αγγείου.**

[http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/geom/Ysteri\\_geometriki\\_kratiras.htm](http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/geom/Ysteri_geometriki_kratiras.htm)

Στην κατώτερη ζώνη του αγγείου αποδίδεται μάχη σε πλοίο.





Εικόνα 5: Θηβαϊκός κρατήρας της ύστερης γεωμετρικής περιόδου, 735-720 π.Χ., British Museum, London

<http://www.oneonta.edu/faculty/farberas/arth/ARTH209/geometric.html>

Εικονίζεται άνδρας που οδηγεί γυναίκα σε πλοίο με δύο σειρές κωπηλατών



Εικόνα 6: Αττική υδρία 6<sup>ου</sup> αι. π.Χ.

[http://aioniaellinikipisti.blogspot.gr/2012/08/blog-post\\_3406.html](http://aioniaellinikipisti.blogspot.gr/2012/08/blog-post_3406.html)



**Εικόνα 7: Απεικόνιση πλοίου στο «Αγγείο Francois».**  
Σύμφωνα με την επιγραφή, έργο Κλειτίου κι Εγωτίμου, 570 π.Χ.  
<http://www.google.gr/imgres>

Στο αγγείο του Francois απεικονίζονται σκηνές από τον μύθο του Θησέα: παράσταση του πλοίου που έρχεται να πάρει τους νέους Αθηναίους, τους οποίους ο ήρωας έσωσε από το Μινώταυρο (εικονίζονται περισσότερες από 200 φιγούρες ανθρώπων).



**Εικόνα 8: Κρατήρας αγγειογράφου Νικοσθένους, 530 - 510 π.Χ. Μουσείο Λούβρου**  
<http://www.krassanakis.gr/Greek%20nautical%20history.htm>



**ΟΜΑΔΑ Ε**

Χάρτης της μεσογειακής λεκάνης, στον οποίο αποτυπώνεται το σύνολο των ελληνικών αποικιών που ιδρύθηκαν στο πλαίσιο του Β΄ Ελληνικού Αποικισμού.

**Εικόνα 9:** Από την ιστοσελίδα: <http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%BF:AntikeGriechen1.jpg>



**Εικόνα 10:** Από το βιβλίο του Bengtson, H. (1986). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος*, Αθήνα: Μέλισσα, χάρτης 2, σ. 96-97.



## Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση

Δέσποινα Βασιλειάδου<sup>1</sup>, Ειρήνη Διερωνίτου<sup>2</sup>  
[vdespina1@yahoo.gr](mailto:vdespina1@yahoo.gr), [dieronitou.i@unic.ac.cy](mailto:dieronitou.i@unic.ac.cy)

<sup>1</sup>Εκπαιδευτικός ΠΕ70

<sup>2</sup>Λέκτορας Εκπαιδευτικής Πολιτικής & Ηγεσίας στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

**Περίληψη:** Η παρούσα μελέτη διερευνά τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του διευθυντή στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Το μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο του Ken Leithwood που αφορά τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τα κύρια ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της Π/θμιας είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από την αποτελεσματικότητα των διευθυντών τους όσο αφορά τον καθορισμό κατεύθυνσης, την ανάπτυξη προσωπικού και τη βελτίωση της διδασκαλίας, σε αντίθεση με την αναδόμηση του οργανισμού όπου οι εκπαιδευτικοί της Δ/θμιας φαίνεται να είναι πιο ικανοποιημένοι. Η έρευνα αυτή κρίνεται σημαντική διότι συμβάλλει στο σχετικό προβληματισμό που αναπτύσσεται στην Ελλάδα για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών. Αναμένεται ότι τα αποτελέσματά της θα αποτελέσουν το έναυσμα για αναστοχασμό και περαιτέρω έρευνες στον τομέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας και στις ανάγκες των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για βελτίωση των ηγετικών πρακτικών τους.

**Λέξεις κλειδιά:** μετασχηματιστική ηγεσία, στάση εκπαιδευτικών, αποτελεσματικότητα διευθυντή

### Εισαγωγή

Η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας αποτελεί παράγοντα- κλειδί για την αποτελεσματικότητα και την επιτυχή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζει η ικανότητα και τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας που ασκεί ο διευθυντής- ηγέτης της σχολικής μονάδας. Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατέχει τις τελευταίες δύο δεκαετίες προεξέχουσα θέση στις νεότερες θεωρίες και εμπειρικές μελέτες σχετικά με την ηγεσία. Ένας μεγάλος αριθμός μελετητών διερεύνησε το φαινόμενο της μετασχηματιστικής ηγεσίας και εντόπισε μια σύνδεση ανάμεσα σε αυτήν και την αποτελεσματικότητα (Leithwood & Jantzi, 2003).

Το ενδιαφέρον για μορφές ηγεσίας με νεότερες ιδέες όπως της από κοινού ηγεσίας, του οράματος, της ενδυνάμωσης, ξεκίνησε τη δεκαετία του 1990 (Hallinger, 2003), όταν οι ερευνητές επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους σε μορφές ηγεσίας οι οποίες αντανάκλασαν περισσότερο αλλαγές «δευτέρου βαθμού», όπως η διαφοροποίηση δομών και κουλτούρας (Leithwood, 1994). Το μοντέλο που χαρακτηριζόταν από όλα αυτά τα στοιχεία ήταν αυτό της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Έτσι, πλέον την προσοχή δεν είχε ο συντονισμός ή ο έλεγχος της ομοιομορφίας των διδασκαλιών ή της εφαρμογής του αναλυτικού



προγράμματος αλλά η από κοινού εύρεση των στόχων, το αμοιβαίο όραμα καθώς και η εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Οι έρευνες για τις στάσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν πολύτιμο υλικό, καθότι παρέχουν κοινωνικούς δείκτες των σκέψεων, των προτιμήσεων και επιθυμιών τους αλλά και ευκαιρίες για την επιτυχή εφαρμογή συγκεκριμένων πολιτικών (Baker, 1992). Άλλωστε, όλες οι προσπάθειες για τη βελτίωση, την επαγγελματική εξέλιξη του κάθε εκπαιδευτικού αλλά και την επικοινωνία του με την επιστημονική κοινότητα, συνίστανται από τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις εικόνες, τις αξίες και στάσεις του (Ματσαγγούρας, 1998).

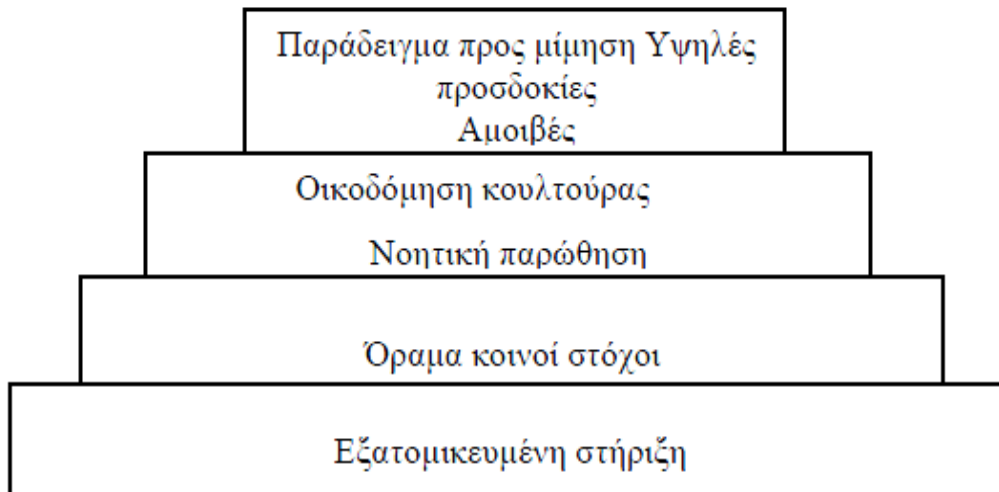
Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του διευθυντή στην εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, συμβάλλει στο σχετικό προβληματισμό που αναπτύσσεται στην Ελλάδα, καταγράφοντας τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τόσο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και της δευτεροβάθμιας για την ανάδειξη των απόψεων αλλά και των γνώσεών τους σχετικά με το μετασχηματιστικό ρόλο του διευθυντή. Μάλιστα, με βάση τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα μπορέσουν να γίνουν οι απαραίτητες προσπάθειες για αλλαγές και βελτιώσεις στην εφαρμογή της στην εκπαίδευση.

## **Θεωρητικό υπόβαθρο**

### ***Η μετασχηματιστική ηγεσία***

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μετακίνηση από την ηγεσία του «χαρισματικού ηγέτη», ο οποίος διαθέτει ανώτερες ικανότητες όπως ευφυΐα, φαντασία, εργατικότητα και συναισθηματική σταθερότητα, σε μετασχηματιστικού τύπου μορφές ηγεσίας, στις οποίες δεν είναι ένα το άτομο που ηγείται αλλά περισσότερα, συνδεδεμένα μεταξύ τους ως ομάδα (Dieronitou, 2014). Σύμφωνα με την ίδια, οι λόγοι που επέβαλαν τη μετακίνηση αυτή, ήταν οι προκλήσεις της νέας χιλιετίας και συγκεκριμένα «η υπερβολικά μεγάλη πίεση που προκύπτει από εξωτερικές απαιτήσεις για τα σχολεία όπως η έμφαση στην βελτίωση των εθνικών δεικτών σχολικής επίδοσης και η ταυτόχρονη διατήρηση της αυτονομίας και δύναμης των σχολικών μονάδων» (σελ. 38).

Η μετασχηματιστική ηγεσία εισήχθη πρώτη φορά από τον Burns (1978) ο οποίος ταύτισε την ηγεσία αυτού του είδους με τη διασύνδεση μελών και ηγετών με στόχο την από κοινού οικοδόμηση ενδιαφέροντος για τον οργανισμό και την εξύψωσή τους σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής (Bush & Glover, 2003). Σύμφωνα με τον Sergiouvanni (2001) μετασχηματιστική ορίζεται η ηγεσία η οποία στοχεύει στη βαθιά αλλαγή των ηγετών όπως και των οργανισμών στους οποίους ηγούνται. Βασίζεται στη δύναμη της επιρροής που είναι σχετική με τις λειτουργίες του οργανισμού και χαρακτηριστικό της αποτελεί η έμφαση στους ανθρώπους παρά στις δομές καθώς και η αλλαγή της κουλτούρας. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Bass & Avolio (1994) περιέγραψαν τη μετασχηματιστική ως μια μορφή ηγεσίας κατά την οποία οι ηγέτες όχι μόνο δεν περιορίζονται εξαιτίας των αντιλήψεων των υφισταμένων τους αλλά τις μετασχηματίζουν. Τέλος, ο Leithwood και οι συνεργάτες του, εντόπισαν οχτώ τομείς που χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία και είναι: η εξατομικευμένη στήριξη, κοινοί στόχοι, όραμα, νοητική παρώθηση, οικοδόμηση κουλτούρας, αμοιβές, υψηλές προσδοκίες, παράδειγμα προς μίμηση (Θεοφιλίδης, 2012).



**Σχημα 1: Το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας (από τους Leithwood et al., 1998)**

Πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν αυτό το μοντέλο ηγεσίας, καθότι εντοπίζουν πολλά πλεονεκτήματα. Συγκεκριμένα, οι Hoy και Miskel (2005) την χαρακτηρίζουν ως «πνευματικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης» και εφόσον διδαχθεί μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ηγετικών στελεχών. Σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (2012) από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί, φάνηκε πως οι σχολικοί ηγέτες είναι τα άτομα που θα πρέπει να αναπτύξουν και να εμπλουτίσουν τις ηγετικές δεξιότητές τους ώστε να είναι σε θέση να συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου. Τα κίνητρα του ηγέτη ταυτίζονται με αυτά των υφισταμένων του (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007) και από κοινού προσπαθούν να πετύχουν το καλύτερο δυνατό για τη σχολική μονάδα. Έτσι, η βελτίωση αυτή δημιουργεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν νέες ιδέες τόσο για την ηγεσία του σχολείου όσο και για την ανάπτυξή του και σε όλο αυτό μπορούν να βοηθήσουν οι συνεργατικές διαδικασίες, καθώς παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ενημερωθούν για την ηγεσία και να ασκήσουν ηγετικό ρόλο.

### ***Τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη***

Η ηγεσία στο μοντέλο αυτό είναι συμμετοχικού τύπου στην οποία γίνεται προσπάθεια να επέλθει αλλαγή μέσω της συμμετοχής και της προσέγγισης από τη «βάση προς την κορυφή», χωρίς να συντονίζει και να ελέγχει ένα συγκεκριμένο άτομο εκ των άνω (Day et al., 2000). Έτσι, η μετασχηματιστική ηγεσία δεν προέρχεται αποκλειστικά και μόνο από το διευθυντή αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, μέσα από πρωτοβουλίες που τους δίνονται (Leithwood & Jantzi, 2000). Με άλλα λόγια, η ηγεσία είναι το αποτέλεσμα των ηγετικών ρόλων που αναδύονται από όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας όπως τη διευθυντική ομάδα, τους εκπαιδευτικούς, τα μαθητικά συμβούλια, το σύλλογο γονέων. Ο ρόλος του ηγέτη είναι να αξιοποιεί τις ικανότητες όλων αυτών των ατόμων. Το πορτρέτο του μετασχηματιστικού ηγέτη συμπληρώνεται με τις ιδιότητες που χαρακτηρίζουν ένα συνθέτη μιας κλασικής ορχήστρας, ο οποίος συντονίζει ποικίλες ομάδες οργάνων, οι οποίες αλληλοεπιδρώντας αρμονικά παράγουν το πρωταρχικό αποτέλεσμα που είχε θέσει ο ίδιος (Dierontiou, 2014). Από αυτό λοιπόν προκύπτει ότι οι έννοιες εμπλοκή και συμμετοχή αποτελούν κλειδί για την ορθή εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας, διότι οι

εργαζόμενοι κατανοούν τις οποιεσδήποτε δράσεις υλοποιούν, δεσμεύονται και ηθικά απέναντι τους και εν τέλει τις εφαρμόζουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης διακρίνεται για το όραμα που εκπέμπει, τις αξίες που το χαρακτηρίζουν ως προσωπικότητα, τις υψηλές προσδοκίες, τις αλλαγές που εισάγει στο σχολείο, την καθιέρωση μακροπρόθεσμων στόχων, την δημιουργία αξιόλογης κουλτούρας, την παροχή βοήθειας και στήριξης σε οποιοδήποτε μέλος (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007). Είναι σημαντικό τα μέλη της σχολικής μονάδας να νοιώθουν ότι πραγματικά τους νοιάζεται και είναι εκεί για να τους στηρίξει στις όποιες ανησυχίες, προβληματισμούς αλλά και αγωνίες τους απασχολούν (Μπουραντάς, 2002). Άλλωστε, οι απαιτήσεις που έχουν να υλοποιήσουν είναι πολλές για όλους, όμως η γνώση και μόνο πως υπάρχει ένα άτομο το οποίο μπορεί και θέλει να βοηθήσει και να συμβάλλει στην επίλυση των όποιων προβλημάτων προκύπτουν, διευκολύνει κατά πολύ όχι μόνο την επιτέλεση του έργου τους αλλά και την ψυχολογία τους.

Σύμφωνα με τον Bass (1985) ο μετασχηματιστικός ηγέτης θα πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- *Ιδεαλιστική επίδραση* (Idealized influence): ο ηγέτης κάνει τους υφισταμένους να νιώσουν σεβασμό, έμπνευση αλλά και να ταυτιστούν μαζί του καθώς τον θεωρούν ως πρότυπο λόγω του ξεκάθਾਰου οράματος και της αξιοπιστίας του.
- *Εμπνευσμένη παρώθηση* (Inspirational motivation): ο ηγέτης κάνει τους υφισταμένους του να πιστέψουν στο ομαδικό πνεύμα και το αμοιβαίο όραμα που προκύπτει μέσα από την ομαδική εργασία, τους παρωθεί πνευματικά ώστε να είναι δημιουργικοί, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη κουλτούρα αυτοκριτικής και αναστοχασμού.
- *Διανοητικό ερέθισμα* (Intellectual stimulation): ο ηγέτης προσπαθεί να κάνει τους υφισταμένους να σκέφτονται και να πράττουν με βάση τη λογική, παρέχει πρόκληση ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους για καινοτομία και δημιουργικότητα.
- *Εξατομικευμένη θεώρηση* (Individualized consideration): ο ηγέτης αντιμετωπίζει κάθε υφιστάμενό του ως ξεχωριστό άτομο, εκχωρώντας του αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του και προσπαθεί να συμβάλλει στην προσωπική του ανάπτυξη.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προωθεί την αλλαγή, αλληλεπιδρά με τους υφισταμένους τους και συνεισφέρει στην ενίσχυση τόσο της δημιουργικότητάς τους όσο και των κινήτρων τους στην οργάνωση (Burns, 1978). Τα άτομα νιώθουν έντονη την παρουσία του ηγέτη και αυτό επιδρά θετικά στην έκφραση των δημιουργικών τους ταλέντων, καθώς έχουν τη στήριξη και τη βοήθειά του σε ό,τι χρειάζονται. Είναι σημαντικό να αναδύονται οι κλίσεις και οι ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε εργαζομένου, διότι με τις κατάλληλες αρμοδιότητες που μπορεί να του δώσει ο ηγέτης, θα μπορέσει να ηγηθεί στον τομέα που ξεχωρίζει και να αποδώσει τα μέγιστα.

Ένα ακόμη κύριο μέλημά του μετασχηματιστικού ηγέτη που εφαρμόζει αυτή τη μορφή ηγεσίας είναι να κάνει τους υφισταμένους να υπερβούν το στενό προσωπικό τους συμφέρον χάριν των συμφερόντων της ευρύτερης οργάνωσης και να ενεργοποιεί σε αυτούς ανάγκες υψηλού επιπέδου (Leithwood & Jantzi, 2000). Έτσι, οι εργαζόμενοι αποσκοπούν σε ανάγκες όπως η αυτοπραγμάτωση, η αυτονομία και παύουν να έχουν ως αυτοσκοπό τους την οικονομική και μόνο κάλυψη από την επιτέλεση της εργασίας τους.

Αυτό που ουσιαστικά καλούνται να κάνουν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι να κατευθύνουν τους προσωπικούς στόχους των υφισταμένων τους στην υποστήριξη των στόχων και του οράματος της σχολικής μονάδας, μέσα σε ένα κλίμα που να προάγει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία (Bass, 1985). Με τον τρόπο αυτό, πραγματοποιείται μια σύνδεση ανάμεσα στο ενδιαφέρον των υφισταμένων για προσωπική ανάπτυξη με το συμφέρον της ομάδας και του οργανισμού. Το όραμα αυτό πρέπει να είναι «ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνα με τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008; 220). Αυτό οδηγεί στην εσωτερίκευση της οργανωτικής κουλτούρας και στην πλήρη ταύτιση του εργαζομένου με τον οργανισμό. Σε συγκεντρωτικά, όμως, εκπαιδευτικά συστήματα, όπως και το ελληνικό, η εφαρμογή μετασχηματιστικών ηγετικών πρακτικών προϋποθέτει αυξημένη αυτονομία των σχολικών μονάδων ώστε να καθοριστεί η κατεύθυνση και το όραμα του σχολείου (Κατσαρός, 2008).

## **Εμπειρική έρευνα**

### ***Σκοπός της έρευνας***

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε για να αναδυθεί το εάν και κατά πόσο εφαρμόζεται σε σχολεία της Π/θμιας και Δ/θμιας μετασχηματιστικού τύπου ηγεσία από τους διευθυντές των σχολείων. Είναι αποδεδειγμένο, άλλωστε, πως λόγω των πολλών ευθυνών και του περιορισμένου χρόνου που διαθέτουν τα διευθυντικά στελέχη, δεν δίνουν τον απαραίτητο χώρο και χρόνο στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας για να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να αναπτύσσουν μεταξύ τους κοινότητες πρακτικής. Με τη συγκεκριμένη, μάλιστα, έρευνα διερευνήθηκε το κατά πόσο αποτελεσματικός είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ως προς τον καθορισμό κατεύθυνσης, την ανάπτυξη του προσωπικού, την αναδόμηση του οργανισμού και τη συμβολή στη βελτίωση της διδασκαλίας.

### ***Μέσο συλλογής δεδομένων***

Το μέσο συλλογής των δεδομένων που θεωρήθηκε ως το πιο κατάλληλο για την παρούσα έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί το μέσο που μετατρέπει τις πληροφορίες των προσώπων σε δεδομένα που χρησιμοποιούνται για ανάλυση και εξαγωγή των απαραίτητων συμπερασμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο του Ken Leithwood που αφορά τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή μετασχηματιστικής ηγεσίας (Θεοφιλίδης, 2012).

Στο πάνω μέρος υπήρχαν οι απαιτούμενες οδηγίες και πληροφορίες σχετικά με το σκοπό της εν λόγω έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη με ερωτήματα κλειστού τύπου. Αρχικά στο Α' μέρος οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις για προσωπικά στοιχεία όπως το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης και τη βαθμίδα που υπηρετούν (ερωτήματα 1- 8). Στο Β' μέρος υπήρχαν είκοσι δηλώσεις οι οποίες αφορούσαν τον καθορισμό πορείας, την ανάπτυξη προσωπικού, την αναδόμηση του οργανισμού και τη βελτίωση της διδασκαλίας (ερωτήματα 1- 20), όπου θα έπρεπε οι ίδιοι να δηλώσουν την προτίμησή τους σε μια πεντάβαθμη διατακτική κλίμακα (πάρα πολύ, πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου).

### **Το δείγμα**

Τα άτομα που έλαβαν το ερωτηματολόγιο ήταν εκπαιδευτικοί της Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία της Βορείου Ελλάδος, κατά το σχολικό έτος 2014- 2015. Για την επίτευξη αντιπροσωπευτικότητας, οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν τυχαία από διάφορες περιοχές του βόρειου τμήματος της Ελλάδας. Η σύνθεση του δείγματος ως προς το φύλο ήταν 25 άνδρες εκπαιδευτικοί και 60 γυναίκες, ενώ ως προς τη βαθμίδα τους οι εκπαιδευτικοί της Π/θμιας ήταν 50 και της Δ/θμιας 35. Η ηλικία τους ήταν κυρίως άνω των 30, οι περισσότεροι εκ των οποίων παντρεμένοι με παιδιά. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν αρκετά χρόνια υπηρεσίας και μάλιστα στα συγκεκριμένα σχολεία πολλοί εργάζονταν για περισσότερο από πέντε συναπτά έτη. Ο λόγος που η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, ήταν για να αναδυθούν οι διαφορές ή και οι ομοιότητες στις απόψεις των εκπαιδευτικών Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης.

### **Διαδικασία**

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Π/θμιας και Δ/θμιας στη Βόρειο Ελλάδα, ενώ λίγες μέρες νωρίτερα είχε προηγηθεί συνάντηση με τους διευθυντές ώστε να εξασφαλιστεί η πρόσβαση στους σχολικούς χώρους. Τα ερωτηματολόγια στην αρχή είχαν ένα ενημερωτικό σημείωμα, στο οποίο δίνονταν οι απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τους ερευνητές και το σκοπό της έρευνας. Έτσι, αφού μοιράστηκαν σε όλους, συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια διαλείμματος και ο χρόνος που χρειάστηκε ήταν κατά προσέγγιση τα τέσσερα λεπτά.

### **Περιορισμοί της έρευνας**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αρχικά έδειξαν κάποιους ενδοιασμούς όσον αφορά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς το περιεχόμενο αφορούσε ουσιαστικά την άσκηση κριτικής στο διευθυντικό έργο. Οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να μην επιθυμούσαν τη διατάραξη των σχέσεών τους με το διευθυντή, ιδιαίτερα στις μικρές σχολικές μονάδες που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Ένας ακόμη λόγος αποτελεί ο φόβος για την επικείμενη αξιολόγηση στην εκπαίδευση καθότι η οποιαδήποτε άσκηση κακής κριτικής προς το διευθυντή της μονάδας τους θεώρησαν πως ίσως τους επέφερε προβλήματα. Το γεγονός αυτό φανερώνει, ακόμη, την έλλειψη σύνδεσης και σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημίων και των σχολικών μονάδων, μιας και οι εκπαιδευτικοί τόσο της Π/θμιας όσο και της Δ/θμιας φάνηκαν να μην είναι εξοικειωμένοι με την έρευνα και τα οφέλη της. Έπειτα από την σχετική πληροφόρηση, όμως, από την ερευνήτρια τόσο για το σκοπό της έρευνας όσο και για τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, κατανόησαν πως με τον τρόπο αυτό θα συμβάλλουν και οι ίδιοι στην αξιολόγηση του έργου που επιτελείται αλλά και στον εντοπισμό των στοιχείων εκείνων που δυσχεραίνουν το έργο αυτό. Μάλιστα, στο τέλος, πολλοί ήταν αυτοί που ευχήθηκαν να έχουν αποτέλεσμα οι προσπάθειες που κάνουν οι φοιτητές και κατ' επέκταση τα πανεπιστήμια ώστε να αλλάξουν κάποια πράγματα προς το καλύτερο.

### Αποτελέσματα

Η κατανομή ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (Πίνακας 1) ήταν 50 εκπαιδευτικοί της Π/θμιας (58,8% του συνόλου) και 35 της Δ/θμιας (41,2% του συνόλου). Ειδικότερα, η αναλογία ανδρών και γυναικών στην έρευνα ήταν 15 άνδρες (17,6%) και 35 γυναίκες (41,2%) στην Π/θμια και 10 άνδρες (11,8%) και 25 γυναίκες (29,4) στη Δ/θμια.

**Πίνακας 1: Διασταύρωση: ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ- ΦΥΛΟ**

		ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ			
			ΑΝΔΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ	Σύνολο
ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Π/ΘΜΙΑ	Ποσοστό	15	35	50
		% ΒΑΘΜΙΔΑ	30%	70%	100,0%
		% ΦΥΛΟ	60%	63,6%	58,8%
		% Συνόλου	17,6%	41,2%	58,8%
	Δ/ΘΜΙΑ	Ποσοστό	10	25	35
		% ΒΑΘΜΙΔΑ	28,6%	71,4%	100,0%
		% ΦΥΛΟ	40%	45,4%	41,2%
		% Συνόλου	11,8%	29,4%	41,2%
Σύνολο		Ποσοστό	25	60	85
		% ΒΑΘΜΙΔΑ	29,5%	70,5%	100,0%
		% ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%
		% Συνόλου	29,5%	70,5%	100,0%

### Μέσοι όροι εκπαιδευτικών Π/θμιας

Στην κατηγορία «Καθορισμός κατεύθυνσης» ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί της Π/θμιας ήταν 3,55. Συγκεκριμένα, οι τιμές κυμάνθηκαν από 3,0 στο ελάχιστο μέχρι 4,25 στο μέγιστο, με την τυπική απόκλιση να ανέρχεται στο 0,45. Η κατηγορία «Ανάπτυξη προσωπικού» συγκέντρωσε κατά μέσο όρο 3,28, ενώ οι τιμές ανήλθαν από 2,2 στην ελάχιστη έως 3,8 στη μέγιστη, με την τυπική απόκλιση να αγγίζει το 0,56.

Όσον αφορά την κατηγορία «Αναδόμηση οργανισμού» ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 2,95. Ειδικότερα, η ελάχιστη τιμή ήταν το 1,75 και η μέγιστη το 3,75, ενώ η τυπική απόκλιση έφτασε το 0,64. Τέλος, στην κατηγορία «Βελτίωση της διδασκαλίας» ο μέσος όρος ανήλθε στην τιμή 3,0, με ελάχιστη το 2,14 και μέγιστη 3,85, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν 0,53.

**Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σχετικά με το προφίλ μετασχηματιστικής ηγεσίας στην Π/θμια εκπαίδευση**

Παράγοντας	Σύνολο	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
<b>Καθορισμός κατεύθυνσης</b>	50	3,0	4,25	3,55	0,45
<b>Ανάπτυξη προσωπικού</b>	50	2,2	3,8	3,28	0,56
<b>Αναδόμηση οργανισμού</b>	50	1,75	3,75	2,95	0,64
<b>Βελτίωση διδασκαλίας</b>	50	2,14	3,85	3,0	0,53

**Μέσοι όροι εκπαιδευτικών Δ/θμιας**

Στην κατηγορία «Καθορισμός κατεύθυνσης» ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί της Δ/θμιας ήταν 3,21. Συγκεκριμένα, οι τιμές κυμάνθηκαν από 2,25 στο ελάχιστο μέχρι 4,0 στο μέγιστο, με την τυπική απόκλιση να ανέρχεται στο 0,57. Η κατηγορία «Ανάπτυξη προσωπικού» συγκέντρωσε κατά μέσο όρο 2,90, ενώ οι τιμές ανήλθαν από 1,8 στην ελάχιστη έως 3,8 στη μέγιστη, με την τυπική απόκλιση να αγγίζει το 0,58.

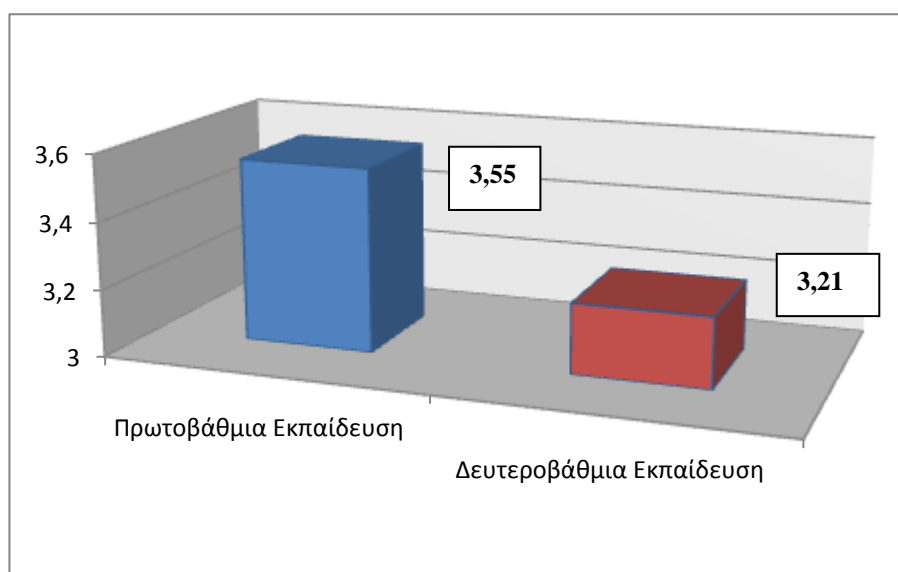
Όσον αφορά την κατηγορία «Αναδόμηση οργανισμού» ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 3,23. Ειδικότερα, η ελάχιστη τιμή ήταν το 2,5 και η μέγιστη το 4,25, ενώ η τυπική απόκλιση έφτασε το 0,61. Τέλος, στην κατηγορία «Βελτίωση της διδασκαλίας» ο μέσος όρος ανήλθε στην τιμή 2,80, με ελάχιστη το 2,0 και μέγιστη 3,57, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν 0,47.

**Πίνακας 3: Μέσοι όροι σχετικά με το προφίλ μετασχηματιστικής ηγεσίας στη Δ/θμια εκπαίδευση**

Παράγοντας	Σύνολο	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
------------	--------	----------	---------	------------	-----------------

<b>Καθορισμός κατεύθυνσης</b>	35	2,25	4,0	3,21	0,57
<b>Ανάπτυξη προσωπικού</b>	35	1,8	3,8	2,90	0,58
<b>Αναδόμηση οργανισμού</b>	35	2,5	4,25	3,23	0,61
<b>Βελτίωση διδασκαλίας</b>	35	2,0	3,57	2,80	0,47

**Παρουσίαση γραφημάτων με τις διαφορές των μέσων όρων Π/θμιας και Δ/θμιας**

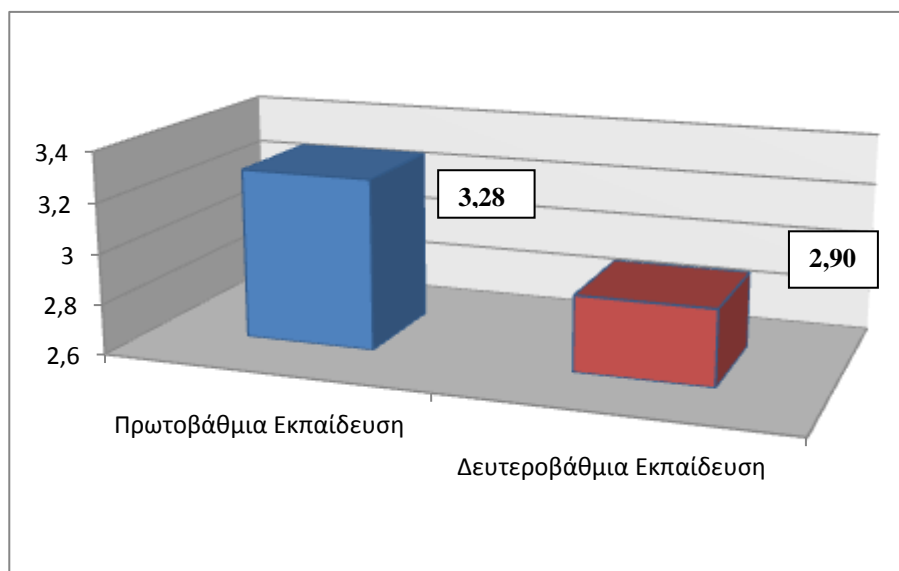


**Γράφημα 1: Διαφορά μέσων όρων στην κατηγορία «Καθορισμός κατεύθυνσης»**

Η κατηγορία «Καθορισμός κατεύθυνσης» συγκέντρωσε μέσο όρο πάνω από 3 και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, με τη Π/θμια να έχει το προβάδισμα έναντι της Δ/θμιας, δείχνοντας πως οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων είναι ευχαριστημένοι από τους διευθυντές τους σε αυτό τον τομέα. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι διευθυντές είναι αρκετά αποτελεσματικοί στο να ενημερώνουν το προσωπικό για το γενικό σκοπό που έχει η σχολική τους μονάδα, όπως και για τους λόγους που αναπτύσσονται πρωτοβουλίες. Άλλωστε, είναι σημαντικό το διευθυντικό στέλεχος να αφιερώνει πολύ χρόνο στην εκπλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί, οι οποίοι θα πρέπει να είναι σαφώς διατυπωμένοι

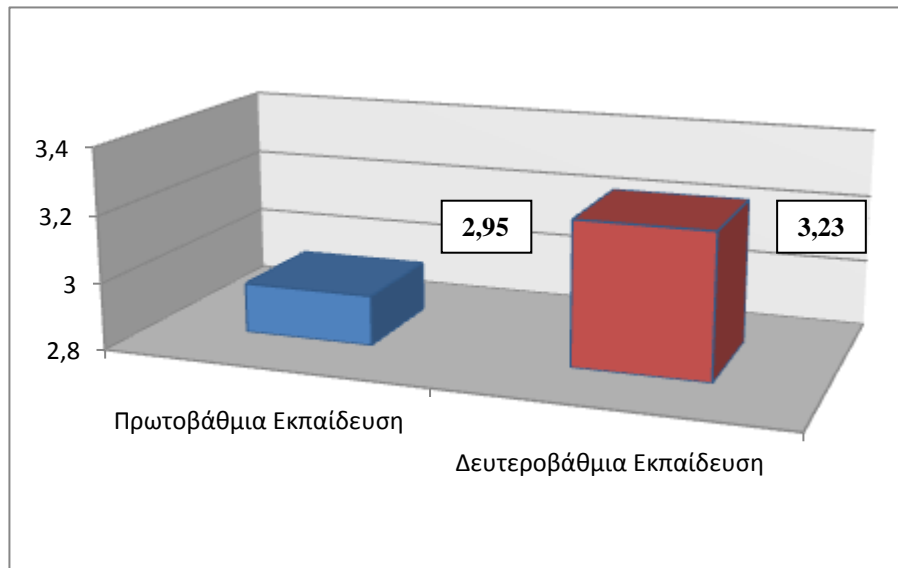


(Θεοφιλίδης, 1994; Σαΐτης, 2002; Πασιαρδής, 2004), καθότι με τον τρόπο αυτό γίνονται κατανοητοί από όλους προκαλώντας ταυτόχρονα και την ηθική δέσμευσή τους ώστε να συμβάλλουν στην εφαρμογή τους αποτελεσματικά. Έτσι, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές αποκτούν συλλογικό όραμα και συμερίζονται την ίδια αντίληψη όσον αφορά τους στόχους που έχουν τεθεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ενώ ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η χρήση αξιολόγησης ως σύστημα ανατροφοδότησης που οδηγεί στην επανάδραση (Θεοφιλίδης, 2012).



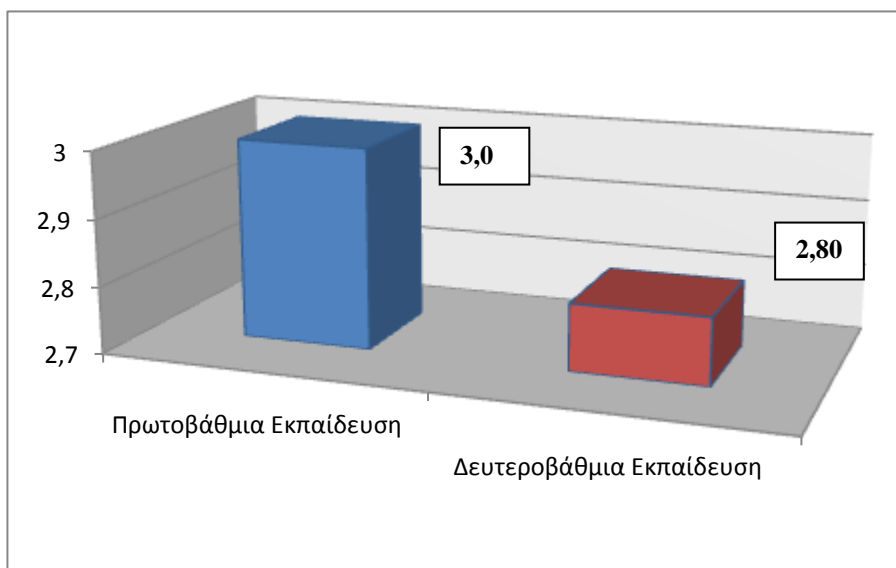
**Γράφημα 2: Διαφορά μέσων όρων στην κατηγορία «Ανάπτυξη προσωπικού»**

Στην κατηγορία «Ανάπτυξη προσωπικού» ο μέσος όρος της Π/θμιας ήταν υψηλότερος, καταδεικνύοντας πως οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από την αποτελεσματικότητα του διευθυντή σε αυτόν τον τομέα σε σχέση με αυτούς της Δ/θμιας. Ειδικότερα, από το αποτέλεσμα φάνηκε πως είναι ικανοποιημένοι από την παροχή στήριξης στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους αλλά και από την ενθάρρυνση για υιοθέτηση νέων ιδεών στη διδασκαλία τους. Σε έρευνα των Hulria & Devos (2010) καταδείχθηκε πως η έντονη κοινωνική αλληλεπίδραση, οι διαρκώς εμφανείς στο χώρο, εύκολα προσεγγίσιμοι από τα μέλη και δεκτικοί σε κατ' ιδίαν συνομιλίες διευθυντές, αποτελούν χαρακτηριστικά των σχολείων με υψηλές αποδόσεις, ενώ η ελλιπής προσωπική αλληλεπίδραση των σχολείων με χαμηλότερη απόδοση. Γίνεται σαφές, πως η διαρκής συνεργασία και επικοινωνία διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επίτευξη αποδοτικότερου έργου των ιδίων και κατ' επέκταση καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ένα ακόμη στοιχείο που αναδείχθηκε από την παρούσα έρευνα είναι πως οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι αξιοποιούνται οι ικανότητες που έχουν, καθώς και ότι τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες στον τομέα που μπορούν, δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Σύμφωνα μάλιστα με τον Evans (1997), η αναγνώριση, η υποστήριξη, ο σεβασμός αλλά και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που διαθέτουν οι εργαζόμενοι, συμβάλλουν στην ικανοποίησή τους.



**Γράφημα 3: Διαφορά μέσων όρων στην κατηγορία «Αναδόμηση οργανισμού»**

Η κατηγορία «Αναδόμηση οργανισμού» συγκέντρωσε χαμηλό μέσο όρο από την πλευρά των εκπαιδευτικών της Π/θμιας, κάνοντας φανερό πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ευχαριστημένοι από το διεθυντή τους σε αυτόν τον τομέα, σε σχέση με αυτούς της Δ/θμιας. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι διευθυντές στη Π/θμια δεν ενθαρρύνουν τόσο πολύ τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και δε μεριμνούν για ευρεία συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική βελτίωση, κάνοντάς τους να μη νιώθουν φορείς αλλαγής αλλά να αισθάνονται πως μένουν αμέτοχοι και απαθείς από τις αποφάσεις που λαμβάνονται. Στην έρευνα των Huipria & Devos (2010) φάνηκε πως τα σχολεία με υψηλότερη απόδοση, χαρακτηρίζονταν από την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε θέματα και εκτός τάξης, γεγονός που τους κάνει να νιώθουν πως έχουν περισσότερο ενεργό ρόλο ως μέλη του οργανισμού και είναι πρόθυμοι μάλιστα να συνεισφέρουν και πέρα των όσων αναμένονταν από αυτούς. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει το πόσο σημαντικό είναι η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις για την απόδοσή τους και την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στην παρούσα έρευνα φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί της Δ/θμιας νιώθουν πως τα διευθυντικά στελέχη της βαθμίδας τους εμπλέκουν τους ίδιους αλλά και τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας κι έτσι καταφέρνουν να κερδίσουν την υποστήριξη και της ευρύτερης κοινότητας ώστε να συμβάλλουν όλοι με τον τρόπο τους στις προσπάθειες αναδόμησής της. Άλλωστε, μια σχολική κοινότητα δεν αποτελείται μόνο από τα μέλη που βρίσκονται εντός της αλλά και από άλλα τόσα που βρίσκονται εκτός όπως οι γονείς, η κοινότητα ή και όργανα λαϊκής συμμετοχής (σχολικό συμβούλιο) τα οποία βρίσκονται σε άμεση επικοινωνία και αλληλεξάρτηση με τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Everard & Morris, 1999).



**Γράφημα 4: Διαφορά μέσων όρων στην κατηγορία «Βελτίωση διδασκαλίας»**

Στην κατηγορία «Βελτίωση της διδασκαλίας» οι μέσοι όροι των δύο βαθμίδων ήταν σχετικά κοντά με κανένα από τους δύο να μη ξεπερνά το 3, γεγονός που δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πολύ ευχαριστημένοι από τη διαχείριση των διευθυντών τους σε αυτό το κομμάτι. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι διευθυντές δεν είναι πολύ αποτελεσματικοί στο να εξασφαλίζουν πόρους για να βοηθήσουν το προσωπικό τους να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές του με την παροχή του απαραίτητου εποπτικού και όχι μόνο υλικού. Άλλωστε, το σχολικό υλικό και ο εξοπλισμός αποτελούν απαραίτητα εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών για αποτελεσματικές διδασκαλίες, διαφορετικά η έλλειψή τους εμποδίζει την επίτευξη των κύριων στόχων του σχολείου (Σαΐτη, 2008). Ανασταλτικοί παράγοντες που συντείνουν σε αυτή την κατάσταση αποτελεί η ελλιπής χρηματοδότηση του κράτους όπως και η βαρύτητα στο γραφειοκρατικό κομμάτι, δηλαδή στα έγγραφα, τους κανονισμούς και την τήρηση όλων των χρονοδιαγραμμάτων. Επίσης, οι διευθυντές δεν παρακολουθούν τακτικά δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και δε συνεργάζονται μαζί τους για περαιτέρω βελτίωση και παροχή βοήθειας. Είναι σημαντικό, όμως, το διευθυντικό στέλεχος να αποτελεί πηγή αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας, να παρακολουθεί την εργασία του κάθε μέλους του προσωπικού και να εργάζεται συστηματικά και μεθοδικά μαζί τους με στόχο να συμβάλλει στη βελτίωση του διδακτικού τομέα (Θεοφιλίδης, 2012).

### **Συμπεράσματα - Προτάσεις**

Η παρούσα έρευνα μπορεί να χρησιμεύσει σε όλους όσους εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης όπως επίσης και να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες και συμπεράσματα που δύνανται να συμβάλλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί τη νέα τάση των εκπαιδευτικών συστημάτων, έπειτα από πολλά χρόνια προσήλωσης στο γραφειοκρατικό. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα αυτής είναι πως η ηγεσία στηρίζεται σε άτομα περισσότερα του ενός τα οποία ζουν και δραστηριοποιούνται στον οργανισμό και έχουν λόγο για οτιδήποτε και αν συμβαίνει, έτσι η ηγεσία είναι μια οργανισμική ολότητα και όχι ευθύνη αποκλειστικά και μόνο ενός ατόμου (Θεοφιλίδης, 2012). Τα ηγετικά καθήκοντα είναι πάντα το αποτέλεσμα συλλογικών ιδιοτήτων ενός συνόλου ηγετών οι οποίοι δουλεύουν μαζί συνεργατικά και είναι πολύ καλύτερο από το

σύνολο των πρακτικών καθενός μέλους ξεχωριστά, καθώς η αξία της ηγεσίας αυτής κρύβεται κυρίως στο διαφορετικό επαγγελματικό προφίλ, τις γνώσεις αλλά και την ειδικευση που φέρει το καθένα μέλος (Dieronitou, 2014).

Το δείγμα της έρευνας ήταν σχετικά μεγάλο κι έτσι τα αποτελέσματα μπορούν να φανούν χρήσιμα ώστε να διαπιστώσει κανείς το πόσο εφαρμόζεται στην εκπαίδευση σήμερα η μετασχηματιστική ηγεσία. Συγκεκριμένα, από την έρευνα έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί της Π/θμιας είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από την αποτελεσματικότητα των διευθυντών τους όσο αφορά τον καθορισμό κατεύθυνσης, την ανάπτυξη προσωπικού και τη βελτίωση της διδασκαλίας, σε αντίθεση με την αναδόμηση του οργανισμού όπου οι εκπαιδευτικοί της Δ/θμιας φαίνεται να είναι πιο ικανοποιημένοι. Το γεγονός αυτό, πιθανώς να αιτιολογείται από το ότι στην Π/θμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότεροι σε σχέση με σχολεία της Δ/θμιας κι επομένως είναι πιο εύκολο για ένα διευθυντικό στέλεχος να αναπτύξει σχέσεις και συνεργασία με όλους, παράγοντας και καλύτερα το έργο του. Γενικότερα, οι μέσοι όροι σε όλες τις κατηγορίες κυμάνθηκαν σε μεσαίες τιμές, γύρω από την τιμή 3, δείχνοντας πως οι εκπαιδευτικοί δεν εντοπίζουν υψηλό ποσοστό εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας από το διευθυντή τους και συνεπώς υπάρχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης. Αυτά τα σημεία είναι που θα πρέπει τα διευθυντικά στελέχη να ενδυναμώσουν είτε συμπληρώνοντας είτε ανανεώνοντας ότι χρειάζεται, έτσι ώστε να παράγουν οι ίδιοι αποτελεσματικότερο έργο, οι εκπαιδευτικοί τους να είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από την εργασία τους και τέλος οι μαθητές να επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η ίδια έρευνα θα ήταν δυνατό να διεξαχθεί και σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών τόσο της Π/θμιας όσο και της Δ/θμιας, ώστε να διερευνηθούν ακόμη περισσότερο οι απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες και να εξαχθούν πιο έγκυρα αποτελέσματα. Επίσης, είναι σημαντικό σε μελλοντικές έρευνες να διερευνηθούν περισσότερο οι ενέργειες και οι δράσεις που θα πρέπει να αναλάβει ο διευθυντής ώστε να εφαρμόζει με μεγαλύτερη επιτυχία τη μετασχηματιστική ηγεσία. Άλλωστε, μελέτες καταλήγουν πως η μετασχηματιστική ηγεσία είναι το είδος της ηγεσίας το οποίο επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στις αντιλήψεις αλλά και τη δέσμευση τους ώστε να συμβάλλουν στην προσπάθεια για αλλαγή και επαγγελματική ανάπτυξη (Day et al., 2000; Fullan, 2002). Επιπρόσθετα, θα άξιζε να υλοποιηθεί μια εκτενής έρευνα πριν εφαρμοστούν αλλαγές προς την μετασχηματιστική ηγεσία και στη συνέχεια αφότου έχει περάσει ένα διάστημα εφαρμογής τους, ώστε να καταγραφούν οι απόψεις των ίδιων εκπαιδευτικών για τις διαφορές που εντόπισαν στη σχολική τους μονάδα. Τέλος, μεγάλο ενδιαφέρον θα παρουσιαζόταν εάν πραγματοποιούνταν περισσότερες ατομικές αλλά και ομαδικές συνεντεύξεις τόσο εκπαιδευτικών όσο και διευθυντικών στελεχών σχετικά με τις απόψεις και τις ιδέες τους πάνω στη μετασχηματιστική ηγεσία.

## Αναφορές

- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters, 9-10.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Books.
- Dieronitou, I. (2014) Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership, *Journal of Arts, Science and Commerce*, 5 (1) 37-43.
- Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39, 319- 331.
- Everard, K. B. & Morris, G., (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59 (8), 16- 21.
- Hallinger, Ph. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Μεταφ. Χρ. Θεοφιλίδης (Επιφέροντας εκπαιδευτική αλλαγή: σκέψεις για την άσκηση διδακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας). *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Hoy, W. K. & Miskel, G. C. (2005). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (7th edition) New York: Mc Graw- Hill.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, Vol.26, 565-575.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), p. 112
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on student engagement with school. In M. Wallace & L. Poulson (ed). *Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and R. Steinbach. (1998). *Leadership and Other Conditions Which Foster Organizational Learning in Schools*.
- Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership- What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.
- Αθανασούλα- Ρέππα, Α., (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και διοίκηση σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Θεοφιλίδης, Χ., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράπτης Ν. & Βιτιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα.

## Παράρτημα

### Δημογραφικά στοιχεία

Παρακαλώ σημειώστε ένα **V** ή υπογραμμίστε τα στοιχεία που σας αφορούν:

#### 1) ΦΥΛΟ:

Ανδρας                      Γυναίκα

#### 2) ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

ΕΓΓΑΜΟΣ                      ΑΓΑΜΟΣ                      ΔΙΕΖΕΥΓΜΕΝΟΣ/ Η

#### 3) ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΕΚΝΩΝ:

1              2              3              4 και άνω

#### 4) ΗΛΙΚΙΑ:

31-40              41-50              51 και πάνω

#### 5) ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

έως 9              10 – 15              16 και άνω

#### 6) ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΑΣΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Αστική                      Ημιαστική                      Αγροτική  
(120.000 και πάνω)      (25.000 έως 120.000)      (έως 25.000)

#### 7) ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ:

Πτυχίο Πανεπιστημίου ειδικότητα: \_\_\_\_\_

Μεταπτυχιακό α) Ελλάδα                      β) Εξωτερικό

Διδακτορικό α) Ελλάδα                      β) Εξωτερικό

Άλλο (παρακαλώ δηλώστε: \_\_\_\_\_ )

#### 8) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ

Εξειδίκευση (παρακαλώ δηλώστε \_\_\_\_\_).

Άλλο (παρακαλώ δηλώστε: \_\_\_\_\_ )

### Ερωτηματολόγιο για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι η διεύθυνση του σχολείου σας: (1 = Σε ελάχιστο βαθμό, 2 = Σε αρκετό βαθμό, 3 = Σε μεγάλο βαθμό, 4 = Σε πολύ μεγάλο βαθμό, 5 = Σε μέγιστο βαθμό)

1. Ενημερώνει το προσωπικό για το γενικό σκοπό που έχει η σχολική μονάδα.                      1              2              3              4              5

2. Σου παρέχει προσωπική στήριξη                      1              2              3              4              5

στην προσπάθειά σου να βελτιώσεις τις διδακτικές πρακτικές σου.

3. Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού.	1	2	3	4	5
4. Εξασφαλίζει πόρους για να βοηθήσει το προσωπικό να βελτιώσει τη διδασκαλία του.	1	2	3	4	5
5. Διευκρινίζει τους λόγους για τους οποίους αναπτύσσονται πρωτοβουλίες με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
6. Σε ενθαρρύνει να υιοθετήσεις νέες ιδέες για τη διδασκαλία σου.	1	2	3	4	5
7. Μεριμνά για ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη σχολική βελτίωση.	1	2	3	4	5
8. Εμπλέκει τους γονείς στις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
9. Παρακολουθεί τακτικά δραστηριότητες μάθησης στις αίθουσες διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
10. Μετά την παρακολούθηση δραστηριοτήτων μάθησης στην αίθουσα διδασκαλίας συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό για βελτίωση της διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
11. Σου παρέχει χρήσιμη βοήθεια στον καθορισμό βραχυπρόθεσμων στόχων στη διδασκαλία και μάθηση.	1	2	3	4	5
12. Δίνει το παράδειγμα υψηλού επιπέδου επαγγελματικής πρακτικής.	1	2	3	4	5
13. Δημιουργεί κλίμα φροντίδας και εμπιστοσύνης.	1	2	3	4	5
14. Κερδίζει την υποστήριξη της κοινότητας για τις προσπάθειες βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5

---

15. Συχνά συζητά μαζί σου εκπαιδευτικά ζητήματα.	1	2	3	4	5
16. Προφυλάσσει τους εκπαιδευτικούς από περισπασμούς στη διδασκαλία τους.	1	2	3	4	5
17. Έχει υψηλές προσδοκίες για την εργασία που κάνεις ως διδάσκων.	1	2	3	4	5
18. Προωθεί την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
19. Σε ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσεις δεδομένα στην εργασία σου.	1	2	3	4	5
20. Ενθαρρύνει τη χρήση δεδομένων προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5



## Επιδρά το προφίλ παρακίνησης του διευθυντή στην αποτελεσματική άσκηση σχολικής ηγεσίας;

Χρήστος Θεοδώρου,  
[christheodorou@sch.gr](mailto:christheodorou@sch.gr)

Εκπαιδευτικός ΠΕ11, Ανατολική Αττική

**Περίληψη.** Στόχος της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει τα προφίλ παρακίνησης των διευθυντών δημόσιων σχολείων του νομού Αττικής και να διαπιστώσει εάν η αποτελεσματική άσκηση σχολικής ηγεσίας των διευθυντών επηρεάζεται από συγκεκριμένα προφίλ προσωπικής παρακίνησης. Το προφίλ παρακίνησης των διευθυντών διερευνάται με το εργαλείο Andersen Motivation Profile Indicator, το οποίο κατασκευάστηκε αποκλειστικά για τη μέτρηση τριών βασικών κινήτρων: την ανάγκη για εξουσία, την ανάγκη για επιτεύγματα και την ανάγκη για συναισθηματικές σχέσεις, σύμφωνα με τη θεωρία των «Τριών Αναγκών» (McClelland, 1961,1990). Ως μέτρο αποτελεσματικότητας της ηγεσίας των διευθυντών υιοθετείται ο βαθμός της συμπεριφορικής τους πολυπλοκότητας, όπως ορίζεται από το θεωρητικό «Πλαίσιο των Ανταγωνιστικών Αξιών» (Competing Values Framework), (Quinn & Rohrbaugh, 1983) και μετράται με το ειδικά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς Competing Values Leadership Instrument (CVLI). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως δύο μόνο προφίλ προσωπικής παρακίνησης των διευθυντών σχετίζονται σημαντικά με την αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Το πρώτο προφίλ είναι αυτό των διευθυντών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για εξουσία από την ανάγκη για συναισθηματική σύνδεση. Το δεύτερο προφίλ είναι αυτό των διευθυντών που έχουν τόσο την ανάγκη για εξουσία, όσο και την ανάγκη για επιτεύγματα σε μεγαλύτερο βαθμό από την ανάγκη για συναισθηματική σύνδεση. Τα προφίλ αυτά συμπίπτουν με εκείνα αποτελεσματικών διευθυντών σε οργανισμούς έξω από το χώρο της εκπαίδευσης, όπως προκύπτουν από τις έρευνες του McClelland και άλλων ερευνητών.

**Λέξεις κλειδιά:** Παρακίνηση, Σχολική Ηγεσία, Αποτελεσματικότητα.

### Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει δεκάδες έρευνες για την επίδραση του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην επίτευξη των εκπαιδευτικών και μαθησιακών στόχων, που το σχολείο καλείται να υλοποιήσει (Hall et al., 1986; Bass & Avolio, 1990; Gold & Evans, 1998; Early & Weindling, 2004; Harris, 2004, 2005). Στην πλειονότητά τους οι έρευνες καταλήγουν στην ανάδειξη του ρόλου του διευθυντή, ως παράγοντα καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ελάχιστα όμως είναι αυτά που γνωρίζουμε για το προφίλ παρακίνησης των σχολικών διευθυντών και εάν το ατομικό προφίλ παρακίνησής τους επιδρά στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας τους μέσα στη σχολική μονάδα. Οι συνεχώς αυξανόμενες αρμοδιότητες του σχολικού διευθυντή έρχονται να βαρύνουν τις ήδη αυξημένες ευθύνες του. Για να μπορέσει ο διευθυντής να ανταπεξέλθει στο εξαιρετικά δύσκολο έργο που του αναθέτει η πολιτεία, απαιτείται ο ίδιος, πρωτίστως, να διαθέτει ένα κατάλληλο προφίλ εσωτερικής παρακίνησης, το οποίο μπορεί να ενισχυθεί ή ακόμη και να καλλιεργηθεί σε όσους διευθυντές δεν το

διαθέτουν. Το προφίλ αυτό παρακίνησης μπορεί, παράλληλα με την κατάλληλη επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας, να οδηγήσει τους σχολικούς διευθυντές σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, που σχετίζονται με την αποτελεσματικότερη άσκηση ηγεσίας στο σχολείο.

Για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία επιχειρείται η διερεύνηση του προφίλ παρακίνησης των σχολικών διευθυντών σύμφωνα με τη θεωρία των Τριών Αναγκών του McClelland και η απάντηση ερωτημάτων όπως: Ποιό είναι το ιδανικό προφίλ παρακίνησης; Επηρεάζει το προφίλ παρακίνησης την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας των σχολικών διευθυντών; Ποιό είναι το προφίλ παρακίνησης των διευθυντών των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Διαφέρει το προφίλ παρακίνησης των διευθυντών σε κάθε σχολική βαθμίδα; Επηρεάζεται το προφίλ παρακίνησης από άλλους παράγοντες; Ποιά μορφή παρακίνησης μπορεί να καλλιεργήσει η πολιτεία στους διευθυντές, ώστε να τους βοηθήσει να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί; Στα ερωτήματα αυτά φιλοδοξούμε να δώσουμε απαντήσεις και με την παρούσα έρευνα να προσθέσουμε γνώση και προτάσεις για την αναβάθμιση και τη στήριξη της σχολικής ηγεσίας, η οποία μπορεί και οφείλει να συντελέσει σε ένα αποδοτικότερο εκπαιδευτικό σύστημα.

## Η θεωρία των τριών αναγκών

Μια από τις πιο κοινά αποδεκτές θεωρίες κινήτρων είναι η «Θεωρία της τριχοτόμησης των αναγκών» (Trichotomy of needs theory) ή απλά «Θεωρία των τριών αναγκών» (Three needs theory) ή αλλιώς «Θεωρία των επίκτητων αναγκών» (Acquired needs theory). Η θεωρία έγινε ευρέως γνωστή από το θεμελιωτή της, τον David McClelland, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Harvard. Πολλά συγγράμματα Οργανωσιακής Συμπεριφοράς (Hampton et al., 1982; Luthans & Kreitner, 1985; Steers, 1981; Szilagyi & Wallace, 1983) αναφέρονται στη θεωρία των τριών αναγκών. Ο McClelland (1961, 1990) υποστήριξε πως κάθε άτομο έχει, σε διαφορετικό βαθμό, τρεις ξεχωριστές ανάγκες: α) την ανάγκη για επιτεύγματα (need for Achievement -nACH), δηλαδή την επιθυμία να τα πηγαίνει καλύτερα (ή να είναι πιο αποτελεσματικός) από τους άλλους, να επιλύει προβλήματα και να φέρει εις πέρας δύσκολες εργασίες, β) την ανάγκη για εξουσία (need for Power -nPOW), δηλαδή την επιθυμία να ελέγχει άλλους ανθρώπους, να επηρεάζει τη συμπεριφορά τους ή να είναι υπεύθυνο για άλλα άτομα και την απόδοσή τους και γ) την ανάγκη για συναισθηματική σύνδεση (need for Affiliation -nAFF), την επιθυμία να δημιουργεί και να διατηρεί φιλικές, στενές σχέσεις με άλλα άτομα. Οι τρεις αυτές ανάγκες δημιουργούνται σε διαφορετικό βαθμό στα άτομα, βαθμός ο οποίος είναι αποτέλεσμα των εμπειριών τους στη ζωή. Τα άτομα παρακινούνται από αυτές τις ανάγκες, με αποτέλεσμα, όταν κληθούν να φέρουν εις πέρας μια συγκεκριμένη αποστολή, η σχετική ισχύς της κάθε ανάγκης να προκαλεί την ανάλογη παρακίνηση για την εκτέλεση της αποστολής. Οι τρεις αυτές ανάγκες βρέθηκε πως κατέχουν μια σημαντική δύναμη πρόβλεψης σε μια ποικιλία περιβαλλοντικών συνθηκών και ειδικά σε οργανωσιακά περιβάλλοντα (McClelland, 1990). Είναι σημαντικό να τονιστεί πως δεν υπάρχουν συγκεκριμένες θεωρίες παρακίνησης για τους διευθυντές και τους ηγέτες. Οι διευθυντές υπόκεινται στους ίδιους μηχανισμούς παρακίνησης, όπως όλοι οι άλλοι άνθρωποι. Μεγάλο μέρος των ερευνών του McClelland αφορά τη σχέση μεταξύ της παρακίνησης και της συμπεριφοράς των διευθυντών με την απόδοση και την αποτελεσματικότητά τους.

### **Προφίλ παρακίνησης και αποτελεσματικότητα ηγεσίας**

Τα άτομα που προσπαθούν να αποφύγουν τις συγκρούσεις και την κριτική δεν είναι καλοί διευθυντές και τα άτομα που έχουν σε υψηλό βαθμό την nAFF, έχουν την τάση να αποτυγχάνουν στο μάνατζμεντ (McClelland & Burnham, 1976). Αυτό οφείλεται στο ότι ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για τους άλλους ανθρώπους και θέλουν πολύ να διατηρούν καλές σχέσεις μαζί τους, ώστε δυσκολεύονται να πάρουν αποφάσεις, που μπορεί να είναι σκληρές για τους άλλους. Επίσης η επιτυχία στη διοίκηση εξαρτάται από την ίση και δίκαιη μεταχείριση όλων των υφισταμένων. Οι διευθυντές δεν μπορούν να κάνουν πολλές εξαιρέσεις για χάρη των ατομικών αναγκών των υφισταμένων τους, χωρίς να δημιουργούν σε αυτούς την αίσθηση της αδικίας. Πιο επιρρεπείς στο να υποκύπτουν στις ανάγκες των άλλων είναι ακριβώς οι διευθυντές που έχουν σε υψηλό βαθμό την nAFF και οι συνέπειες για μια αποτελεσματική διοίκηση είναι αρνητικές.

Η υψηλή ανάγκη για επιτεύγματα επίσης, δεν συνδέεται από μόνη της με επιτυχημένους διευθυντές McClelland (1970, σελ. 164). Οι διευθυντές με υψηλή ανάγκη για επιτεύγματα δεν είναι πιο αποτελεσματικοί από τους άλλους. Στην ουσία, για να προκαλέσει κάποιος διευθυντής την ανάγκη για επιτεύγματα στους άλλους, χρειάζεται ο ίδιος να παρακινείται από κάποιο άλλο κίνητρο. Η εξήγηση σε αυτό είναι πως η ανάγκη για επιτεύγματα είναι περισσότερο προσανατολισμένη προς το άτομο, ενώ η αποτελεσματική ηγεσία έχει να κάνει με τα επιτεύγματα και την απόδοση ολόκληρης της ομάδας και του οργανισμού.

Σύμφωνα με έρευνες σε διάφορους μη εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Cummin, 1967; Wainer & Rubin, 1969; Varga, 1975; Veroff, 1982; McClelland & Boyatzis, 1982), τα προφίλ παρακίνησης των διευθυντών, τα οποία συνδέονται με την αποτελεσματική ηγεσία σε μεσαίες και υψηλές διευθυντικές θέσεις, είναι δύο: α) Ο συνδυασμός υψηλής ανάγκης για εξουσία και χαμηλής ανάγκης για συναισθηματική σύνδεση ( $nPOW > nAFF$ ) και β) ο συνδυασμός υψηλής ανάγκης για εξουσία, υψηλής ανάγκης για επιτεύγματα και χαμηλής ανάγκης για συναισθηματική σύνδεση ( $nPOW \& nACH > nAFF$ ).

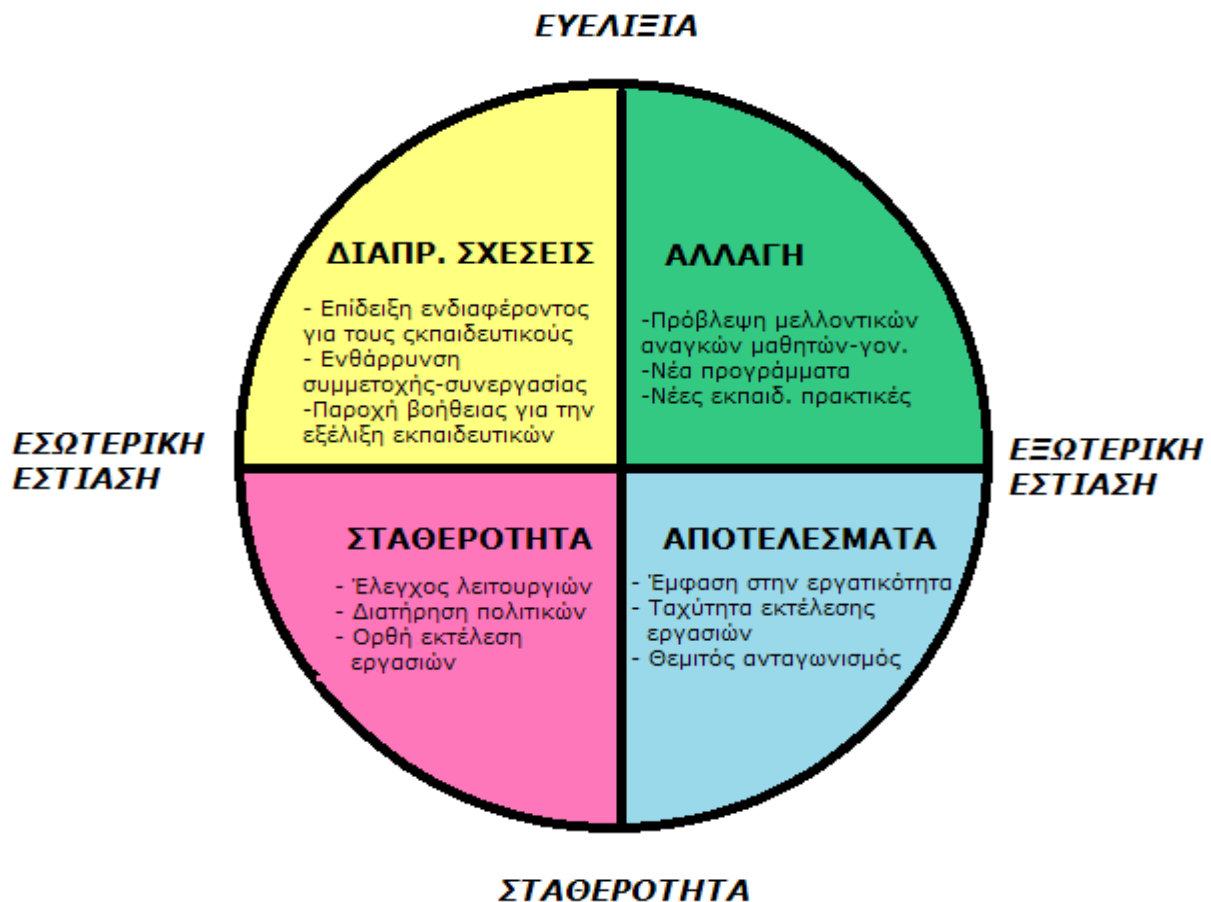
## **Συμπεριφορική πολυπλοκότητα**

### **Συμπεριφορική πολυπλοκότητα και πλαίσιο ανταγωνιστικών αξιών**

Στην απλούστερη μορφή της, η συμπεριφορική πολυπλοκότητα είναι η ικανότητα ενός συγκεκριμένου ηγέτη να χρησιμοποιεί ένα ευρύ ρεπερτόριο συμπεριφορών (Hoijberg & Quinn, 1992). Ένα άτομο με υψηλή πολυπλοκότητα της συμπεριφοράς είναι σε θέση να κάνει χρήση ενός ευρύτερου φάσματος συμπεριφορών, από ένα άτομο με χαμηλή συμπεριφορική πολυπλοκότητα. Συγκεκριμένα, η πολυπλοκότητα της συμπεριφοράς είναι «η ικανότητα του ατόμου να παρουσιάζει αντικρουόμενες ή αντίθετες συμπεριφορές (ανάλογα με την περίπτωση), ενώ εξακολουθεί να διατηρεί κάποιο μέτρο ακεραιότητας, αξιοπιστίας, και σταθερής κατεύθυνσης» (Denison et al., 1995).

Αυτές οι αντίθετες συμπεριφορές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν χρησιμοποιώντας το θεωρητικό Πλαίσιο των Ανταγωνιστικών Αξιών, (Competing Values Framework - CVF), (Quinn, 1984). Συγκεκριμένα, πρόκειται για δύο ζεύγη αντιτιθέμενων αξιών που καθορίζουν το εύρος της συμπεριφοράς, με την οποία ένας διευθυντής μπορεί να ενεργήσει. Το πρώτο ζεύγος αφορά την εστίαση του διευθυντή στον οργανισμό (εσωτερική εστίαση) ή την εστίασή του στο εξωτερικό περιβάλλον (εξωτερική εστίαση) και μπορεί να παρασταθεί σχηματικά με έναν οριζόντιο άξονα. Το δεύτερο ζεύγος αφορά την εστίαση του διευθυντή

στη σταθερότητα ή στην ευελιξία του οργανισμού και μπορεί να παρασταθεί σχηματικά με ένα κάθετο άξονα. Οι δύο αυτοί, κάθετοι μεταξύ τους άξονες, δημιουργούν ένα κυκλικό μοντέλο διευθυντικών συμπεριφορών, με τέσσερα τεταρτημόρια, όπως απεικονίζεται στο Σχήμα 1. Τα δύο διαγωνίως αντίθετα τεταρτημόρια αναφέρονται στις αντιτιθέμενες συμπεριφορές του διευθυντή για τη διατήρηση της σταθερότητας στον οργανισμό ή για την πρόκληση οργανωσιακών αλλαγών. Τα άλλα δύο διαγωνίως αντίθετα τεταρτημόρια αναφέρονται στην εστίαση των διευθυντών στα αποτελέσματα ή στις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στον οργανισμό.



**Σχήμα 1. Τα τέσσερα τεταρτημόρια του θεωρητικού πλαισίου των ανταγωνιστικών αξιών CVF**

Επειδή αυτά τα αντίθετα τεταρτημόρια αφορούν τελείως αντίθετες συμπεριφορές, η συνύπαρξή τους σε ένα διευθυντή-ηγέτη παρουσιάζει ένα παράδοξο φαινόμενο. Το μοντέλο CVF παρέχει τη βάση για την ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης της πολυπλοκότητας της συμπεριφοράς. Η συμπεριφορική πολυπλοκότητα μπορεί να βοηθήσει έναν ηγέτη να ξεπεράσει το παράδοξο των αντικρουόμενων απαιτήσεων. Ένας συμπεριφορικά πολύπλοκος ηγέτης μπορεί να διατηρεί τόσο τη σταθερότητα, όσο και να οδηγεί τον οργανισμό στην αλλαγή. Για παράδειγμα, οι διευθυντές αναμένεται να κάνουν πράγματα, τα οποία συντελούν στην οργανωσιακή σταθερότητα, όπως να διατηρούν τον έλεγχο στις λειτουργίες του σχολείου, να βεβαιώνονται πως οι εκπαιδευτικοί κατανοούν της πολιτικές του σχολείου και τις διαδικασίες που ακολουθούνται στις καθημερινές

εργασίες, να εξασφαλίζουν την ακρίβεια και την ορθότητα στην εκτέλεση των εργασιών. Οι διευθυντές παράλληλα, αναμένεται να κάνουν πράγματα, τα οποία ενισχύουν την ανάγκη για αλλαγή, όπως να προβλέπουν τις εξελισσόμενες ανάγκες των μαθητών και των γονέων τους, να ξεκινούν φιλόδοξα νέα προγράμματα και να εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάζουν νέες πρακτικές. Ομοίως, ένας συμπεριφορικά πολύπλοκος ηγέτης υπερβαίνει το παράδοξο των αντίθετων συμπεριφορών, οι οποίες σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις και με τα αποτελέσματα της εργασίας των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές αναμένεται να ενθαρρύνουν τη σκληρή δουλειά, να δίνουν έμφαση στην ταχύτητα και να επικεντρώνονται στον ανταγωνισμό, ώστε να παράγουν αποτελέσματα. Παράλληλα, οι διευθυντές πρέπει να διατηρούν σε καλό επίπεδο τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, δείχνοντας ενδιαφέρον για τις ανάγκες των άλλων, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και βοηθώντας τους υφιστάμενούς τους στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους. Επομένως, ένας συμπεριφορικά πολύπλοκος ηγέτης είναι δυνατόν να ανταποκριθεί στις πολλαπλές και αντικρουόμενες ανάγκες του οργανισμού (Tsui, 1984).

### **Συμπεριφορική πολυπλοκότητα και αποτελεσματικότητα ηγεσίας**

Μια βασική παραδοχή του θεωρητικού μοντέλου της συμπεριφορικής πολυπλοκότητας είναι, ότι ένας διευθυντής, που έχει υψηλή πολυπλοκότητα συμπεριφοράς, διαθέτει και την απαιτούμενη ποικιλία συμπεριφορών (Ashby, 1952), ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει και να ελέγξει αυτές της παράδοξες και αντίθετες πιέσεις της οργανωτικής ζωής (Denison et al., 1995). Ενώ η πολυπλοκότητα της συμπεριφοράς δεν εγγυάται ότι ο διευθυντής θα επιδείξει την τέλεια κρίση στην εφαρμογή της κατάλληλης συμπεριφοράς, τη σωστή στιγμή, παρέχει εντούτοις τη δυνατότητα στο διευθυντή να επιλέξει από ένα ευρύτερο ρεπερτόριο συμπεριφορών, για μια πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των ανταγωνιστικών απαιτήσεων.

Έρευνες που σχεδιάστηκαν για να εξετάσουν την παραπάνω πρόταση έδειξαν πως ηγέτες με υψηλή πολυπλοκότητα συμπεριφοράς είναι περισσότερο αποτελεσματικοί από ό, τι ηγέτες με χαμηλότερα επίπεδα συμπεριφορικής πολυπλοκότητας (Quinn et al., 1992; Hart & Quinn, 1993; Denison et al., 1995; Hooijberg, 1996). Σε μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας για την ηγεσία, ο Zaccaro (2001) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα ανώτερα στελέχη είναι πιο αποτελεσματικά, όταν είναι συμπεριφορικά πολύπλοκα.

### **Ερευνητικές υποθέσεις**

Πέρα από την απλή διερεύνηση των βασικών κινήτρων και των προφίλ παρακίνησης των διευθυντών των τριών σχολικών βαθμίδων (Δημοτικού-Γυμνασίου Λυκείου), οι ερευνητικές υποθέσεις που έγιναν στην παρούσα έρευνα είναι οι εξής:

- Ερευνητική υπόθεση H1: Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των σχολικών διευθυντών όπως: το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής, τα έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντής, η κατοχή δεύτερου πτυχίου, η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου, η κατοχή διδακτορικού τίτλου, η συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια, η επιμόρφωση στη διοίκηση, η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες, η πολύ καλή γνώση μίας ξένης γλώσσας ή δύο ξένων γλωσσών, επηρεάζουν τα τρία κυρίαρχα κίνητρα των διευθυντών nPOW, nACH, nAFF.

- Ερευνητική υπόθεση H2: Τα τρία βασικά κίνητρα nPOW, nACH, nAFF και τα προφίλ παρακίνησης διαφέρουν μεταξύ των διευθυντών κάθε σχολικής βαθμίδας (Δημοτικού – Γυνασίου – Λυκείου).
- Σύμφωνα με τον McClelland (1975) η ανάγκη για εξουσία αποτελεί βασικό στοιχείο για την αναγνώριση και την πρόβλεψη ενός επιτυχημένου ηγέτη. Άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι η ανάγκη για εξουσία είναι το μοναδικό ισχυρό χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τους επιτυχημένους, από τους μη επιτυχημένους μάνατζερ (Steger, Manners, Bemstein & May, 1975). Από την άλλη πλευρά τα άτομα που έχουν σε υψηλό βαθμό την nAFF έχουν την τάση να αποτυγχάνουν στο μάνατζμεντ (McClelland & Burnham, 1976) επειδή προσπαθούν να αποφύγουν τις συγκρούσεις και την κριτική ενώ οι περισσότερες διοικητικές θέσεις απαιτούν από το διευθυντή ανταγωνιστικότητα, προσπάθεια για επίδραση σε άλλα άτομα και λήψη δύσκολων αποφάσεων, που μπορεί να πληγώσουν τα συναισθήματα των άλλων. Άνδρες με υψηλή nAFF έχουν την τάση να μην προάγονται συχνά σε υψηλότερες διοικητικές θέσεις (McClelland & Boyatzis, 1982), ενώ μικρές βιομηχανικές εταιρίες καθώς και εταιρίες ερευνών και ανάπτυξης που διοικούνται από άτομα με υψηλή nAFF ήταν λιγότερο επιτυχημένες (Wainer & Rubin, 1969).

Προκύπτει συνεπώς η Ερευνητική υπόθεση H3: Υπάρχει σημαντική, θετική συσχέτιση, μεταξύ των επιδόσεων των σχολικών διευθυντών στο τεστ ηγεσίας CVLI και της βαθμολογίας τους στο κίνητρο nPOW και σημαντική, αρνητική συσχέτιση, μεταξύ των επιδόσεων των διευθυντών στο τεστ CVLI και της βαθμολογία τους στο κίνητρο nAFF.

- Οι McClelland και Boyatzis (1982) βρήκαν πως ο συνδυασμός υψηλής nPOW και χαμηλής nAFF χαρακτηρίζει μακροχρόνια επιτυχία σε υψηλόβαθμους διευθυντές ενώ ο συνδυασμός υψηλής nPOW και υψηλής nACH χαρακτηρίζει την αποτελεσματικότητα σε διευθυντές μεσαίων διοικητικά θέσεων. Επιπλέον ο Varga (1975) αναφέρει πως το προφίλ υψηλής nACH και nPOW σχετίζεται σημαντικά με την αποτελεσματικότητα επιστημόνων, μηχανικών και διευθυντών στον τομέα της έρευνας και ανάπτυξης.

Προκύπτει συνεπώς η Ερευνητική υπόθεση H4: Ο μέσος όρος της επίδοσης των σχολικών διευθυντών με προφίλ παρακίνησης nPOW > nAFF και nPOW & nACH > nAFF στο τεστ ηγεσίας CVLI, είναι σημαντικά υψηλότερος από το μέσο όρο των διευθυντών που δεν έχουν τα προφίλ αυτά.

- Οι Litwin & Siebrecht (1967) συμπεραίνουν πως ένας ελάχιστος βαθμός ενδιαφέροντος για τα συναισθήματα των υφισταμένων και μιας ποιοτικής συνεργασίας στις εργασιακές σχέσεις, φαίνεται, πως είναι απαραίτητα για μια αξιοσημείωτη και αποτελεσματική ηγεσία. Επιπλέον ο McClelland (1975), συμφωνώντας με τους Litwin και Siebrecht, παραδέχεται πως οι διευθυντές που έχουν κάποιο ειδικό ενοποιητικό ρόλο (όπως π.χ. οι διευθυντές έργων και οι διευθυντές παραγωγής) χρειάζεται να έχουν ένα πιο ισορροπημένο προφίλ παρακίνησης και ίσως μερικές φορές υψηλότερη nAFF από την nPOW. Άτομα σε τέτοιες θέσεις έχουν ελάχιστη θέση ισχύος και επιβάλλεται να εργάζονται διαμέσου των προσωπικών τους σχέσεων. Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι σχολικοί διευθυντές με τα προφίλ παρακίνησης α) nPOW>nAFF, β) nPOW & nACH>nAFF διαφέρουν στα τέσσερα αντικείμενα του τεστ ηγεσίας CVLI και ειδικότερα στο



αντικείμενο «Διαπροσωπικές σχέσεις» σε σχέση με όσους δεν έχουν τα παραπάνω προφίλ διατυπώνεται η Ερευνητική υπόθεση H5: Οι μέσοι όροι των επιδόσεων στα τέσσερα αντικείμενα του τεστ ηγεσίας Competing Values Leadership Instrument (CVLI): «Διαπροσωπικές σχέσεις», «Αλλαγή», «Σταθερότητα» και «Αποτέλεσμα», διαφέρουν μεταξύ των διευθυντών με τα προφίλ παρακίνησης α) nPOW>nAFF, β) nPOW & nACH>nAFF έναντι των διευθυντών, οι οποίοι δεν έχουν τα παραπάνω προφίλ.

## Μεθοδολογία, δείγμα και μετρήσεις

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν από τους διευθυντές των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας (Δημοτικών) και δευτεροβάθμιας (Γυμνασίων-Λυκείων) εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ηλεκτρονικής αλληλογραφίας μέσω διαδικτύου και πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο έως το Δεκέμβριο του 2012. Για τη συλλογή των δεδομένων, αποστάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων του νομού Αττικής ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail), υπόψη του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Το μήνυμα περιελάμβανε ενημερωτικό σημείωμα για την παρούσα έρευνα και τους σκοπούς της και δύο (2) ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, προς συμπλήρωση από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Το πρώτο ερωτηματολόγιο (Andersen Motivation Profile Indicator) μετρούσε το προφίλ παρακίνησης του διευθυντή και περιελάμβανε ορισμένα δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο (Competing Values Leadership Instrument- CVLI) μετρούσε την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του διευθυντή, μέσω της συμπεριφορικής πολυπλοκότητάς του. Από τους διευθυντές ζητήθηκε η εθελοντική συμμετοχή στην έρευνα και διευκρινίστηκε πως οι προσωπικές τους απαντήσεις θα παρέμεναν εμπιστευτικές. Ένα δεύτερο ηλεκτρονικό μήνυμα με το ίδιο ακριβώς περιεχόμενο αποστάλθηκε ως υπενθύμιση σε όσους διευθυντές δεν ανταποκρίθηκαν στο αρχικό μήνυμα, τρεις εβδομάδες αργότερα. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα προγράμματα Microsoft Excel 2003 και το IBM SPSS statistics 19.

### Μέτρηση του προφίλ παρακίνησης

Σύμφωνα με τη θεωρία των τριών αναγκών του McClelland (1961, 1990), κάθε άτομο έχει, σε διαφορετικό βαθμό, την ανάγκη για επιτεύγματα (nACH), την ανάγκη για εξουσία (nPOW) και την ανάγκη για συναισθηματική σύνδεση (nAFF). Ο όρος «προφίλ παρακίνησης» υποδηλώνει την σχετική ισχύ των τριών αναγκών. Το ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση των τριών αυτών κινήτρων στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, είναι η ελληνική έκδοση του Andersen Motivation Profile Indicator (AMPI) (Andersen, 1991), το οποίο κατασκευάστηκε αποκλειστικά για τη μέτρηση των τριών κινήτρων σύμφωνα με τη θεωρία και τους ορισμούς του McClelland. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις αναγκαστικής επιλογής, το οποίο περιλαμβάνει 24 ζεύγη προτάσεων. Από κάθε ζεύγος προτάσεων ο συμμετέχων καλείται να επιλέξει την πρόταση εκείνη που περιγράφει καλύτερα αυτό, που ο ίδιος εφαρμόζει στη διευθυντική του θέση. Σε καθένα από τα τρία κίνητρα αντιστοιχούν 16 προτάσεις, που βαθμολογούνται με ειδική φόρμα βαθμολόγησης, για να δώσουν την τελική βαθμολογία του διευθυντή σε κάθε κίνητρο, με άριστα το 24. Το AMPI έχει ελεγχθεί για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του (Andersen, 1991) και έχει εφαρμοστεί στην έρευνα (Andersen, 1994, 1999, 2000, 2005). Τα

τρία βασικά κίνητρα και όλοι οι δυνατοί συνδυασμοί τους εξετάζονται στην παρούσα έρευνα για να καταδείξουν το προφίλ παρακίνησης των σχολικών διευθυντών.

### ***Μέτρηση της αποτελεσματικότητας ηγεσίας***

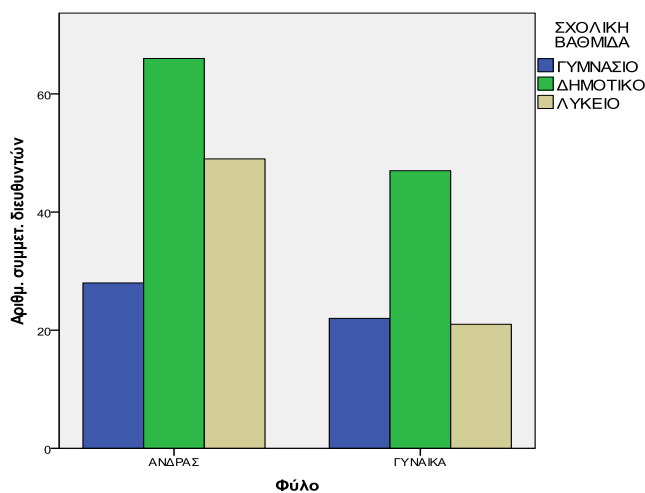
Για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών επιλέχθηκε η ελληνική έκδοση του Competing Values Leadership Instrument (CVLI), (Lawrence et al, 2009), Cronbach's Alpha =,901 (N of items=36). Πρόκειται για ένα εργαλείο, το οποίο μετρά τη συμπεριφορική πολυπλοκότητα των διευθυντών-ηγέτων. Σύμφωνα με τη θεωρία των ανταγωνιστικών αξιών, η συμπεριφορική πολυπλοκότητα των ηγετών σχετίζεται θετικά με την αποτελεσματική άσκηση της ηγεσίας. Όσο υψηλότερη είναι η συνολική βαθμολογία κάποιου διευθυντή στο τεστ, τόσο πιο αποτελεσματική θεωρείται η ηγεσία του. Το εργαλείο αυτό περιλαμβάνει 36 προτάσεις. Ο συμμετέχων καλείται να δηλώσει μέσω μιας πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert, από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (συμφωνώ απόλυτα), το βαθμό που η κάθε πρόταση περιγράφει τον ίδιο, ως σχολικό ηγέτη. Για κάθε ένα από τα τέσσερα τεταρτημόρια που συνθέτουν το κυκλικό μοντέλο του πλαισίου ανταγωνιστικών αξιών, δηλαδή α) Διαπροσωπικές σχέσεις β) Αποτέλεσμα γ) Σταθερότητα δ) Αλλαγή, υπάρχουν τρεις υποκατηγορίες ηγετικών ρόλων που εμπεριέχονται σε τρεις προτάσεις. Συνολικά εννέα προτάσεις περιγράφουν τις πιθανές συμπεριφορές του διευθυντή-ηγέτη για κάθε τεταρτημόριο (Πίνακας 2, Παράρτημα).

## **Αποτελέσματα**

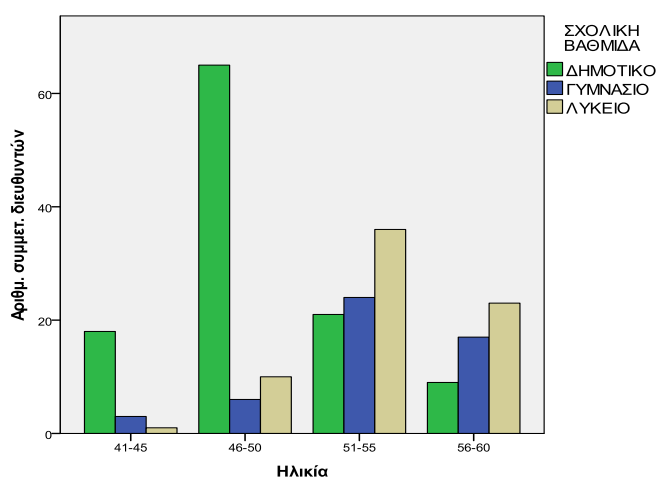
### ***Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος***

Στην έρευνα συμμετείχαν 246 διευθυντές (ποσοστό ανταπόκρισης 13,96% επί του συνόλου των διευθυντών 1762 σχολικών μονάδων του νομού Αττικής). Από αυτούς οι 238 συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο για το προφίλ παρακίνησης, οι 242 το ερωτηματολόγιο της ηγεσίας και οι 233 συμπλήρωσαν και τα δύο ερωτηματολόγια. Στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές ήταν άνδρες (Σχήμα 2), μέσης ηλικίας (Σχήμα 3). Το 48,5% των συμμετεχόντων ήταν διευθυντές Δημοτικών σχολείων, το 21,5% διευθυντές Γυμνασίων και το 30% διευθυντές Λυκείων.



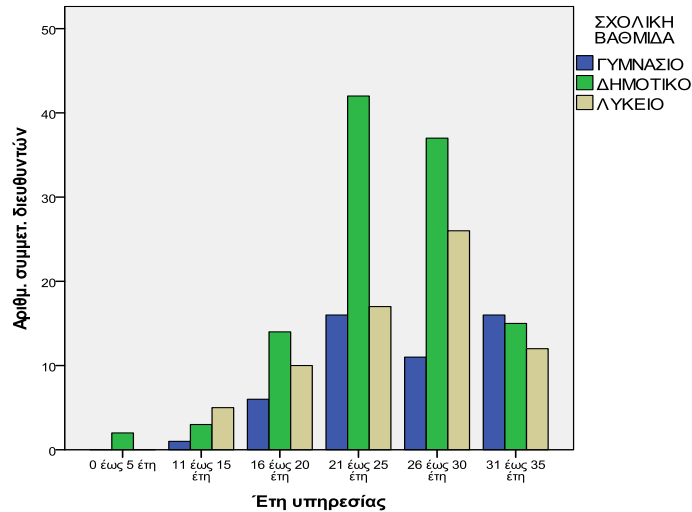


Σχήμα 2. Φύλο διευθυντών ανά σχ. Βαθμίδα

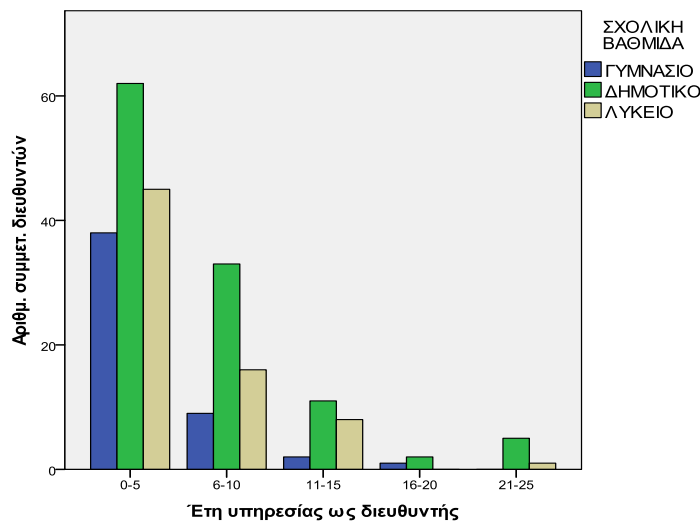


Σχήμα 3. Ηλικιακή ομάδα διευθυντών ανά σχ. Βαθμίδα

Το 64% είχε από 21 έως 30 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (Σχήμα 4), ενώ το 62,2% αυτών είχε από 0 έως 5 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής (Σχήμα 5) και το 87,1% από 0 έως πέντε έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντής. Το 37,8% των διευθυντών κατείχε δεύτερο πτυχίο, το 52,4% κατείχε μεταπτυχιακό (το 9,4% κατείχε μεταπτυχιακό στη διοίκηση) και το 15,5% διδακτορικό δίπλωμα. Μόνο το 29,6% των διευθυντών είχε επιμόρφωση στη διοίκηση. Το 86,3% είχε επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες ενώ, το 8,6% είχε συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια. Τέλος, το 63,5% κατείχε πτυχίο ξένης γλώσσας ενώ το 17,6% κατείχε πτυχίο και δεύτερης ξένης γλώσσας.



Σχήμα 4. Προϋπηρεσία διευθυντών στην Εκπαίδευση ανά σχ. βαθμίδα



Σχήμα 5. Προϋπηρεσία ως διευθυντής ανά σχ. Βαθμίδα

### Βασικά κίνητρα διευθυντών

Το ερωτηματολόγιο AMPI, το οποίο μετρά τα τρία βασικά κίνητρα, συμπλήρωσαν 238 διευθυντές. Η συνολική κατανομή των 238 διευθυντών που είχαν κάποιο διακριτό κίνητρο κατέδειξε πως το υπερέχον κίνητρο στο σύνολο του δείγματος, είναι η ανάγκη για συναισθηματική σύνδεση (nAFF),  $\mu=15,5$ , με μικρή διαφορά από το δεύτερο κίνητρο, που είναι η ανάγκη για επιτεύγματα (nACH),  $\mu=14,07$  και τρίτο σε ισχύ κίνητρο είναι η ανάγκη για εξουσία (nPOW),  $\mu=9,19$ , (πίνακας 1). Από τους διευθυντές που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση του προφίλ παρακίνησης, μόνο ένας είχε την ίδια

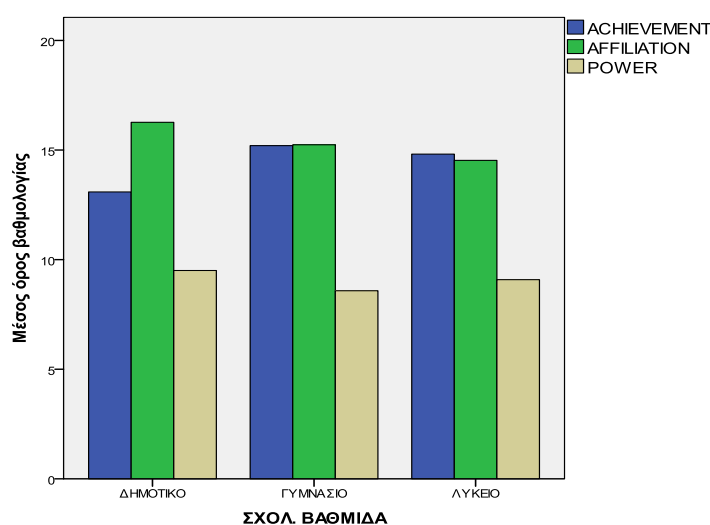
βαθμολογία και στα τρία κίνητρα, χωρίς να εμφανίζει κάποιο διακριτό προφίλ παρακίνησης.

**Πίνακας 1. Μέσοι όροι βασικών κινήτρων του συνόλου των διευθυντών**

KINHΤΡΟ	N	Mean	Std. Deviation
AFFILIATION	238	15,50	3,839
ACHIEVEMENT	238	14,07	3,654
POWER	238	9,19	4,456
Valid N (listwise)	238		

#### **Διαφορές των τριών βασικών κινήτρων ανά σχολική βαθμίδα**

Το κυρίαρχο κίνητρο είναι η nAFF, τόσο στους διευθυντές Δημοτικού,  $\mu=16,23$ , όσο και στους διευθυντές Γυμνασίου  $\mu=15,24$ . Δεύτερο σε ισχύ κίνητρο είναι η nACH, τόσο στους διευθυντές Δημοτικού,  $\mu=13,16$ , όσο και για τους διευθυντές Γυμνασίου,  $\mu=15,18$ . Τέλος το κίνητρο nPOW είναι τελευταίο σε ισχύ κίνητρο στους διευθυντές Δημοτικού,  $\mu=9,50$  και Γυμνασίου,  $\mu=8,57$ . Στο Λύκειο τα κίνητρα των διευθυντών διαφέρουν, με κυρίαρχο κίνητρο την nACH,  $\mu=14,77$ , δευτερεύον κίνητρο την nAFF,  $\mu=14,51$  και μικρότερο σε ισχύ κίνητρο την POW,  $\mu=9,19$ , όπως φαίνεται στο σχήμα Σχήμα 6.



**Σχήμα 6. Μέσοι όροι κινήτρων διευθυντών ανά σχ. Βαθμίδα**

Προκειμένου να διαπιστωθεί, εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των διευθυντών σε κάθε κίνητρο ανά σχολική βαθμίδα, εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης, η οποία έδειξε πως οι μέσες βαθμολογίες των διευθυντών στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους μόνο στα δύο βασικά κίνητρα ACHIEVEMENT,  $F(2,235)=7,708$ ,  $p=,001$  και AFFILIATION,  $F(2,235)=4,754$ ,  $p=,009$  ενώ δεν υπάρχει διαφορά στο τρίτο βασικό κίνητρο POWER  $F(2,235)=,782$ ,  $p=,459$ , (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2. Διαφορές μέσων όρων στα κίνητρα των διευθυντών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
POWER	Between Groups	31,123	2	15,561	,782	,459
	Within Groups	4675,369	235	19,895		
	Total	4706,492	237			
AFFILIATION	Between Groups	135,857	2	67,929	4,754	,009
	Within Groups	3357,638	235	14,288		
	Total	3493,496	237			
ACHIEVEMENT	Between Groups	194,773	2	97,386	7,708	,001
	Within Groups	2969,013	235	12,634		
	Total	3163,786	237			

Επομένως δεχόμαστε την H2 μόνο για τα δύο κίνητρα nACH και nAFF, ότι δηλαδή υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές: α) στο κίνητρο nACH μεταξύ των διευθυντών Δημοτικών-Γυμνασίων,  $p=,001$ , Δημοτικών-Λυκείων,  $p=,003$  ενώ μεταξύ διευθυντών Γυμνασίου-Λυκείου δεν υπάρχουν διαφορές ( $p=,539$ ), β) στο κίνητρο nAFF μεταξύ των διευθυντών Δημοτικών - Λυκείων ( $p=,003$ ) ενώ δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ διευθυντών Γυμνασίων-Λυκείων και διευθυντών Δημοτικών-Γυμνασίων (Πίνακας 4). Για το κίνητρο nPOW απορρίπτουμε την H2 και δεχόμαστε ότι το κίνητρο αυτό των διευθυντών δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά στις τρεις σχολικές βαθμίδες.

**Πίνακας 3. Πολλαπλές συγκρίσεις μέσων όρων στα κίνητρα διευθυντών ανά σχολική βαθμίδα**

Dependent Variable	(I) ΒΑΘΜΙΔΑ	(J) ΒΑΘΜΙΔΑ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
AFFILIATION	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	,997	,635	,118	-,25	2,25
		ΛΥΚΕΙΟ	1,726*	,570	,003	,60	2,85
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-,997	,635	,118	-2,25	,25
		ΛΥΚΕΙΟ	,728	,694	,295	-,64	2,10
	ΛΥΚΕΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	-1,726*	,570	,003	-2,85	-,60
		ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-,728	,694	,295	-2,10	,64
ACHIEVEMENT	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-2,021*	,597	,001	-3,20	-,84
		ΛΥΚΕΙΟ	-1,619*	,536	,003	-2,67	-,56
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	2,021*	,597	,001	,84	3,20
		ΛΥΚΕΙΟ	,402	,652	,539	-,88	1,69
	ΛΥΚΕΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	1,619*	,536	,003	,56	2,67
		ΓΥΜΝΑΣΙΟ	-,402	,652	,539	-1,69	,88

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών στα κίνητρα των διευθυντών**

Τα τεστ προσαρμογής στην κανονική κατανομή κατά Kolmogorov-Smirnov των επιδόσεων των διευθυντών και στα τρία κίνητρα, ως προς τους δημογραφικούς παράγοντες φύλο, οικογενειακή κατάσταση, κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου, κατοχή διδακτορικού τίτλου, συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια, επιμόρφωση στη διοίκηση, επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες, πολύ καλή γνώση μίας και δύο ξένων γλωσσών, έδειξαν πως οι πληθυσμοί δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann Whitney, για να εξεταστούν οι διαφορές στους μέσους όρους των επιδόσεων των διευθυντών για κάθε δημογραφικό στοιχείο ξεχωριστά. Δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στα τρία κίνητρα των διευθυντών και επομένως απορρίπτουμε την H1 και δεχόμαστε πως τα παραπάνω δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών δεν επηρεάζουν κανένα από τα βασικά τους κίνητρα nPOW, nACH, nAFF.

Για να εξεταστούν διαφορές στους μέσους όρους των επιδόσεων των διευθυντών στα τρία κίνητρα ως προς την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής και τα έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντής, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης. Ο έλεγχος ισότητας των διακυμάνσεων των επιδόσεων των διευθυντών στα τρία κίνητρα ως προς τους παραπάνω παράγοντες έδειξε πως οι διακυμάνσεις δεν διαφέρουν ως προς κανέναν παράγοντα. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε πως δεν υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των επιδόσεων ως προς τα τρία κίνητρα για κανέναν από τους παραπάνω παράγοντες, εκτός από το κίνητρο nACH ως προς την ηλικία των διευθυντών  $F(3, 234) = 3,211, p = ,024$  (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4. Διαφορές μέσω των όρων διευθυντών στα τρία κίνητρα ως προς την ηλικία**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
POWER	Between Groups	122,410	3	40,803	2,083	,103
	Within Groups	4584,082	234	19,590		
	Total	4706,492	237			
AFFILIATION	Between Groups	34,225	3	11,408	,772	,511
	Within Groups	3459,271	234	14,783		
	Total	3493,496	237			
ACHIEVEMENT	Between Groups	125,110	3	41,703	3,211	,024
	Within Groups	3038,676	234	12,986		
	Total	3163,786	237			

Οι πολλαπλές συγκρίσεις των ηλικιακών κατηγοριών μεταξύ τους έδειξαν πως οι διευθυντές που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 46-50 ετών έχουν σημαντικά μικρότερη επίδοση στην nACH σε σχέση με αυτούς που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 51-55 ( $p = ,008$ ) και 56-60 ετών ( $p = ,011$ ). Επομένως απορρίπτουμε την H1 και δεχόμαστε πως τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής και τα έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντής, δεν επηρεάζουν κανένα από τα βασικά κίνητρα nPOW, nACH, nAFF. Για τον παράγοντα ηλικία,

δεχόμαστε την ερευνητική υπόθεση H2 μόνο για τους διευθυντές που βρίσκονται μεταξύ 46-50 ετών, οι οποίοι έχουν σημαντικά χαμηλότερη nACH από τους διευθυντές που είναι πάνω από 50 ετών. Για τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές.

### **Επιδόσεις διευθυντών στο τεστ ηγεσίας CVLI**

Συνολικά 233 διευθυντές συμπλήρωσαν το τεστ ηγεσίας. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν διευθυντές Δημοτικού (N=113), οι λιγότεροι συμμετέχοντες ήταν διευθυντές Γυμνασίου (N=50) και οι υπόλοιποι ήταν διευθυντές Λυκείου (N=70). Υψηλότερη βαθμολογία είχαν οι διευθυντές Λυκείου,  $\mu=152,3$ , δεύτεροι στο μέσο όρο ήταν οι διευθυντές Γυμνασίου,  $\mu=149,36$  και τελευταίοι οι διευθυντές Δημοτικού,  $\mu=148,38$  (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5. Μέση βαθμολογία διευθυντών στο τεστ CVLI ανά σχολική βαθμίδα**

ΣΧΟΛ. ΒΑΘΜΙΔΑ	N	Std. Deviation	Mean
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	113	13,173	148,38
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	50	12,255	149,36
ΛΥΚΕΙΟ	70	11,814	152,30
Total	233	12,646	149,77

Ο έλεγχος T-test δεν έδειξε διαφορά στις επιδόσεις ανδρών και γυναικών στο τεστ ηγεσίας CVLI,  $t(231)=-,445$ ,  $p=,657$ . Επιπλέον η ανάλυση διακύμανσης έδειξε πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των επιδόσεων των διευθυντών στο τεστ CVLI ανά σχολική βαθμίδα,  $F(2,230)=2,130$ ,  $p=,121$ .

Ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, δεν έδειξε διαφορές επιδόσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών σε κανένα από τα τέσσερα αντικείμενα του τεστ: Διαπροσωπικές σχέσεις, Αλλαγή, Σταθερότητα και Αποτέλεσμα.

**Πίνακας 6. Διαφορές μέσων όρων στα τέσσερα αντικείμενα του τεστ ηγεσίας CVLI ανά φύλο**

	Διαπροσωπικές σχέσεις	Αλλαγή	Σταθερότητα	Αποτέλεσμα
Chi-Square	1,469	1,228	,030	,000
df	1	1	1	1
Asymp. Sig.	,225	,268	,863	,998

a. Kruskal Wallis Test

Προκειμένου να διαπιστωθεί, εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των διευθυντών στα τέσσερα αντικείμενα του τεστ ηγεσίας CVLI, ανά σχολική βαθμίδα, εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης.

Ο έλεγχος κανονικότητας της κατανομής για τις επιδόσεις των διευθυντών και των τριών σχολικών βαθμίδων έδειξε ότι αυτές δεν αποκλίνουν από την κανονική κατανομή. Ο έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων στις βαθμολογίες των διευθυντών στα τέσσερα

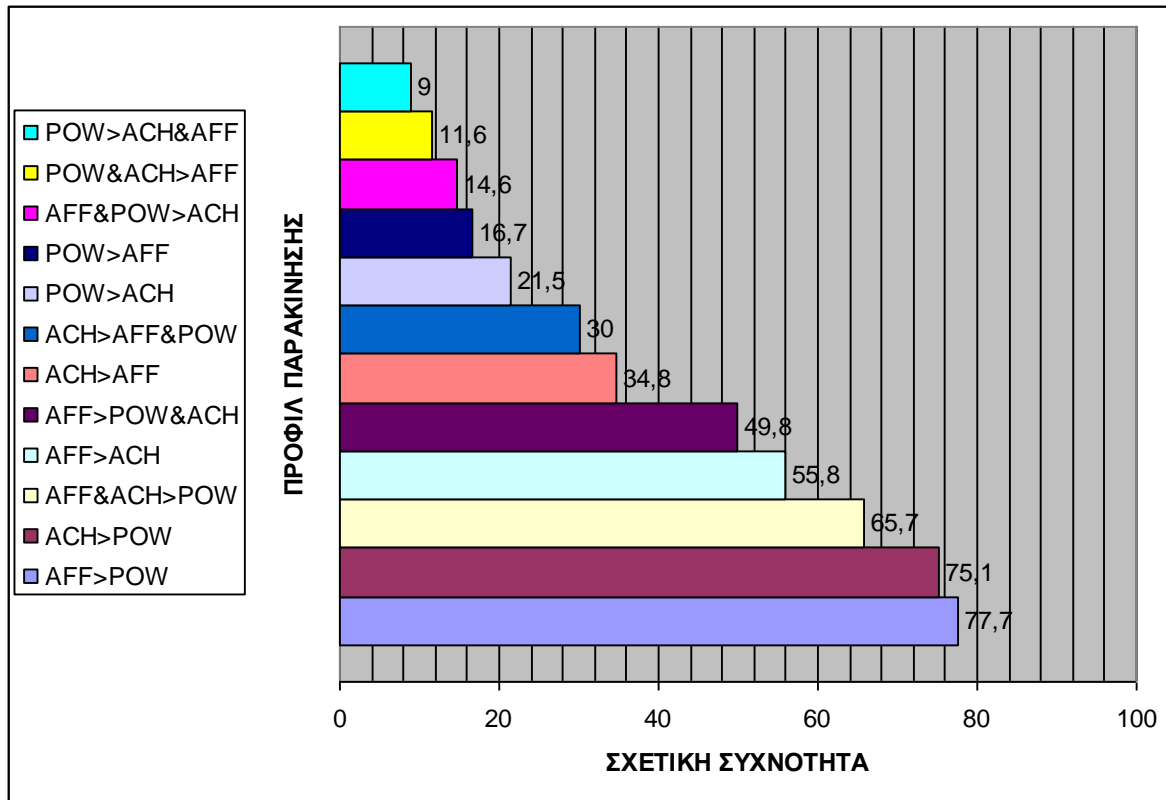
αντικείμενα του τεστ ηγεσίας CVLI, ανά σχολική βαθμίδα, έδειξε πως το test-ANOVA μπορεί να εφαρμοστεί και στις τρεις βαθμίδες, καθώς οι διακυμάνσεις στις βαθμολογίες των διευθυντών είναι ίσες. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε πως υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των διευθυντών στις τρεις σχολικές βαθμίδες μόνο στο αντικείμενο «Αποτέλεσμα»,  $F(2,230)= 9,502$ ,  $p=0$ , (Πίνακας 7). Συγκεκριμένα, υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο αντικείμενο «Αποτέλεσμα» μεταξύ των διευθυντών Δημοτικού-Λυκείου,  $p=0$ , Γυμνασίου-Λυκείου,  $p=,017$ , ενώ δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ διευθυντών Δημοτικού-Γυμνασίου,  $p=,199$ . όπως έδειξε η λογιστική παλινδρόμηση.

**Πίνακας 7. Διαφορές μ. ό. στα τέσσερα αντικείμενα του τεστ ηγεσίας CVLI ανά σχ. Βαθμίδα**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Διαπροσωπικές σχέσεις	Between Groups	31,894	2	15,947	1,437	,240
	Within Groups	2552,982	230	11,100		
	Total	2584,876	232			
Αλλαγή	Between Groups	25,718	2	12,859	,712	,492
	Within Groups	4156,205	230	18,070		
	Total	4181,923	232			
Σταθερότητα	Between Groups	68,450	2	34,225	2,144	,119
	Within Groups	3671,129	230	15,961		
	Total	3739,579	232			
Αποτέλεσμα	Between Groups	340,690	2	170,345	9,502	,000
	Within Groups	4123,233	230	17,927		
	Total	4463,923	232			

### **Ιεράρχηση των προφίλ παρακίνησης διευθυντών**

Με βάση τη βαθμολογία τους στα τρία βασικά κίνητρα οι διευθυντές κατηγοριοποιήθηκαν σε δώδεκα (12) βασικά προφίλ παρακίνησης, που δημιουργούνται από όλους τους δυνατούς συνδυασμούς των τριών κινήτρων (ανάλογα με τη σχετική ισχύ τους). Τα προφίλ παρακίνησης ιεραρχήθηκαν κατά αύξουσα σειρά με βάση τη σχετική συχνότητα εμφάνισής τους στο σύνολο των 233 διευθυντών. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 7, το λιγότερο συχνό προφίλ παρακίνησης, με ποσοστό εμφάνισης 9% στο σύνολο των διευθυντών, είναι αυτό όπου η ανάγκη για εξουσία είναι μεγαλύτερη από την ανάγκη για επιτεύγματα και την ανάγκη για συναισθηματικές σχέσεις. Το πιο συχνά εμφανιζόμενο προφίλ παρακίνησης με ποσοστό 77,7% είναι αυτό όπου η ανάγκη για συναισθηματικές σχέσεις είναι μεγαλύτερη από την ανάγκη για εξουσία.



Σχήμα 7. Ιεράρχηση των προφίλ παρακίνησης διευθυντών με βάση τη σχετική συχνότητα

#### Διαφορές στα προφίλ παρακίνησης διευθυντών ανά σχολική βαθμίδα

Για να διαπιστωθεί, εάν υπάρχει διαφορά στη συχνότητα εμφάνισης των δώδεκα προφίλ παρακίνησης μεταξύ των 233 διευθυντών, ανά σχολική βαθμίδα, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος  $\chi^2$  για ανεξαρτησία. Πέντε από τα έντεκα προφίλ των διευθυντών βρέθηκαν να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στις τρεις σχολικές βαθμίδες. Τα προφίλ παρακίνησης αυτά είναι τα εξής: α) Προφίλ  $nACH > nAFF$ ,  $\chi^2(2) = 15,474$ ,  $p=0$ , β) Προφίλ  $nACH > nAFF & nPOW$ ,  $\chi^2(2) = 11,672$ ,  $p=,003$ , γ) Προφίλ  $nAFF > nACH$ ,  $\chi^2(2) = 22,733$ ,  $p=0$ , δ) Προφίλ  $nAFF > nPOW & nACH$ ,  $\chi^2(2) = 13,167$ ,  $p=,001$ , ε) Προφίλ  $nAFF & nPOW > nACH$ ,  $\chi^2(2) = 10,141$ ,  $p=,006$ . Επομένως, δεχόμαστε την  $H_2$  μόνο για τα πέντε παραπάνω προφίλ, τα οποία εμφανίζουν διαφορές, ανά σχολική βαθμίδα, ενώ για τα υπόλοιπα έξι προφίλ παρακίνησης απορρίπτουμε την  $H_2$  και δεχόμαστε ότι τα προφίλ δεν διαφέρουν σημαντικά σε κάθε βαθμίδα (Πίνακας 8).

Για να ελεγχθεί, μεταξύ των διευθυντών ποιών βαθμίδων ακριβώς υπάρχουν διαφορές, εφαρμόστηκε η λογιστική παλινδρόμηση, η οποία έδειξε τις εξής διαφορές: Τα προφίλ  $nACH > nAFF$  και  $nACH > nAFF & nPOW$  εμφανίζονται σημαντικά συχνότερα σε διευθυντές Λυκείου και Γυμνασίου σε σχέση με τους διευθυντές Δημοτικού, ενώ η συχνότητα εμφάνισης δε διαφέρει σημαντικά μεταξύ διευθυντών Γυμνασίου και Λυκείου. Τα προφίλ  $nAFF > nACH$ ,  $nAFF > nPOW & nACH$  και  $nAFF & nPOW > nACH$  εμφανίζονται σημαντικά συχνότερα στους διευθυντές των Δημοτικών σε σχέση με τους διευθυντές των Λυκείων και Γυμνασίων, ενώ δεν διαφέρουν μεταξύ διευθυντών Γυμνασίου και Λυκείου. Σε όλους τους παραπάνω ελέγχους το επίπεδο σημαντικότητας ήταν  $\alpha=0,05$ .



**Πίνακας 8. Σχέση προφίλ παρακίνησης των διευθυντών και σχολικής βαθμίδα**

	Pearson Chi-Square			
	Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)	Cell's minimum expected count
Προφίλ nPOW>nAFF * Σχολική βαθμίδα	1,964 <sup>a</sup>	2	,375	8,37
Προφίλ nAFF>nPOW * Σχολική βαθμίδα	,725 <sup>a</sup>	2	,696	11,16
Προφίλ nPOW>nACH * Σχολική βαθμίδα	3,734 <sup>a</sup>	2	,155	10,73
Προφίλ nACH>nAFF * Σχολική βαθμίδα	15,474 <sup>a</sup>	2	,000	17,38
Προφίλ nACH>nPOW * Σχολική βαθμίδα	2.850 <sup>a</sup>	2	,241	12,45
Προφίλ nAFF>nACH * Σχολική βαθμίδα	22,733 <sup>a</sup>	2	,000	22,10
Προφίλ nPOW & ACH>nAFF * Σχολική βαθμίδα	1,665 <sup>a</sup>	2	,435	5,79
Προφίλ nACH>nAFF& nPOW * Σχολική βαθμίδα	11,672 <sup>a</sup>	2	,003	15,02
Προφίλ nAFF> nPOW&nACH * Σχολική βαθμίδα	13,167 <sup>a</sup>	2	,001	24,89
Προφίλ nAFF & ACH>nPOW * Σχολική βαθμίδα	2,002 <sup>a</sup>	2	,368	17,17
Προφίλ nPOW >nACH&nAFF * Σχολική βαθμίδα	1,055 <sup>a</sup>	2	,590	4,51
Προφίλ nAFF&nPOW>nACH * Σχολική βαθμίδα	10,141 <sup>a</sup>	2	,006	7,30
N of Valid Cases	233			

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

d. Not assuming the null hypothesis.

### **Συσχετίσεις των τριών βασικών κινήτρων με τις επιδόσεις στο τεστ ηγεσίας CVLI**

Οι συσχετίσεις των τριών κινήτρων των διευθυντών με τις επιδόσεις τους στο τεστ ηγεσίας CVLI έδειξαν πως: α) υπάρχει σημαντική, θετική, χαμηλή συσχέτιση των επιδόσεων των διευθυντών στο τεστ ηγεσίας με το κίνητρο nPOW, Pearson Cor=,211,  $p=,001$ , β) υπάρχει σημαντική, αρνητική, χαμηλή συσχέτιση των επιδόσεων των διευθυντών στο τεστ ηγεσίας με το κίνητρο nAFF, Pearson Cor=-,176,  $p=,007$ , γ) δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση των επιδόσεων των διευθυντών στο τεστ ηγεσίας με το κίνητρο nACH, Pearson Cor= ,071  $p=,283$  (Πίνακας 9). Επομένως δεχόμαστε την ερευνητική υπόθεση H3.

**Πίνακας 9. Συσχετίσεις κινήτρων με επιδόσεις στο τεστ ηγεσίας CVLI**

AFFILIATION	POWER	ACHIEVEMENT	Score CVLI
-------------	-------	-------------	------------

Επιδόσεις	Pearson Correlation	-,176**	,211**	,071	1
στο τεστ CVLI	Sig. (2-tailed)	,007	,001	,283	
	N	233	233	233	233

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### **Σχέση του Προφίλ Παρακίνησης nPOW > nAFF & Επιδόσεων στο Τεστ Ηγεσίας CVLI**

Ο έλεγχος κανονικότητας κατανομής των πληθυσμών κατά Kolmogorov-Smirnov έδειξε πως οι κατανομές των τιμών των επιδόσεων των διευθυντών με προφίλ παρακίνησης POW > nAFF στο CVLI test δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή,  $p=,028 < \alpha=,05$ . Προκειμένου να διαπιστωθεί, εάν υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους των επιδόσεων στο τεστ ηγεσίας μεταξύ των διευθυντών με προφίλ παρακίνησης POW>nAFF και αυτών που δεν έχουν το προφίλ αυτό (Πίνακας 10), χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney.

**Πίνακας 10. Συχνότητα και μ. όροι διευθυντών με προφίλ nPOW>nAFF στο τεστ CVLI**

	Προφίλ nPOW>nAFF	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Score CVI	ΧΩΡΙΣ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	194	110,97	21527,50
	ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	39	147,01	5733,50
	Total	233		

Το τεστ έδειξε πως οι διευθυντές οι οποίοι είχαν το παραπάνω προφίλ, σημείωσαν σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο στο τεστ ηγεσίας από τους διευθυντές χωρίς το προφίλ αυτό, Mann-Whitney  $U=2612,500$ ,  $p=,002$  (πίνακας 11). Το γεγονός αυτό οδηγεί στην αποδοχή της ερευνητικής υπόθεσης H4.

**Πίνακας 11. Διαφορές μ. ο. επιδόσεων στο τεστ CVLI διευθυντών με προφίλ nPOW >nAFF**

	Score CVI
Mann-Whitney U	2612,500
Wilcoxon W	21527,500
Z	-3,049
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002

a. Grouping Variable: Προφίλ nPOW>nAFF

### **Σχέση του προφίλ παρακίνησης nPOW&nACH>nAFF & επιδόσεων στο τεστ ηγεσίας CVLI**

Ο έλεγχος κανονικότητας κατανομής των πληθυσμών κατά Kolmogorov-Smirnov έδειξε πως οι κατανομές των τιμών των επιδόσεων των διευθυντών με το προφίλ παρακίνησης n POW & nACH > nAFF και χωρίς αυτό, στο CVLI test, ακολουθούν την κανονική κατανομή,  $p=,200 > \alpha=,05$ . Οι διακυμάνσεις των πληθυσμών βρέθηκαν να μη διαφέρουν σημαντικά,  $p=,025$ . Προκειμένου να διαπιστωθεί, εάν υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους των

επιδόσεων στο τεστ ηγεσίας μεταξύ των διευθυντών με προφίλ παρακίνησης POW & nACH > nAFF και αυτών που δεν έχουν το προφίλ αυτό (πίνακας 12), χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο T-test.

**Πίνακας 12 . Μέσοι όροι επιδόσεων στο τεστ CVLI των διευθυντών με POW & nACH > nAFF**

Προφίλ nPOW & nACH > nAFF		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Score CVI	ΧΩΡΙΣ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	206	149,10	12,545	,874
	ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	27	154,89	12,463	2,399

Το T-τεστ έδειξε πως οι διευθυντές που είχαν το παραπάνω προφίλ, σημείωσαν σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο στο τεστ ηγεσίας, από τους διευθυντές χωρίς το προφίλ αυτό  $t(231) = -2,257$ ,  $p = ,025$  (πίνακας 13), γεγονός που μας οδηγεί στην αποδοχή της ερευνητικής υπόθεσης H4.

**Πίνακας 13. Διαφορές μ. ό. επιδόσεων στο τεστ ηγεσίας των διευθυντών με POW & nACH > nAFF**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Score CVI	Equal variances assumed	,001	,981	-2,257	231	,025	-5,792	2,566	-10,847	-,737
	Equal variances not assumed			-2,269	33,289	,030	-5,792	2,553	-10,984	-,600

**Διαφορές επιδόσεων διευθυντών με τα προφίλ παρακίνησης, που σχετίζονται με την αποτελεσματική ηγεσία, στα τέσσερα αντικείμενα του τεστ CVLI**

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των όρων στα τέσσερα αντικείμενα του τεστ ηγεσίας CVLI, των διευθυντών με τα προφίλ παρακίνησης που σχετίζονται με την αποτελεσματική ηγεσία (nPOW > nAFF και nPOW & nACH > nAFF), έναντι εκείνων που δεν έχουν τα συγκεκριμένα προφίλ, εφαρμόζουμε την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης. Οι επιδόσεις των διευθυντών στα τέσσερα αντικείμενα αποκλίνουν από την κανονική κατανομή, όπως έδειξαν τα τεστ κανονικότητας της κατανομής και για τα τέσσερα προφίλ παρακίνησης. Για τη σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney.

**Πίνακας 14. Μέση βαθμολογία διευθυντών με προφίλ nPOW>nAFF ανά αντικείμενο**

	Προφίλ nPOW>nAFF	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Διαπροσωπικές σχέσεις	ΧΩΡΙΣ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	194	118,16	22923,50
	ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	39	111,22	4337,50
	Total	233		
Αλλαγή	ΧΩΡΙΣ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	194	111,54	21639,50
	ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	39	144,14	5621,50
	Total	233		
Σταθερότητα	ΧΩΡΙΣ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	194	111,10	21553,00
	ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	39	146,36	5708,00
	Total	233		
Αποτέλεσμα	ΧΩΡΙΣ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	194	108,69	21085,50
	ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	39	158,35	6175,50
	Total	233		

Οι διευθυντές με το προφίλ nPOW > nAFF (Πίνακας 14) είχαν σημαντική διαφορά μέσω των όρων στις βαθμολογίες που σημείωσαν στα αντικείμενα «Αλλαγή» ( $p=,006$ ), «Σταθερότητα» ( $p=,003$ ), «Αποτέλεσμα» ( $p=0$ ), ενώ δεν εμφάνισαν σημαντική διαφορά στο αντικείμενο «Διαπροσωπικές σχέσεις» ( $p=,555$ ), έναντι των διευθυντών χωρίς το προφίλ αυτό όπως φαίνεται στον Πίνακα 15.

**Πίνακας 15. Διαφορές μ.ό. στη βαθμολογία διευθυντών με nPOW>nAFF για κάθε αντικείμενο**

	Διαπρ/κές σχέσεις	Αλλαγή	Σταθερότητα	Αποτέλεσμα
Mann-Whitney U	3557,500	2724,500	2638,000	2170,500
Wilcoxon W	4337,500	21639,500	21553,000	21085,500
Z	-,590	-2,764	-2,989	-4,209
Asymp. Sig. (2-tailed)	,555	,006	,003	,000

a. Grouping Variable: Προφίλ nPOW>nAFF

Οι διευθυντές με το προφίλ nPOW & nACH >nAFF (Πίνακας 16) είχαν σημαντική διαφορά μέσω των όρων στις βαθμολογίες που σημείωσαν στα αντικείμενα «Σταθερότητα» ( $p=,005$ ) και «Αποτέλεσμα» ( $p=0$ ), ενώ δεν εμφάνισαν σημαντική διαφορά στο αντικείμενο «Διαπροσωπικές σχέσεις» ( $p=,411$ ) και «Αλλαγή» ( $p=,084$ ), έναντι των διευθυντών χωρίς το προφίλ αυτό, όπως φαίνεται στον πίνακα 17.

**Πίνακας 16. Μέση βαθμολογία διευθυντών με nPOW & nACH >nAFF ανά αντικείμενο**

Προφίλ nPOW & nACH>nAFF	N	Mean Rank	Sum of Ranks
-------------------------	---	-----------	--------------

Διαπροσωπικές σχέσεις	ΧΩΡΙΣ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	206	118,31	24371,50
	ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	27	107,02	2889,50
	Total	233		
Αλλαγή	ΧΩΡΙΣ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	206	114,25	23535,50
	ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	27	137,98	3725,50
	Total	233		
Σταθερότητα	ΧΩΡΙΣ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	206	112,49	23172,00
	ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	27	151,44	4089,00
	Total	233		
Αποτέλεσμα	ΧΩΡΙΣ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	206	110,88	22840,50
	ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	27	163,72	4420,50
	Total	233		

**Πίνακας 17. Διαφορές μ.ό. βαθμολογίας διευθυντών με nPOW&nACH>nAFF για κάθε αντικείμενο**

	Διαπρ/κές σχέσεις	Αλλαγή	Σταθερότητα	Αποτέλεσμα
Mann-Whitney U	2511,500	2214,500	1851,000	1519,500
Wilcoxon W	2889,500	23535,500	23172,000	22840,500
Z	-,822	-1,725	-2,832	-3,841
Asymp. Sig. (2-tailed)	,411	,084	,005	,000

a. Grouping Variable: Προφίλ nPOW & nACH>nAFF

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα δεχόμαστε μερικώς την ερευνητική υπόθεση H5, ότι δηλαδή οι επιδόσεις των διευθυντών με το προφίλ παρακίνησης: nPOW > nAFF, διαφέρουν σημαντικά στα τρία από τα τέσσερα αντικείμενα του τεστ: «Αλλαγή», «Σταθερότητα», «Αποτέλεσμα» ενώ απορρίπτουμε την H5, όσον αφορά τις επιδόσεις τους αντικείμενο «Διαπροσωπικές σχέσεις», στο οποίο οι επιδόσεις των διευθυντών που έχουν τα παραπάνω προφίλ παρακίνησης δεν διαφέρουν σημαντικά έναντι όσων δεν έχουν τα παραπάνω προφίλ.

Για τις επιδόσεις των διευθυντών με το προφίλ παρακίνησης: nPOW & nACH > nAFF, δεχόμαστε μερικώς την ερευνητική υπόθεση H5, ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα αντικείμενα «Σταθερότητα», «Αποτέλεσμα», ενώ απορρίπτουμε την H5 για τις επιδόσεις των ίδιων διευθυντών στα αντικείμενα: «Διαπροσωπικές σχέσεις» και «Αλλαγή» και δεχόμαστε ότι δεν διαφέρουν σημαντικά στα αντικείμενα αυτά.

## Συμπεράσματα –Προτάσεις

Το προφίλ παρακίνησης των διευθυντών των δημόσιων σχολείων του νομού μελετήθηκε με βάση τη θεωρία των «Τριών Αναγκών» του D. McClelland (1961, 1990). Η συγκεκριμένη θεωρία αναγνωρίζει ατομικές διαφορές στην παρακίνηση και τις ανάγκες των ατόμων και προσφέρει σημαντική δυνατότητα πρόβλεψης για τη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς, που

οφείλεται στην παρακίνηση του ατόμου και των αποτελεσμάτων μιας τέτοιας συμπεριφοράς, δηλαδή τη σχέση μεταξύ του προφίλ παρακίνησης των διευθυντών και της αποτελεσματικότητάς τους.

Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας των διευθυντών είναι μια σχετική έννοια και οι ορισμοί της αποτελεσματικής ηγεσίας διαφέρουν ανάλογα με το θεωρητικό μοντέλο που ακολουθεί ο κάθε ερευνητής. Στη μελέτη αυτή, η συμπεριφορική πολυπλοκότητα των διευθυντών χρησιμοποιήθηκε ως δείκτης αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο των ανταγωνιστικών αξιών (Quinn & Rohrbaugh, 1983). Το μοντέλο έχει ως αφετηρία του έναν ευρύτερο ορισμό της αποτελεσματικής ηγεσίας. Περιλαμβάνει πολλαπλές μετρήσεις της αποτελεσματικότητας, αποδέχεται την αλληλεπίδραση της σκέψης και της συμπεριφοράς των ηγετών ανάλογα με την κάθε περίπτωση και απαιτεί πολλαπλές συμπεριφορές από τους ηγέτες, προκειμένου να θεωρούνται αποτελεσματικοί, καθώς δεν υπάρχει ένα στυλ ηγεσίας που να είναι αποτελεσματικό σε όλες τις περιστάσεις. Η αποτελεσματικότητα των ηγετών μπορεί να κριθεί από την εξέταση της πολυπλοκότητας της συμπεριφοράς τους, το βαθμό δηλαδή στον οποίο μπορούν να εμφανίζουν περισσότερες από ένα είδος συμπεριφοράς ανάλογα με την περίπτωση.

Σύμφωνα με έρευνες σε διάφορους οργανισμούς (Cummin 1967, Wainer & Rubin, 1969, Varga, 1975, Veroff, 1982, McClelland & Boyatzis, 1982), τα προφίλ παρακίνησης των διευθυντών, τα οποία συνδέονται με την αποτελεσματική ηγεσία σε μεσαίες και υψηλές διευθυντικές θέσεις, είναι δύο: α) Ο συνδυασμός υψηλής ανάγκης για εξουσία και χαμηλής ανάγκης για συναισθηματική σύνδεση ( $nPOW > nAFF$ ) και β) ο συνδυασμός υψηλής ανάγκης για εξουσία, υψηλής ανάγκης για επιτεύγματα και χαμηλής ανάγκης για συναισθηματική σύνδεση ( $nPOW \& nACH > nAFF$ ).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως τα παραπάνω προφίλ παρακίνησης έχουν σημαντική επίδραση και στην αποτελεσματική άσκηση σχολικής ηγεσίας. Ενώ οι επιδόσεις των διευθυντών στο τεστ ηγεσίας δεν είχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών σχολικών βαθμίδων, εντούτοις οι διευθυντές που εμφάνισαν τα προφίλ παρακίνησης  $nPOW > nAFF$  και  $nPOW \& nACH > nAFF$ , είχαν σημαντικά υψηλότερους μέσους όρους στο τεστ ηγεσίας CVLI, έναντι των διευθυντών που είχαν διαφορετικά προφίλ παρακίνησης. Τα συγκεκριμένα προφίλ παρακίνησης σχετίζονται με υψηλές επιδόσεις στο τεστ CVLI, υψηλή συμπεριφορική πολυπλοκότητα και υψηλή αποτελεσματικότητα ηγεσίας.

Οι διευθυντές με τα προφίλ παρακίνησης α)  $nPOW > nAFF$ , β)  $nPOW \& nACH > nAFF$ , δεν είχαν σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις τους στο επιμέρους αντικείμενο του τεστ CVLI «Διαπροσωπικές σχέσεις», έναντι όσων δεν είχαν τα παραπάνω προφίλ. Αυτό σημαίνει πως οι διευθυντές που διαθέτουν τα προφίλ παρακίνησης, τα οποία σχετίζονται με υψηλή αποτελεσματικότητα ηγεσίας, δεν έχουν σημαντικές διαφορές στην ηγετική συμπεριφορά τους, στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων με τους υφισταμένους τους. Οι διευθυντές αυτοί διατηρούν σε καλό επίπεδο της διαπροσωπικές του σχέσεις, δείχνοντας ενδιαφέρον για της ανάγκες των άλλων, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και βοηθώντας τους υφιστάμενους τους στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους. Αυτό ενισχύει την άποψη πως ένας ελάχιστος βαθμός ενδιαφέροντος για τα συναισθήματα των υφισταμένων και μιας ποιοτικής συνεργασίας στις εργασιακές σχέσεις φαίνεται πως είναι απαραίτητα για μια αξιοσημείωτη και αποτελεσματική ηγεσία (Litwin & Siebrecht, 1967).

Ένα μικρό μόνο ποσοστό των σχολικών διευθυντών (χωρίς σημαντική διαφορά μεταξύ σχολικών βαθμίδων) του νομού Αττικής είχαν τα δύο παραπάνω προφίλ παρακίνησης που

σχετίζονται με την αποτελεσματική ηγεσία. Συγκεκριμένα το προφίλ  $nPOW > nAFF$  είχε μόνο το 16,7% και το προφίλ  $nPOW \& nACH > nAFF$  είχε μόνο το 11,6% των διευθυντών.

Το κίνητρο της ανάγκης για εξουσία ( $nPOW$ ) είναι σημαντικά μικρότερο σε ισχύ κίνητρο για όλους τους σχολικούς διευθυντές, χωρίς σημαντικές διαφορές στους διευθυντές των τριών σχολικών βαθμίδων. Βρέθηκε επίσης πως το κίνητρο  $nPOW$  έχει σημαντική, θετική, χαμηλή συσχέτιση με τις επιδόσεις των διευθυντών στο τεστ ηγεσίας.

Αντίθετα, το κυρίαρχο κίνητρο στους διευθυντές Δημοτικού και Γυμνασίου είναι το κίνητρο για συναισθηματική σύνδεση ( $nAFF$ ), το οποίο διαφέρει σημαντικά μόνο μεταξύ διευθυντών Δημοτικού-Λυκείου. Τα προφίλ  $nAFF > nACH$ ,  $nAFF > nPOW \& nACH$  και  $nAFF \& nPOW > nACH$  εμφανίζονται σημαντικά συχνότερα στους διευθυντές των Δημοτικών σε σχέση με τους διευθυντές των Λυκείων και Γυμνασίων, ενώ δεν διαφέρουν μεταξύ διευθυντών Γυμνασίου και Λυκείου. Βρέθηκε επίσης πως υπάρχει σημαντική, αρνητική, χαμηλή συσχέτιση των επιδόσεων των διευθυντών στο τεστ ηγεσίας με το κίνητρο  $nAFF$ .

Οι περισσότερες διοικητικές θέσεις απαιτούν από το μάνατζερ ανταγωνιστικότητα, προσπάθεια για επίδραση σε άλλα άτομα και λήψη δύσκολων αποφάσεων που μπορεί να πληγώσουν τα συναισθήματα των άλλων. Όλα τα προηγούμενα είναι δύσκολο να πραγματοποιηθούν από άτομα με υψηλή  $nAFF$ , αφού αυτό που επιδιώκουν κυρίως είναι να αποφεύγουν τις συγκρούσεις. Άτομα, που προσπαθούν να αποφύγουν τις συγκρούσεις και την κριτική, δεν είναι καλοί μάνατζερ και άτομα, που έχουν σε υψηλό βαθμό την  $nAFF$ , έχουν την τάση να αποτυγχάνουν στο μάνατζμεντ (McClelland & Burnham, 1976). Αυτό οφείλεται στο ότι ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για τους άλλους ανθρώπους και θέλουν πολύ να διατηρούν καλές σχέσεις μαζί τους, ώστε δυσκολεύονται να πάρουν αποφάσεις, που μπορεί να είναι σκληρές για τους άλλους. Επίσης η επιτυχία στη διοίκηση εξαρτάται από την ίση και δίκαιη μεταχείριση όλων των υφισταμένων. Οι διευθυντές δεν μπορούν να κάνουν πολλές εξαιρέσεις για χάρη των ατομικών αναγκών των υφισταμένων τους, χωρίς να δημιουργούν σε αυτούς την αίσθηση της αδικίας. Πιο επιρρεπείς στο να υποκύπτουν στις ανάγκες των άλλων είναι, ακριβώς, οι διευθυντές που έχουν σε υψηλό βαθμό την  $nAFF$  και οι συνέπειες για μια αποτελεσματική διοίκηση είναι αρνητικές.

Τέλος, η ανάγκη για επιτεύγματα είναι το ισχυρότερο κίνητρο για τους διευθυντές Λυκείου, το οποίο διαφέρει σημαντικά μόνο μεταξύ διευθυντών Δημοτικού-Λυκείου και Δημοτικού-Γυμνασίου. Τα προφίλ  $nACH > nAFF$  και  $nACH > nAFF \& nPOW$  εμφανίζονται σημαντικά συχνότερα σε διευθυντές Λυκείου και Γυμνασίου σε σχέση με τους διευθυντές Δημοτικού, ενώ η συχνότητα εμφάνισης δε διαφέρει σημαντικά μεταξύ διευθυντών Γυμνασίου και Λυκείου. Η έρευνα έδειξε πως δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση των επιδόσεων των διευθυντών στο τεστ ηγεσίας με το κίνητρο  $nACH$ . Η υψηλή ανάγκη για επιτεύγματα δεν συνδέεται από μόνη της με επιτυχημένους διευθυντές. Οι διευθυντές με υψηλή ανάγκη για επιτεύγματα δεν είναι πιο αποτελεσματικοί από τους άλλους. Η εξήγηση σε αυτό είναι πως η ανάγκη για επιτεύγματα είναι περισσότερο προσανατολισμένη προς το άτομο ενώ η αποτελεσματική ηγεσία έχει να κάνει με τα επιτεύγματα και την απόδοση ολόκληρης της ομάδας και του οργανισμού (McClelland, 1970).

Η έρευνα έδειξε ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των σχολικών διευθυντών όπως: το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής, τα έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντής, η κατοχή δεύτερου πτυχίου, η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου, η κατοχή διδακτορικού τίτλου, η συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια, η επιμόρφωση στη διοίκηση, η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες,

η πολύ καλή γνώση μίας ξένης γλώσσας ή δύο ξένων γλωσσών δεν επηρεάζουν τα τρία κυρίαρχα κίνητρα των διευθυντών nPOW, nACH, nAFF. Εξαιρέση αποτελούν οι διευθυντές ηλικίας 46-50 ετών, οι οποίοι έχουν σημαντικά χαμηλότερη nACH από τους διευθυντές που είναι πάνω από 50 ετών.

Εάν λοιπόν το ζητούμενο στη σχολική ηγεσία είναι η αποτελεσματικότητα του διευθυντή ηγέτη, είναι σαφές πλέον ότι πρέπει να δοθεί η ανάλογη βαρύτητα στο προφίλ παρακίνησης των διευθυντών. Η θεωρία των Τριών Αναγκών βρίσκει απόλυτη εφαρμογή και στη σχολική διοίκηση, όπως και σε πλήθος άλλων διοικητικών θέσεων σε διάφορους οργανισμούς. Αυτοί που επιζητούν την ποιότητα στην εκπαίδευση, θα πρέπει να εξασφαλίσουν τις προϋποθέσεις για την ύπαρξή της, μέσω της στελέχωσης των σχολείων με αποτελεσματικούς ηγέτες. Η στελέχωση των διευθυντικών θέσεων στα σχολεία είναι μια δύσκολη και σημαντική διαδικασία. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, μεταξύ άλλων και το προφίλ παρακίνησης των υποψήφιων διευθυντών. Η διερεύνηση του προφίλ παρακίνησης με ειδικά σχεδιασμένα εργαλεία μπορεί να συνδράμει, ώστε να προμοδοτούνται τελικά εκείνοι οι υποψήφιοι με τα πιο αποτελεσματικά προφίλ, οι οποίοι έχουν και τις περισσότερες πιθανότητες να είναι στη συνέχεια αποτελεσματικοί.

Επιπλέον, η διερεύνηση του προφίλ παρακίνησης, εκτός από ένδειξη η οποία μπορεί να βοηθήσει στη διαδικασία της επιλογής των διευθυντικών στελεχών, μπορεί να χρησιμεύσει και ως ένδειξη για μία περεταίρω εκπαίδευση των εν ενεργεία διευθυντών, οι οποίοι δεν έχουν, σε υψηλό βαθμό, την παρακίνηση που απαιτείται για μια αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Υπάρχουν βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη στελέχωση διοικητικών θέσεων, όπως π.χ. οι οργανωτικές, οι προϋπολογιστικές-οικονομικές δεξιότητες, και οι ικανότητες επικοινωνίας. Πολλές από αυτές τις δεξιότητες είναι δυνατό να αποκτηθούν με κατάλληλη εκπαίδευση. Τα κίνητρα που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη και την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου, όπως το κίνητρο για επιτεύγματα και το κίνητρο για οργανωσιακή εξουσία, μπορούν επίσης να καλλιεργηθούν με την κατάλληλη εκπαίδευση (McClelland 1965; McClelland and Winter 1969). Οι ερευνητές θεωρούν ότι τα κίνητρα αυτά μπορούν σε διαφορετικό βαθμό το καθένα να γίνουν πιο ισχυρά στο προφίλ παρακίνησης του ατόμου και να έχουν πιο καθοριστική επίδραση στη συμπεριφορά του.

Για να έχει αποτέλεσμα μια τέτοια εκπαίδευση όμως, πρέπει να γίνεται υπό συγκεκριμένες συνθήκες: α) οι διευθυντές να έχουν αρκετούς λόγους να πιστεύουν ότι πρέπει, ότι μπορούν και ότι τελικά θα αναπτύξουν αυτά τα κίνητρα, β) να καταλαβαίνουν τη σημασία των κινήτρων και να τα συνδέουν με πράξεις και συμπεριφορές της καθημερινής ζωής, γ) να κατανοούν ότι τα κίνητρα συνεισφέρουν σε μια βελτιωμένη αυτό-εικόνα, δ) να δεσμεύονται για την επίτευξη σταθερών στόχων που σχετίζονται με τα κίνητρα και να σημειώνουν πρόοδο σε αυτή την προσπάθεια, ε) να αισθάνεται υποστήριξη και σεβασμό από το περιβάλλον του, στ) να νοιώθουν ότι τα κίνητρα είναι σύμφωνα με τις βασικές πολιτιστικές τους αξίες, ζ) να δρουν σε ένα σύστημα, το οποίο επισημαίνει την ανάγκη αυτό-μόρφωσης του ατόμου ως σημαντική αξία για την ομάδα, η) να γνωρίζουν πως η απόκτηση του κινήτρου αποτελεί ενδεικτικό για τη συμμετοχή σε μια νέα ομάδα αναφοράς.

Τέλος, η διερεύνηση του προφίλ παρακίνησης των εν ενεργεία σχολικών διευθυντών μπορεί να διευκολύνει τη στελέχωση των υψηλότερων διοικητικά θέσεων (π.χ. του Διευθυντή Εκπαίδευσης), με επιλογή ατόμων που έχουν σε πολύ υψηλό βαθμό τα προφίλ που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας.



## Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση δύο ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς των διευθυντών, γεγονός που καθιστά τα αποτελέσματα υποκειμενικά, ειδικά όσον αφορά τη διερεύνηση της συμπεριφορικής πολυπλοκότητας των διευθυντών. Μελλοντική έρευνα στο πεδίο αυτό θα μπορούσε να συμπεριλάβει επιπλέον, παρόμοια ερωτηματολόγια για την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή, τα οποία θα συμπληρώνονται τόσο από τους υποδιευθυντές, τους άμεσους συνεργάτες του διευθυντή, όσο και από τους υφιστάμενους του εκπαιδευτικούς. Με τον τρόπο αυτό, είναι δυνατόν να συλλεχθούν πιο αντικειμενικά στοιχεία για τη συμπεριφορική πολυπλοκότητα και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του διευθυντή, η οποία μπορεί να βαθμολογείται από όσο περισσότερους αξιολογητές είναι δυνατό. Επιπλέον, τα δύο ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν αφορούν δύο τελείως διαφορετικές θεωρίες: μια θεωρία κινήτρων, δηλαδή τη Θεωρία των Τριών Αναγκών και μια θεωρία ηγεσίας, δηλαδή το Πλαίσιο Ανταγωνιστικών Αξιών. Για το λόγο αυτό οι συσχετίσεις των δύο θεωριών που προκύπτουν μέσω της στατιστικής ανάλυσης ενδέχεται να ενέχουν μεροληψία.

Προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί το κόστος της έρευνας, τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων, αποστάλθηκαν στα σχολεία σε ηλεκτρονική μορφή, με τη χρήση ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (e-mail) και η συμπλήρωσή τους από τους διευθυντές προϋπέθετε ότι αυτοί είχαν στοιχειώδεις γνώσεις χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι μειώθηκαν οι πιθανότητες συμμετοχής στην έρευνα από διευθυντές οι οποίοι αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν στοιχειωδώς τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (κυρίως άτομα μεγάλης ηλικίας). Κάτι τέτοιο θα είχε αποφευχθεί με τη χρήση έντυπων ερωτηματολογίων, αλλά θα ανέβαζε το κόστος της έρευνας. Επίσης υπάρχει πιθανότητα, λόγω διαφόρων προβλημάτων στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές των σχολείων ή στις ηλεκτρονικές θυρίδες αυτών, ορισμένα σχολεία να μην έλαβαν καθόλου το e-mail με τα ερωτηματολόγια των διευθυντών και επομένως το ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα να είναι, τελικά, μικρότερο από ότι θα ήταν με την ταχυδρομική αποστολή έντυπων ερωτηματολογίων στα σχολεία.

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε το προφίλ παρακίνησης των διευθυντών των δημόσιων Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων του νομού Αττικής. Παρόμοιες μελλοντικές μελέτες μπορούν να διερευνήσουν συγκριτικά το προφίλ παρακίνησης των σχολικών διευθυντών σε άλλους νομούς της περιφέρειας, όπως επίσης να διερευνήσουν και το προφίλ παρακίνησης των εκπαιδευτικών, των υποδιευθυντών, των διευθυντών εκπαίδευσης και των περιφερειακών διευθυντών, ώστε να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ τους.

Αναφορικά με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών μπορούν να βρεθούν και να χρησιμοποιηθούν και άλλα κριτήρια πέρα από τη συμπεριφορική πολυπλοκότητα όπως π.χ. τα στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν, οι επιδόσεις των μαθητών του σχολείου, οι εξωτερικές αξιολογήσεις από τρίτους φορείς, τα μόρια κατάταξης των διευθυντών στους αξιολογικούς πίνακες για τη στελέχωση διευθυντικών θέσεων.

## Αναφορές

Andersen, J. A. (1991). *Ledares motivasjon – teori og instrument (Managers and Motivation– A Test of the AMPI Instrument)*, Lund University Press, Lund.

- Andersen, J. A. (1994). *Ledelse og effektivitet (Leadership and effectiveness)*. Lund: Lund University Press.
- Andersen, J.A. (1999). Are power-motivated leaders more effective? A review of McClelland's theory., in Rahim, M.A., Golembiewski, R.T. and Mackenzie, K.D. (Eds). *Current Topics in Management*, Vol. 4, JAI Press, Stamford, CT, pp. 41-59.
- Andersen, J.A. (2000). The weight of history; An exploration of resistance to change in Vicars/Managers. *Creativity and Innovation Management*, 9(3), 147-155.
- Andersen, J.A. (2005). The potential of managers to implement change. *Paper presented at the 4th Annual International Conference on Leadership Research*. Lancaster University, Lancaster, UK December 12-13th, 2005.
- Ashby, W. R. (1952). *Design for a brain*. Wiley, New York.
- Bass, B., M., & Avolio, B. J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231-272.
- Cummin P. (1967). TAT correlates of executive performance. *Journal of Applied Psychology*, 51, 78-81.
- Denison, D. R., Hooijberg, R., & Quinn, R. E. (1995). Paradox and performance: Toward a theory of behavioral complexity in managerial leadership. *Organization Science*, 6(5), 524-540.
- Early, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Gold, A., & Evans, J. (1998). *Reflecting on school management*. London: Falmer Press.
- Hall, V., Mackay, H., & Morgan, C. (1986). *Head teachers at work*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hampton, D.R., Summer, C.E. & Webber, R.A. (1982). *Organizational Behavior and the practice of management*. Glen view Illinois: Scott Foresman (Fourth Edition).
- Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: An overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. Leading or Misleading? *Educational Management Administration Leadership*, vol. 32 no. 1, 11-24.
- Hart, S. L., & Quinn, R. E. (1993). Roles executives play: CEOs, behavioral complexity, and firm performance. *Human Relations*, 46(5), 543-574.
- Hooijberg, R. (1996). A multidirectional approach toward leadership: An extension of the concept of behavioral complexity. *Human Relations*, 49(7), 917-947.
- Hooijberg, R., & Quinn, R. E. (1992). Behavioral complexity and the development of effective managers. In R. L. Phillips & J.G. Hunt (Eds.), *Strategic management: A multiorganizational-level perspective*. New York: Quorum.
- Litwin, G. H., & Siebrecht, A. (1967). *Integrators and entrepreneurs: Their motivation and effect on management*. St. Louis: Hospital Progress.
- Luthans, F., Kreitner, R. (1975). *Organizational Behavior Modification*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- McClelland, D. C. & Boyatzis R. E. (1982). Leadership Motive Pattern and Long-Term Success in Management. *Journal of Applied Psychology*, 67(6), 737-743.
- McClelland, D. C. & Burnham, D. H. (1976). Power Is the Great Motivator. *Harvard Business Review*, March-April, 54, 100-110.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D. C. (1965). Achievement Motivation Can Be Developed. *Harvard Business Review*, 43(6), 3-20.
- McClelland, D. C., & Winter, D. G. (1969). *Motivating Economic Achievement*. New York: Free Press.
- McClelland, D. C., (1970). The two faces of power. *Journal of International Affairs*, 24, 2947.
- McClelland, D.C., (1990). *Human Motivation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Quinn, R. E. (1984). Applying the competing values approach to leadership: Toward an integrative framework. In J. G. Hunt, D. -M. Hosking, C. A. Schriesheim, & R.Stewart (Eds.), *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership* (pp. 10-27). New York: Pergamon Press.

- Quinn, R. E., Spreitzer, G. M., & Hart, S. L. (1992). Challenging the assumptions of bipolarity: Interpenetration and managerial effectiveness. In S. Srivastva & R.E. Fry (Eds.), *Executive and organizational continuity: Managing the paradoxes of stability and change San Francisco*. Jossey-Bass.
- Quinn, R.E. & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29, 363-377.
- Steers R.M. (1981). *Introduction to organizational behavior*. Glenview, Ill. Scott, Foresman and Company.
- Szilagyi, A. D., & Wallace, M. J. (1983). *Organizational Behavior and Performance*. Third Edition, Glenview, JL: Scott, Foresman.
- Tsui, A. S. (1984). A multiple-constituency framework of managerial reputational effectiveness. In J. G. Hunt, D. -M. Hosking, C. A. Schriesheim, & R. Stewart (Eds.), *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership* (pp. 28-44). New York: Pergamon Press.
- Varga, K. (1975). Achievement, power and effectiveness of research development. *Human Relations*, 28, 571-590.
- Veroff, J., Douvan, E., & Kulka, R. (1982). *The American experience*. Basic.
- Wainer, H. A., & Rubin, J. M. (1969). Motivation of research and development entrepreneurs: Determinants of company success. *Journal of Applied Psychology*, 53, 178-184.
- Zaccaro, S. J. (2001). The nature of executive leadership: A conceptual and empirical analysis of success. Washington, DC. *American Psychological Association*.

## Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης

Αθανάσιος Γιαννίκας

[agiannikas@sch.gr](mailto:agiannikas@sch.gr)

Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Περίληψη:** Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται και αναλύονται οι βασικότερες στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων: της ενσωμάτωσης στόχων, της παραχώρησης, της επιβολής εξουσίας, της αποφυγής και του συμβιβασμού με την παράθεση αντίστοιχων καλών πρακτικών. Επίσης, αναδεικνύεται ο ουσιαστικός ρόλος της αποτελεσματικής επικοινωνίας στην ορθή διαχείριση των τριβών ή των εντάσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος, μέσω της υιοθέτησης της κατάλληλης ηγετικής συμπεριφοράς (μετασηματιστικής) και του δημοκρατικού τρόπου λήψης ποιοτικών και ορθολογιστικών αποφάσεων. Τέλος, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά εκείνα που πρέπει να οριοθετούν το συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπ/σης ως προς τη διαδικασία λήψης απόφασης με στόχο τη μείωση της πιθανότητας εμφάνισης συγκρούσεων.

**Λέξεις Κλειδιά:** Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, , οργανωσιακή επικοινωνία, πλαίσιο διευθέτησης συγκρούσεων.

### Εισαγωγή

Ο πιο απλός ορισμός της σύγκρουσης είναι η διαμάχη μεταξύ ατόμων, ομάδων ή και ακόμη ανάμεσα σε ένα άτομο και τον εαυτό του<sup>1</sup>. Σύμφωνα με τον Kriesburg (1973), οι αντιθέσεις είναι μια μορφή σχέσης μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, τα οποία πιστεύουν ότι έχουν ασυμβίβαστους σκοπούς. Ο Μπουραντάς (2001) ορίζει τις συγκρούσεις ως μια κατάσταση, όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή ομάδας. Πρόκειται, σύμφωνα με τον Coser (1958), για αντιπαλότητα μεταξύ δύο μερών με βάση τις αξίες και τις αξιώσεις, για την κοινωνική θέση, δύναμη (εξουσία) και τους οικονομικούς πόρους που υπάρχουν σε ανεπάρκεια (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Επίσης η σύγκρουση καθορίζεται ως μια ενεργή -αμφίδρομη διαδικασία που εκδηλώνεται με ασυμβατότητα, διαφωνία ή αντιπαράθεση μεταξύ ατόμων ή ομάδων-

---

<sup>1</sup> Οι συγκρούσεις ρόλων σύμφωνα με τον Stoner (1989) προκύπτουν κυρίως από:

- Ανάθεση πολλών καθηκόντων για ένα ρόλο. Στην περίπτωση αυτή έχουμε υπερφόρτωση υποχρεώσεων και καθηκόντων σε έναν εργαζόμενο, από τον οποίο περιμένουμε να αποδώσει τα μέγιστα. Συνήθως στην κατάσταση αυτή βρίσκονται άτομα που δείχνουν προθυμία και επιθυμούν να καθιερωθούν σε ένα επαγγελματικό χώρο. Η υπερφόρτωση με καθήκοντα κουράζει και αγχώνει τον εργαζόμενο με αποτέλεσμα κάποια στιγμή να αντιδράσει και να διεκδικήσει ίση μεταχείριση με τους συναδέλφους του.
- Ανάθεση ετερόκλητων και πολλές φορές συγκρουόμενων στόχων για ένα ρόλο. Αυτό συμβαίνει όταν ένας εργαζόμενος αναφέρεται σε πολλούς προϊσταμένους.

ατόμων (Pondy, 1997). Με άλλα λόγια, η σύγκρουση θεωρείται ως μια ανοιχτή ή κλειστή αντιπαράθεση της οποίας δεν έχει επιτευχθεί η αποτελεσματική αντιμετώπιση. Η οργανωσιακή σύγκρουση συμβαίνει όταν τα μέλη της οργάνωσης ενεργούν ή υιοθετούν στάσεις που είναι ασυμβίβαστες με αυτές των συναδέλφων τους ή των εξωτερικών μελών που αξιοποιούν τις υπηρεσίες ή τα προϊόντα της οργάνωσης (Rahim, 2001).

## Στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες για τη διοίκηση της εκπ/σης, οι αντιθέσεις δεν είναι μόνο θετικές ή αρνητικές και εκτός των αρνητικών τους συνεπειών, που λίγο ή πολύ είναι φανερές, μπορεί να συντελέσουν και θετικά στην ενεργοποίηση των ατόμων για μεγαλύτερη προσπάθεια και αποτελεσματικότερη λειτουργία της οργάνωσης (Μπουραντάς, 2001). Επιπλέον, μια σύγκρουση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές και κάθε φορά δύναται να φέρει διαφορετικά αποτελέσματα σε έναν οργανισμό. Άρα, εκ των προτέρων, καμία σύγκρουση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως θετική ή αρνητική, εποικοδομητική ή καταστροφική για έναν οργανισμό. Η αξία μιας σύγκρουσης αποτιμάται ως ευνοϊκή ή μη, ανάλογα με τους συμμετέχοντες στη σύγκρουση, τα μέσα που χρησιμοποιούνται και τα υποκειμενικά κριτήρια των συμμετεχόντων.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τη «θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων» η ύπαρξη της σύγκρουσης στις ομάδες θεωρείται φυσικό ενδεχόμενο. Επομένως η σύγκρουση μπορεί να λειτουργήσει και ως πλεονέκτημα μιας ομάδας σε δεδομένη χρονική στιγμή, και γι' αυτό οι οργανισμοί οφείλουν να αποκτήσουν ανάλογες εμπειρίες εξοικείωσης και να συνυπάρχουν με αυτήν. Μια ανάλογη θεώρηση προτείνει την ενθάρρυνση της σύγκρουσης ως μέσο εισαγωγής αλλαγών και καθιέρωσης των νέων δομών και συνθηκών γι' αυτήν την αλλαγή. Η διατήρηση της λειτουργικής σύγκρουσης έχει ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση της επικοινωνίας αλλά και της κριτικής σκέψης και οδηγεί στην επίλυση των πραγματικών προβλημάτων και σε υψηλά επίπεδα αποδοτικότητας (Polychronίου, 2005).

Ως εκ τούτου, η διευθέτηση των συγκρούσεων<sup>2</sup> έχει διπλό στόχο, αφενός τη μείωση των δυσλειτουργιών στον οργανισμό στο πλαίσιο του οποίου προκαλείται και αφετέρου την ενίσχυση των θετικών επιδράσεών της. Συνεπώς, απώτερος στόχος της διευθέτησης αυτής είναι να διατηρηθεί ή να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα και η δημιουργικότητα στον οργανισμό καθώς και να προσδιοριστούν τρόποι για την καλύτερη πραγμάτωση των όποιων ατομικών στόχων υφίστανται στο πλαίσιο της (Blake & Mouton, 1970; Rahim, 2002).

Όσον αφορά την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, τα άτομα τείνουν να εφαρμόζουν διάφορα στυλ διοικητικής συμπεριφοράς. Σε αυτά περιλαμβάνονται κυρίως η ενσωμάτωση στόχων, η παραχώρηση, η επιβολή, η αποφυγή και ο συμβιβασμός (Rahim, 2001). Ωστόσο η επιλογή του στυλ διαχείρισης- διευθέτησης των συγκρούσεων εξαρτάται μεταξύ άλλων και

---

<sup>2</sup> **Διαχείριση συγκρούσεων:** είναι η πράξη της αναγνώρισης και διαχείρισης της σύγκρουσης με έναν λογικό, δίκαιο και αποτελεσματικό τρόπο. Η διαχείριση συγκρούσεων απαιτεί ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και διαπραγμάτευσης. Ένας άλλος ορισμός για τη διαχείριση συγκρούσεων είναι η συστηματική διαδικασία που σκοπεύει στην εύρεση αμοιβαίως ικανοποιητικών αποτελεσμάτων για τα συγκρουόμενα μέρη. Τα αποτελέσματα αυτά βοηθούν την ομάδα, τον οργανισμό ή την κοινότητα να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά και να επιτυγχάνει τους στόχους που έχουν τεθεί. Ο απώτερος σκοπός της διαχείρισης συγκρούσεων είναι να περιορίσει την εμφάνιση δυσλειτουργικών συγκρούσεων, οι οποίες εμποδίζουν την απόδοση της ομάδας, και να αυξήσει την πιθανότητα να επιλυθούν όσες διαφορές λάβουν χώρα αποτελεσματικά και αποδοτικά (Rahim, 2001).

από τους εξής παράγοντες: την οργανωσιακή επικοινωνία, την αλληλεξάρτηση των επιμέρους στόχων και τις ικανότητες συνεργασίας ατόμων και ομάδων (Πολυχρονίου, 2010).

Βασιζόμενος στις μελέτες των Blake και Mouton και του Thomas, ο Rahim προτείνει ένα μοντέλο διαχείρισης συγκρούσεων στηριζόμενο επίσης σε δυο βασικές διαστάσεις: α) το ατομικό ενδιαφέρον και β) το ενδιαφέρον για τους άλλους. Η πρώτη διάσταση του μοντέλου διαχείρισης συγκρούσεων αναφέρεται στο βαθμό (υψηλός - χαμηλός) τον οποίο ένα άτομο επιδιώκει να ικανοποιήσει τους προσωπικούς του στόχους. Ενώ η δεύτερη διάσταση αποδεικνύει το βαθμό (υψηλός - χαμηλός) στον οποίο ένα άτομο προσπαθεί να καλύψει τους στόχους που του έχουν τεθεί από άλλα άτομα με τα οποία σχετίζεται. Οι δυο αυτές διαστάσεις περιγράφουν τα κίνητρα ενός ατόμου ή μιας ομάδας κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης (Rahim & Magner, 1995).

ΣΤΥΛ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΑΤΟΜΙΚΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ	ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΡΙΤΩΝ
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΣΤΟΧΩΝ	ΥΨΗΛΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΥΨΗΛΟΣ ΒΑΘΜΟΣ
ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΗ	ΧΑΜΗΛΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΥΨΗΛΟΣ ΒΑΘΜΟΣ
ΕΠΙΒΟΛΗ	ΥΨΗΛΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΧΑΜΗΛΟΣ ΒΑΘΜΟΣ
ΑΠΟΦΥΓΗ	ΧΑΜΗΛΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΧΑΜΗΛΟΣ ΒΑΘΜΟΣ
ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ	ΜΕΣΑΙΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΜΕΣΑΙΟΣ ΒΑΘΜΟΣ

Ο συνδυασμός αυτός των δυο διαστάσεων αποδίδει πέντε τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων (Παπαδοπούλου, 2012):

**α) η τεχνική της ενσωμάτωσης στόχων ή της επίλυσης προβλήματος ή της συνεργασίας:** η χρησιμοποίηση της ενσωμάτωσης στόχων για τη διαχείριση διαφωνιών μέσα στον οργανισμό χαρακτηρίζεται από ανοικτή επικοινωνία, συνεχή ροή πληροφοριών καθώς και εξέταση των διαφωνιών- διαφορών των δύο μερών για να βρεθεί μια κοινά αποδεκτή λύση. Η μέθοδος αυτή προάγει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία και απομακρύνει τα εμπόδια αφήνοντας έτσι χώρο για μεγαλύτερη απόδοση. Για να καταστεί αυτό εφικτό απαιτείται και οι δύο πλευρές να είναι ειλικρινείς σε ότι αφορά τα κίνητρα και τους στόχους τους, οι διαφορές να εκφράζονται ανοιχτά και να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη, κατανόηση και ωριμότητα.

Επίσης η τεχνική του “οργανώνω” δύναται να ενταχθεί και αυτή γενικά στο μοντέλο της επίλυσης προβλήματος ή της συνεργασίας, και καθορίζεται πρωτίστως από την ανάλυση της φύσης και των συνθηκών που δημιούργησαν την κατάσταση της σύγκρουσης.<sup>3</sup> Σ’ αυτή την περίπτωση οι αιτίες ή οι συνθήκες της σύγκρουσης εστιάζονται κυρίως στην κακή οργάνωση και ο βασικότερος λόγος των προσπαθειών που καταβάλλονται βάσει αυτού του

<sup>3</sup> Είναι αναγκαίο πριν αποφασιστεί ποια είναι η κατάλληλη τεχνική - μέθοδος προσέγγισης ή διαχείρισης των συγκρούσεων να λαμβάνονται υπόψη οι αιτίες της σύγκρουσης (Barney & Griffin, 1992).

μοντέλου είναι ο συντονισμός μεταξύ των συγκρουόμενων μερών (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Η συνεργατική επίλυση προβλημάτων ενδείκνυται κυρίως (Μαυραντζά, 2011):

- Όταν οι στόχοι είναι πολύπλοκοι και ιδιαίτερα σημαντικοί και για τα δύο μέρη.
- Όταν επιθυμείται η συγκατάθεση και η συμμετοχή, οι δυνάμεις και γνώσεις όλων, για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση των προβλημάτων.
- Όταν η διοίκηση θέλει να κερδίσει τη δέσμευση των εμπλεκόμενων ως προς την υλοποίηση του κοινού στόχου.
- Όταν η διοίκηση θέλει να βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκόμενων ατόμων.

**β) η τεχνική της παραχώρησης ή της εξομάλυνσης/προσαρμογής:** η συγκεκριμένη μέθοδος διαχείρισης συγκρούσεων συνδέεται με την προσπάθεια μείωσης της έντασης των διαφωνιών και ανάδειξης κοινών τόπων με σκοπό την ικανοποίηση των ενδιαφερόντων του άλλου μέρους. Συμπερασματικά, το συγκεκριμένο μοντέλο χρησιμοποιείται όταν κάθε μία από τις αντίπαλες ομάδες ενδιαφέρεται και ανησυχεί για τα συμφέροντα της άλλης ομάδας επιδεικνύοντας πρόθεση υποχώρησης για να επέλθει ειρηνική διευθέτηση και αρμονική συνύπαρξη (Μαυραντζά, 2011).

**γ) η τεχνική της επιβολής ή της χρήσης της εξουσίας:** η επιβολή χαρακτηρίζεται από υψηλό ενδιαφέρον για ατομικούς στόχους και χαμηλό ενδιαφέρον για στόχους τρίτων. Στον ανταγωνιστικό τρόπο χειρισμού συγκρούσεων οι προσωπικές απόψεις και στόχοι είναι πιο σημαντικοί από τις σχέσεις με τους άλλους. Ο ισχυρότερος επιβάλλει τον τρόπο επίλυσης της σύγκρουσης προς ικανοποίηση των συμφερόντων του χωρίς να ενδιαφέρεται για οποιαδήποτε συνεργασία (Σαΐτης, 2002). Η κυρίαρχη πλευρά προσπαθεί να διασφαλίσει τη δική της υπεροχή χρησιμοποιώντας την εξουσία που διαθέτει και η οποία μπορεί να πηγάζει από: α) την εξουσία (θέση στην ιεραρχική κλίμακα), β) την αρχαιότητα και την εμπειρία και γ) την ειδικότητα. Ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων που προσπαθούν να επιβάλλουν τους στόχους τους με κάθε διαθέσιμο τρόπο και χωρίς να υπολογίζουν το κόστος, συχνά αγνοούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες του άλλου μέρους και προσανατολίζονται σε ένα στυλ διαπραγμάτευσης “κερδίζω – χάνω”. Σε αυτό το διοικητικό στυλ αυτό ανήκει η χαρακτηριστική αλλά και συνηθισμένη τακτική, της διατύπωσης εντολών του προϊσταμένου προς τους υφισταμένους του για θέματα ρουτίνας ή για εργασίες που απαιτούν γρήγορη εκτέλεση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

**δ) η τεχνική της αποφυγής:** η αποφυγή υποδηλώνει χαμηλό ενδιαφέρον τόσο για ατομικούς στόχους όσο και για στόχους τρίτων. Ο συγκεκριμένος τρόπος διαπραγμάτευσης χρησιμοποιείται όταν το σημείο στο οποίο εντοπίζεται η διαφωνία είναι μικρής σημασίας ή όταν πρόκειται για θέματα τακτικής ή ελιγμών σε σχέση με τους άλλους πρωταγωνιστές. Η χρήση αυτής της τακτικής μπορεί να προκύπτει: α) από την αδιαφορία για τη φύση του συγκρουσιακού προβλήματος, β) από την αποστροφή προς τη διαδικασία που απαιτείται για την επίλυση της σύγκρουσης ή, γ) από την αίσθηση αδυναμίας επίλυσης της σύγκρουσης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

**ε) η τεχνική του συμβιβασμού:** στο συμβιβασμό τα ενδιαφερόμενα μέρη χρησιμοποιούν συνήθως στυλ διαπραγμάτευσης της μορφής “πάρε – δώσε” και προσπαθούν να «μοιράσουν τη διαφορά», ώστε να φτάσουν αμοιβαίως σε κοινά αποδεκτές αποφάσεις. Αυτός ο τρόπος διακανονισμού μοιάζει με την τεχνική συνεργασίας καθώς οδηγεί σε αμοιβαία ικανοποίηση των εμπλεκόμενων μερών, αλλά δεν προσφέρει μόνιμες και

βιώσιμες λύσεις. Συνεπώς, επιτυγχάνεται μια επιφανειακή επίλυση χωρίς να επιδιώκεται η εύρεση των βαθύτερων αναγκών και ενδιαφερόντων των δύο ομάδων. Με το συμβιβασμό κανείς δεν χάνει, αλλά και κανείς δεν κερδίζει, είναι ένας απλός και αποτελεσματικός τρόπος διευθέτησης των συγκρούσεων εντός της σχολικής μονάδας (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011). Γενικότερα ο συμβιβασμός ως στυλ διαπραγμάτευσης δεν θεωρείται κατάλληλος στο πλαίσιο της επίλυσης πολύπλοκων προβλημάτων, τα οποία απαιτούν αποτελεσματική εναρμόνιση με τους στόχους που έχουν θέσει οι εμπλεκόμενες πλευρές.

Συνδυάζοντας σε κριτικό πλαίσιο, τα προαναφερθέντα στοιχεία και δεδομένα, η τακτική της αποφυγής των συγκρούσεων δεν φαίνεται να συνιστά λειτουργική επιλογή εκτός και αν πρόκειται για συγκρούσεις που θα δημιουργούν δυσεπίλυτες και έντονα αρνητικές καταστάσεις για την ομαλή λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Μια ενδεικτική περίπτωση αποτελεί η έντονη και διαρκής σύγκρουση π.χ. ενός Διευθυντή σχολείου με έναν εκπαιδευτικό, για τη διευθέτηση της οποίας θα μπορούσε κανείς να προτείνει την απομάκρυνση του δεύτερου από το σχολείο στο οποίο προΐσταται ο πρώτος και αφού προηγουμένως οι άλλες πρακτικές επίλυσης (π.χ. συμβιβασμός, προσαρμογή) έχουν αποτύχει (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

## Πλαίσιο διευθέτησης συγκρούσεων: Θεωρία και Πράξη

Ως εκ τούτου, λαμβάνοντας υπόψη τα προγραφόμενα του παρόντος άρθρου<sup>4</sup> και τις πρακτικές διευθέτησης διαπροσωπικών και ατομικών συγκρούσεων που προτείνονται από τη σχετική βιβλιογραφία (Dean, 1995; Ζαβλανός, 1999; Μπουραντάς, 2001; Greenberg & Baron, 2013; Σαϊτή & Σαϊτής, 2011) για κάθε μία από τις αντίστοιχες περιπτώσεις μελέτης (τύπους συγκρούσεων) προτείνονται τα ακόλουθα:

•Στις προσωπικές συγκρούσεις<sup>5</sup> η χρήση της εξουσίας φαίνεται εκ πρώτης να είναι η πιο κατάλληλη, για το λόγο ότι, οι συγκρούσεις πηγάζουν από χαρακτηριστικά του κάθε εργαζόμενου, όπως οι αντιλήψεις, η προσωπικότητα, τα συναισθήματα, και οι αξίες του, που δύσκολα μπορούν να περιέλθουν σε πλαίσιο συμβιβασμού. Δεδομένου όμως, ότι η πρακτική αυτή δημιουργεί νικητές και ηττημένους και ότι η λύση που θα δοθεί πιθανόν να είναι προσωρινή και επιφανειακή ίσως να ήταν αποτελεσματικότερη και η λύση-διευθέτηση μέσω του συμβιβασμού αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά στοιχεία της διαλεκτικότητας και της πειθούς (ο καθένας ή κάθε ομάδα προσπαθεί να πείσει την άλλη πλευρά ότι πρέπει να προσχωρήσει στην επίτευξη των δικών της στόχων, όχι από φόβο ή αντάλλαγμα, αλλά για την ικανοποίηση και του δικού της συμφέροντος εντός του αξιακού πλαισίου που έχει υιοθετήσει). Δηλαδή τα άτομα που χρησιμοποιούν την πειθώ προσπαθούν να πείσουν τον αντίδικο- διαφωνούντα ότι στην πραγματικότητα και επί της ουσίας δεν είναι αντίθετοι στον επιδιωκόμενο στόχο. Αυτό όμως, προϋποθέτει πως και οι δύο εμπλεκόμενες πλευρές είναι ανοικτές σε λύσεις και διαθέσιμες για αμοιβαίες υποχωρήσεις ή συναινέσεις.

<sup>4</sup> Η διευθέτηση των συγκρούσεων έχει ως κυρίαρχο στόχο της, αφενός τη μείωση των δυσλειτουργιών στον οργανισμό στο πλαίσιο του οποίου προκαλούνται οι συγκρούσεις και αφετέρου την ενίσχυση των θετικών επιδράσεων της (Barney & Griffin, 1992).

<sup>5</sup> Προσωπικές συγκρούσεις είναι αυτές που αναπτύσσονται μεταξύ δύο ατόμων, που ανήκουν στην ίδια ή σε διαφορετική ιεραρχική βαθμίδα. Οι κυριότερες αιτίες των διαπροσωπικών σχέσεων είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε εργαζόμενου, όπως οι αντιλήψεις, η προσωπικότητα, τα συναισθήματα, και οι αξίες του, καθώς και η χρησιμοποίηση διαφορετικών τεχνικών, μεθόδων, πρακτικών και πολιτικών (Stoner, 1989).



**Μελέτη περίπτωσης:** η επιμονή ενός εκπαιδευτικού ΠΕ-70 να μην αξιοποιεί καθόλου τις ΤΠΕ και τα αντίστοιχα ψηφιακά εργαλεία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των Μαθηματικών ή των Φυσικών της Στ' τάξης, ενώ ο Σχολικός Σύμβουλος τού έχει προτείνει επανειλημμένα τη συστηματική αξιοποίηση των ΤΠΕ και του ψηφιακού υλικού που υπάρχει στις αντίστοιχες βασικές ψηφιακές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, θα μπορούσε να οδηγήσει πιθανόν την υπάρχουσα κατάσταση σε αδιέξοδο ή και σε σύγκρουση, αφού καταγράφεται σημαντική διάσταση- διαφοροποίηση στις διδακτικές πρακτικές.

**Πρόταση διευθέτησης της σύγκρουσης:** ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να συνεχίσει να διδάσκει αξιοποιώντας τις οικείες προς αυτόν διδακτικές μεθόδους μέχρι την ολοκλήρωση της συμμετοχής του σε αντίστοιχο ταχύρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα απόκτησης δεξιοτήτων χρήσης ΤΠΕ στη διδακτική πράξη με την αναγκαία ενσωμάτωση του κατάλληλου ψηφιακού υλικού σ' αυτήν. Στο πρόγραμμα αυτό συμμετέχει ο εκπαιδευτικός κατόπιν πρότασης και παρώθησης του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος στο χρονικό διάστημα αυτό, θα συνεχίζει να τον ενθαρρύνει και να τον στηρίζει, ώστε αυτός αφενός να ολοκληρώσει με επιτυχία και αποτελεσματικότητα το επιμορφωτικό πρόγραμμα και αφετέρου να μετασχηματίζει σταδιακά τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί (σχέση παρακίνησης και αποδοτικότητας).

•Όσον αφορά τις συγκρούσεις μεταξύ ομάδων (δια-ομαδικές και ενδο-ομαδικές)<sup>6</sup> η τεχνική της ενσωμάτωσης στόχων ή της επίλυσης προβλήματος ή της συνεργασίας φαίνεται να συνιστά την καταλληλότερη επιλογή για το λόγο ότι σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η διοίκηση του σχολείου είναι συλλογική και η ιεραρχική δομή της σε μεγάλο βαθμό οριζόντια (Διευθυντής σχολείου – Σύλλογος Διδασκόντων). Το συγκεκριμένο στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων συνδέεται με υψηλό βαθμό αφοσίωσης των ενδιαφερομένων μερών στην ουσιαστική διευθέτησή της, ώστε η διαφωνία αυτή να διοικηθεί αποτελεσματικά μέσω της συνεργασίας τους. Το στυλ της ενσωμάτωσης χαρακτηρίζεται από δυο παραμέτρους: την αντιπαράθεση και την επίλυση προβλημάτων. Η αντιπαράθεση εσωκλείει ανοιχτή και άμεση επικοινωνία, αμφίδρομη ροή πληροφόρησης, μελέτη εναλλακτικών λύσεων και εποικοδομητική ανάλυση διαφωνιών με σκοπό την εύρεση λύσης που μεγιστοποιεί το κοινό όφελος. Η ενσωμάτωση στόχων στο πλαίσιο της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων συμβάλλει στη δημιουργική επίλυση των τελευταίων. Επομένως είναι μια προσέγγιση κατά την οποία και τα δύο μέρη επιθυμούν να ικανοποιηθεί στον ίδιο βαθμό το προσωπικό τους συμφέρον και το συμφέρον της άλλης πλευράς διαφυλάσσοντας τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και αποβαίνοντας αμφότερα κερδισμένοι (Μαυραντζά, 2011). Μία πολύ γνωστή πρόταση αντιμετώπισης αυτής της μορφής είναι η δημιουργία και η επίτευξη κάποιου νέου απώτερου στόχου. Τέτοιοι στόχοι μπορεί να είναι η υλοποίηση ενός νέου εκπαιδευτικού project, η δημιουργία νέων συνθηκών εργασίας ή ακόμα και εξεύρεση λύσεων για την εμφανιζόμενη σύγκρουση. Σ' αυτήν την περίπτωση αξιοποιούνται εναλλακτικοί τρόποι δράσης με αντικειμενικό τρόπο

<sup>6</sup> Ειδικές συγκρούσεις είναι αυτές που δημιουργούνται μεταξύ εργαζομένων που ανήκουν σε ομάδες. Διακρίνονται σε δια-ομαδικές και ενδο-ομαδικές. Δια-ομαδικές είναι οι συγκρούσεις μεταξύ ομάδων, ενώ ενδο-ομαδικές είναι οι συγκρούσεις μεταξύ ατόμων, που ανήκουν στην ίδια ομάδα. Η δεύτερη κατηγορία τύπων συγκρούσεων είναι οι ομαδικές συγκρούσεις. Οι ομάδες μέσα στην υπηρεσία δημιουργούνται είτε από τη Διοίκηση με σαφή καθορισμό των αρμοδιοτήτων των μελών τους και καλούνται τυπικές, είτε προκύπτουν από τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων, για την ικανοποίηση των κοινωνικών ή ψυχολογικών αναγκών των μελών τους και καλούνται άτυπες. Τόσο όμως στις τυπικές ομάδες, που δημιουργούνται από τον ορθολογισμό της Διοίκησης, όσο και στις άτυπες, που δημιουργούνται αυθόρμητα από την επιθυμία των εργαζομένων για επικοινωνία, παρουσιάζονται συγκρούσεις (March & Simon, 1993).

λαμβάνοντας υπόψη τους ιδιαίτερους ενδοιασμούς και τις επιφυλάξεις της κάθε ομάδας. Με την υλοποίηση μιας τέτοιας αυτοτελούς δράσης ή ακόμα σε συνδυασμό με τις ενέργειες διευκόλυνσης ή διαμεσολάβησης ενός ουδέτερου και αμερόληπτου ατόμου (π.χ. του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος διαθέτει θεσμικό κύρος και κατά κανόνα την ικανότητα της πειθούς), επιτυγχάνεται οι αντιμαχόμενες πλευρές να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν ουσιαστικά. Έτσι με τον τρόπο αυτό, ο Σχολικός Σύμβουλος ενισχύει την αίσθηση της δικαιοσύνης και την αντίληψη ότι οι αντίθετες ομάδες ελέγχουν τη διαδικασία της διευθέτησης της σύγκρουσης. Δηλαδή αποφεύγεται η επιβολή μιας λύσης που προέρχεται από ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια με τη χρήση της ιεραρχικής και διοικητικής εξουσίας τους.

• Η τεχνική του “οργανώνω” θα μπορούσε να υιοθετηθεί στις συγκρούσεις που προέρχονται από διαφορετική θεώρηση των υποχρεώσεων<sup>7</sup>, των καθηκόντων και των δικαιωμάτων της θέσης που έχει αναλάβει καθένα από τα μέλη ενός οργανισμού. Οι αιτίες για αυτή τη διαφορετική θεώρηση πιθανόν να προκύπτουν μεταξύ άλλων από την κακή οργάνωση, από μεταβολές του ανθρώπινου δυναμικού, από αλλαγές στη δομή του οργανισμού και από αλλαγή αντικειμένου εργασίας. Κατά συνέπεια, θα μπορούσαν να θεωρηθούν πιθανές τακτικές και θετικές πρακτικές τόσο για την πρόληψη όσο και για την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ ομάδων, και για τον μεταξύ τους συντονισμό όπως επίσης για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων που οφείλονται στην υπερφόρτωση υποχρεώσεων και καθηκόντων σε ένα εργαζόμενο, από τον οποίο περιμένουμε να αποδώσει τα μέγιστα και στην ανάθεση ετερόκλητων - και πολλές φορές-συγκρουόμενων στόχων για ένα ρόλο (ενδορολική σύγκρουση): η σαφής περιγραφή αρμοδιοτήτων ή ροής πληροφοριών, η καθιέρωση συντονιστή έργου και η καθιέρωση αποδεκτών κανόνων λήψης αποφάσεων για τη ομαδική εργασία.

Γενικά η αξιοποίηση της «ενσωμάτωσης» στόχων ή επίλυσης προβλήματος (σύμφωνα με τη δική μας κρίση ανήκει και η τεχνική του οργανώνω ως στυλ διαχείρισης) βελτιστοποιεί τα μαθησιακά αποτελέσματα της διαδικασίας και την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης των συγκρούσεων αυτής της μορφής σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, αφού η τεχνική του συντονισμού ή της επίλυσης του προβλήματος βασίζεται στην πεποίθηση ότι τα αντιτιθέμενα μέρη έχουν τη δυνατότητα να λύσουν τα προβλήματα κυρίως με τη συνεργασία. Δηλαδή υπάρχει συνεχώς μια ανοιχτή ανταλλαγή πληροφοριών αναφορικά με το πρόβλημα, όπως το βλέπουν οι αντιτιθέμενοι και επεξεργάζονται συγχρόνως τις διαφορές τους με σκοπό να καταλήξουν στο τέλος σε λύση που είναι αμοιβαίως επωφελής.

## **Η διαδικασία λήψης απόφασης ως συντελεστής ουσιαστικής διαχείρισης των συγκρούσεων μέσω της οργανωσιακής επικοινωνίας**

Μεταξύ των βασικών λειτουργιών της διοίκησης συμπεριλαμβάνεται η λήψη αποφάσεων<sup>8</sup>. Αν μάλιστα οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης θεωρηθούν ως μια γραμμική ακολουθία,

<sup>7</sup>Συγκρούσεις ρόλων δημιουργούνται όταν οι άλλοι αντιλαμβάνονται διαφορετικά το ρόλο μας μέσα στην υπηρεσία από ότι εμείς. Όταν υπάρχει διάσταση δηλαδή, ανάμεσα στην αναμενόμενη συμπεριφορά και στη συμπεριφορά που τηρούμε. Η τελευταία κατηγορία τύπων συγκρούσεων είναι οι συγκρούσεις που προέρχονται από τους ρόλους. (Ρόλος είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη σημασία και το περιεχόμενο της θέσης που έχουμε στην κοινωνία ή που κατέχουμε σε ένα οργανισμό) (Stoner, 1989).

<sup>8</sup> Λήψη αποφάσεων είναι η διαδικασία επιλογής μεταξύ εναλλακτικών τρόπων δράσης έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων (Παναγιώτου, 2011).

πολλοί θεωρητικοί της οργάνωσης τοποθετούν τη λήψη αποφάσεων αμέσως μετά τη λειτουργία του προγραμματισμού και την συνδέουν στενά με αυτήν. Στην πραγματικότητα όμως η λήψη αποφάσεων είναι μια λειτουργία και ένας όρος για την αποτελεσματική άσκηση όλων των διοικητικών λειτουργιών. Επιπλέον, η λήψη αποφάσεων θα μπορούσε να ορισθεί ως μια διαδικασία επίλυσης συγκεκριμένου προβλήματος, μέσω της επιλογής και της εφαρμογής της καταλληλότερης από τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Η αναγνώριση της σημασίας της λήψης αποφάσεων κατέστησε την έννοια αυτή κεντρική στη σύγχρονη θεωρία των οργανώσεων (Τύπας & Κατσαρός, 2003).

Επίσης, αποτελεί αυταξία πως η καλή επικοινωνία είναι ζωτικής σημασίας για την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, καθώς έχει χαρακτηριστεί ως ένα από τα κλειδιά της οργανωσιακής επάρκειας. Η ικανότητα των διοικητικών στελεχών να επικοινωνούν με επιτυχία αποτελεί συνεπώς βασική προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία και ενδυνάμωση των οργανισμών. Σημαντικές λειτουργίες της επικοινωνίας εντός των οργανισμών περιλαμβάνουν κυρίως τον έλεγχο, την παρακίνηση, το συναίσθημα και τη διάδοση της πληροφορίας (Robbins & Judge, 2007). Αυτός ο ουσιαστικός ρόλος της αποτελεσματικής επικοινωνίας έχει φυσικά επίδραση και στην σωστή διαχείριση των τριβών ή των εντάσεων, στην υιοθέτηση της κατάλληλης ηγετικής συμπεριφοράς (μετασχηματιστικής) και στη λήψη ποιοτικών και ορθολογιστικών αποφάσεων.

Επιπλέον, αυτό που αποκαλείται ροή πληροφοριών σε έναν οργανισμό είναι στην πραγματικότητα μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία τα μηνύματα δημιουργούνται, διανέμονται κι ερμηνεύονται διαρκώς. Συνεπώς, η διαδικασία της επικοινωνίας είναι συνεχόμενη και δυναμικά εξελισσόμενη και η οργανωσιακή επικοινωνία δεν παύει διαρκώς να υφίσταται (Καντάς, 1995). Γι' αυτό το λόγο τα διοικητικά στελέχη οφείλουν να βασίζονται στο συγκεκριμένο είδος της επικοινωνίας προκειμένου να επιτύχουν τη συγκέντρωση πληροφοριών, την ορθολογική λήψη αποφάσεων ακόμη και τον έλεγχο των αναμενόμενων αποτελεσμάτων<sup>9</sup>. Επιπλέον, η οργανωσιακή επικοινωνία αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο αποτελεσματικής διοίκησης καθώς τα στελέχη κατορθώνουν να πείσουν, να παρακινήσουν και να πράξουν οι υφιστάμενοί τους αυτά τα οποία οι ίδιοι επιθυμούν (Mumby, 1994).

Κατά συνέπεια τα διοικητικά στελέχη προκειμένου να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά μέσα σε ένα οργανισμό αναλαμβάνουν:

- Την εισροή και συγκέντρωση πληροφοριών από το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον για την ορθή λήψη των αποφάσεων και την εφαρμογή του κατάλληλου διοικητικού ελέγχου.

---

<sup>9</sup> Οι οργανωσιακές λειτουργίες αναφέρονται στον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο. Ο προγραμματισμός σχετίζεται με την απόκτηση και αξιοποίηση των πληροφοριών- από εσωτερικές και εξωτερικές πηγές- με τέτοιο τρόπο που να επιτυγχάνονται οι στόχοι της επιχείρησης. Η οργάνωση αποτελεί τον απαραίτητο σχεδιασμό των διαδικασιών βάσει των οποίων καθορίζονται και συνδυάζονται οι πόροι της επιχείρησης για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. Επίσης η διεύθυνση θέτει σε λειτουργία την οργάνωση των ατόμων, των διαδικασιών και των υλικών, ενώ ο συντονισμός διευκολύνει την εναρμόνιση όλων των λειτουργιών της επιχείρησης. Τέλος ο έλεγχος ανήκει στο τελευταίο στάδιο της διαδικασίας και ο ρόλος του είναι πολύ σημαντικός καθώς ενημερώνει τη διοίκηση με τη βοήθεια της επανατραφοδότησης και της αναπληροφόρησης για τυχόν αποκλίσεις από τους αρχικούς στόχους και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Παπαδοπούλου, 2012).

- Την άσκηση επιρροής στους εργαζομένους με τέτοιο τρόπο που να πείθονται και να παρακινούνται όλα τα μέλη να ενεργήσουν προς μια κατεύθυνση υλοποίησης των επιδιωκόμενων στόχων του οργανισμού (Καντάς, 1995).

Επιπροσθέτως, σκόπιμη θεωρείται η πρόληψη των συγκρούσεων με την αποφυγή των συνθηκών και των καταστάσεων εκείνων που οδηγούν τα μέλη μιας ομάδας αλλά και τις ομάδες γενικότερα σε ανταγωνισμό και σύγκρουση. Οι ηγέτες των ομάδων θα πρέπει να εστιάζουν στο συντονισμό δράσεων που θα επιφέρουν οφέλη στον οργανισμό. Ακόμη, θετικά φαίνεται να λειτουργεί αρκετές φορές η μετακίνηση ορισμένων μελών από τη μία ομάδα στην άλλη. Εκτός όμως από τα παραπάνω, η ηγεσία του εκάστοτε οργανισμού πρέπει να φροντίζει ώστε να τονίζεται και να ορίζεται με σαφήνεια ο λειτουργικός ρόλος της εκάστοτε υποομάδας και η συνεισφορά του κάθε μέλους προσωπικά ώστε να μην δημιουργούνται εκείνες οι συνθήκες που οδηγούν σε τριβές και ανταγωνισμό μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Παράλληλα με τα παραπάνω, θετικά φαίνεται να συμβάλουν οι καθιερωμένες τακτές συναντήσεις και συσκέψεις μεταξύ του προσωπικού, στις οποίες θα αναλύονται και συζητούνται τα κρίσιμα θέματα που έχουν προκύψει κατά την διάρκεια εργασίας τους (Hersey & Blanchard, 1988).

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία (Everard & Morris, 1999; Clasman & Nevo, 1988 όπως αναφέρεται στο Χατζηπαναγιώτου, 2003; Ρέππα, 2008), ως προς τους πιο διαδεδομένους τρόπους λήψης απόφασης, η τεχνική που ενδεχομένως να μείωνε στο χώρο της εκπαίδευσης (οργανωσιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον) τις πιθανές εντάσεις είναι η δημοκρατική, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται με ομοφωνία ή με πλειοψηφία από όλους τους εμπλεκόμενους και η συμβουλευτική. Η δημοκρατική εμπλέκει στη διαδικασία υλοποίησης των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού - σχολείου όλα τα μέλη του και εξασφαλίζει τη συλλογική ευθύνη (Κωνσταντίνου, 2005). Πρόσθετα, κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ικανοποιημένοι και ενθουσιασμένοι από το εργασιακό τους περιβάλλον καθώς αποκτούν την αίσθηση πως συμβάλλουν στην επιτυχία των στόχων του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2005). Παρά τα θετικά της σημεία, αξίζει να σημειωθεί ότι η δημοκρατική λήψη αποφάσεων ενέχει τον κίνδυνο αυτές να λαμβάνονται με καθυστέρηση και μέσω αντιπαραθέσεων (Everard & Morris, 1999). Επιπλέον, στο περιβάλλον των εκπαιδευτικών οργανισμών προτείνεται ως ενδεικνυόμενη πρόταση και ο τρόπος λήψης απόφασης με την επίδραση της συμβουλευτικής. Οι υφιστάμενοι - εκπαιδευτικοί καταθέτουν τις ιδέες και τις απόψεις τους, τις οποίες το στέλεχος εκπ/σης πιθανόν να μην είχε προβλέψει και συμβάλλουν στο να σχηματιστεί μια ολοκληρωμένη εικόνα από διάφορες οπτικές γωνίες πριν το στέλεχος εκπαίδευσης πάρει την τελική απόφαση. Επιπλέον, η τεχνική αυτή όμοια με τη δημοκρατική, εδραιώνει την πεποίθηση στους εκπαιδευτικούς ότι συμμετέχουν ενεργά στη λήψη των αποφάσεων. Ας σημειωθεί ότι η επιτυχία της απόφασης που λαμβάνεται μέσω της συμβουλευτικής τεχνικής συνexasρτάται σε μεγάλο βαθμό από το αν το στέλεχος της εκπαίδευσης λαμβάνει υπόψη όσο το δυνατόν πιο πολλές απόψεις, ελέγχει με ψυχραιμία τις όποιες τυχόν αντιπαραθέσεις και δεν επηρεάζει προκαταβολικά τους υπόλοιπους π.χ. ξεκινώντας τη συζήτηση με την δική του άποψη (Κωνσταντίνου, 2005; Ρέππα, 2008). Γενικά τα χαρακτηριστικά στο ρόλο των στελεχών της εκπ/σης (π.χ. του Σχολικού Συμβούλου)- ως προς τη λήψη απόφασης με παράλληλη μείωση της πιθανότητας εμφάνισης τριβών ή εντάσεων- θα πρέπει κυρίως να προσιδιάζουν με εκείνα που προκύπτουν από το συνδυασμό και την οριοθέτηση της μετασηματιστικής και συμμετοχικής ηγεσίας δηλαδή: της δημιουργίας οράματος και της σύνδεσής του με την πραγματικότητα του εκπαιδευτικού “γίνεσθαι”, της προώθησης της

αλλαγής στην εκπαίδευση, της ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας και της προσωπικής ανάπτυξης όλων.

Συγκεκριμένα τα στελέχη της εκπ/σης οφείλουν να:

- «Διασφαλίζουν ότι το όραμα για το σχολείο είναι ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας και συμβατό με τις αρχές της ισχύουσας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Εργάζονται στη σχολική κοινότητα για την υλοποίηση του οράματος με σαφείς κοινούς στόχους και σχέδια.
- Επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου οράματος και των αξιών στην καθημερινή πρακτική.
- Κινητοποιούν τα μέλη και να συνεργάζονται με αυτά - σε πνεύμα δικαίου, αμοιβαιότητας και ισοτιμίας, σεβασμού και αξιοπρέπειας- για τη διαμόρφωση της κοινής κουλτούρας και θετικού κλίματος (συνεργατική κουλτούρα).
- Ηγούνται της εκπαιδευτικής αλλαγής.
- Στηρίζουν τη δημιουργικότητα και να προωθούν την καινοτομία.
- Ανταμείβουν τους συνεργάτες τους, άτομα ή ομάδες, αναγνωρίζοντας το έργο τους και επαινώντας την αξία του με τη διοργάνωση εκδηλώσεων για την προβολή των επιτευγμάτων τους.
- Καλλιεργούν την ομαδικότητα, τη συνεργασία και τη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων.
- Ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς, εμπνέοντας εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους.
- Αναστοχάζονται στις πρακτικές του». (Κατσαρός, 2008)

## Συμπεράσματα

Η διαλεκτική ως μέθοδος αναζήτησης της αλήθειας, κατευθύνει και παρέχει δυνατότητες νέου τρόπου σκέψης ή δράσης που ενδεχομένως δεν είχε αρχικά προβλεφθεί. Εντός των ορίων της σύγκρουσης, δοκιμάζονται λογικά και συναισθηματικά στοιχεία και η ικανότητα χειρισμού τους, η οποία αποτελεί μια βασική δεξιότητα που πηγάζει από τη διαλεκτική σκέψη και αποτελεί τη βάση για την επιτυχή διευθέτηση του συγκρουσιακού φαινομένου. Επιπλέον τονίζεται ότι, αν και η σύγκρουση και η συνεργατικότητα έχουν ως κοινά στοιχεία αναφοράς τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση<sup>10</sup>, εντός όμως του ρεαλιστικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και ειδικότερα στον τομέα της επίλυσης των συγκρούσεων, καταγράφεται ανεπάρκεια ή και αδράνεια στην ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργατικότητας. Επίσης αποτελεί κοινή παραδοχή ότι, αν και η εμπλοκή των ατόμων σε συγκρούσεις προκαλεί άγχος, εντούτοις η αποτελεσματική διευθέτησή τους αποτελεί θετικό δυναμικό εμπειρίας, αφού προσφέρει την ευκαιρία στους εμπλεκόμενους να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τους άλλους, να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν θετικές αλλαγές στο υπάρχον πλαίσιο, να αμφισβητήσουν παρωχημένους τρόπους σκέψης και να αναπτύξουν νέους τρόπους αποτελεσματικής συνεργασίας.

Εν κατακλείδι, τα θετικά αιτιατά ή οι εποικοδομητικές δράσεις για την ορθολογική διαχείριση του συγκρουσιακού φαινομένου πρέπει να προκύπτουν ως αποτέλεσμα του

---

<sup>10</sup> Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους: τις ανάγκες, τις προσδοκίες, τον αυτοέλεγχο, τη γνώση, τις πεποιθήσεις και τις ικανότητες των ατόμων του σχολικού περιβάλλοντος που διαμορφώνονται από κοινωνικές νόρμες, ιστορικό σχέσεων, δομές καθηκόντων και ανταμοιβών.

διαλεκτικού τρόπου αντιμετώπισης των διαφωνιών, των κρίσεων και των συγκρούσεων (Φασούλης, 2006).

## Αναφορές

- Barney, J. B., Griffin, R. W. (1992). *The management of organizations: Strategy, structure, behavior*. Boston: Houghton Mifflin.
- Blake, R., Mouton, J. (1970). The fifth achievement. *Journal of Applied Behavioural Science*, Vol. 6, pp. 413-426.
- Dean, J. (1995). *Managing the Primary School* (p.142), 2nd ed. London: Routledge.
- Everad, B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (Μετάφραση Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Greenberg, J., Baron, R. A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά* (σ. 692-697),(Μετάφραση- Επιμέλεια Α. Σ. Αντωνίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Hersey, P., Blanchard, K.H. (1988). *Management of organizational behaviour: Utilizing human resources*. Englewoods Cliffs, Prentice Hall.
- Kriesburg, L. (1973). *The Sociology of Social Conflicts*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- March J. G., Simon H. A., (1993). *Organizations*. 2nd ed. Cambridge Massachusetts: Blackwell Publishers,
- Mumby, D.K. (1994). *Communication and Power in Organizations: Discourse, Ideology and Domination* (p. 385). Ablex, Norwood, N.J.
- Polychroniou, P. (2005). Styles of handling Interdepartmental Conflict and Effectiveness. *Current Topics in Management*, vol.10, Transaction Publishers, pp.263-273.
- Pondy, R.L. (1997). Organizational conflict: concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, Vol.12: pp.296-320.
- Rahim, A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Organizational Analysis*, vol.10(4), pp. 302-326.
- Rahim, A., Magner, R. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First - Order factor model and its invariance across groups. *Journal of Applied Psychology*, vol. 80 pp. 122-132.
- Rahim, M.A. (2001). *Managing conflict in organizations*. 3rd ed. Praeger, Westport, Conn.: Quorum Books.
- Robbins, S. P., Judge T. A. (2007). *Organizational Behavior*. Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, N J.
- Stoner, J.(1989). *Management*. Free Press, NY.
- Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά* (σ. 395-410). Αθήνα: Έλλην.
- Καντάς, Α.(1995). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (σ. 113-114). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το Σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντζηλάρη.
- Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση συγκρούσεων: η περίπτωση των σχολικών μονάδων* (σ.44-45). Διπλωματική εργασία στο: Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές* (σ. 423). Αθήνα: Μπένος.
- Παναγιώτου, Ν. (2011). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Αποφάσεων*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις ΕΜΠ.
- Παπαδοπούλου, Ο. (2012). *Διοίκηση Συγκρούσεων, Επικοινωνία, Μοντέλα ηγεσίας και λήψη αποφάσεων* (σ. 17, 27). Διπλωματική εργασία στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Νέες αρχές στη Διοίκηση Επιχειρήσεων του Παν/μίου Πατρών.

- Πολυχρονίου Π. (2010). *Διοίκηση Συγκρούσεων*, (Σημειώσεις). Πάτρα. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Ρέππα, Α. Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά - Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπ/σης τ. Α'* (σ. 252-285). Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη*. (σ. 84). Αθήνα: Gutenberg.
- Φασουλής Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (σ.520-525). Αθήνα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η Διοίκηση του Σχολείου και η Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

## Η αγωγή διαμέσου των νόμων κατά τον Πρωταγόρα

Γιολάντα – Ιωάννα Γεωργοπούλου

[g.georg@windowslive.com](mailto:g.georg@windowslive.com)

Νομικών – Πολιτικών Επιστημών (ΠΕ 13), 2<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Ιλίου

**Περίληψη.** Στόχος της παρούσης εργασίας είναι να παρουσιάσει τη στενή σύνδεση του νόμου με την παιδεία, σύμφωνα με την άποψη του σοφιστή Πρωταγόρα και βασίζεται κυρίως στον ομώνυμο πλατωνικό διάλογο, καθώς σε άλλες μαρτυρίες, αρχαίες και μεταγενέστερες. Στην πραγματικότητα η σύνδεση νόμου – παιδείας δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια των δύο αυτών όρων, αλλά συμπεριλαμβάνει την ηθική και την πολιτική. Η παιδεία, κατά τον Πρωταγόρα, αποτελεί το μέσον για την πνευματική και ηθική ολοκλήρωση του ατόμου. Παράλληλα, οι νόμοι ανάγονται σε καθοριστικό παράγοντα αρμονικής ρύθμισης της συλλογικής ζωής και λειτουργώντας ως παιδαγωγοί καθοδηγούν τους ανθρώπους στην αρετή και στη διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης· αντίληψη, η οποία συμπορεύεται με την ανάπτυξη του φιλοσοφικού στοχασμού, την ωριμότητα και τη σταθερή πρόοδο της ορθολογικής σκέψης.

**Λέξεις κλειδιά:** παιδεία, νόμοι, τιμωρία, Πρωταγόρας.

### Εισαγωγή

Ο Πρωταγόρας ήταν ο επιφανέστερος εκπρόσωπος της αρχαίας σοφιστικής. Απέδιδε πρώτη σημασία στην παιδεία, την οποία θεωρούσε ως το μέσον για την ηθική και πνευματική ανάταση και τον αναπροσανατολισμό ανθρώπων και κοινωνιών (Finley, 1989), καθώς και για την αντιμετώπιση της νέας πολιτικής κατάστασης, η οποία ήταν συνυφασμένη με την εγκαθίδρυση της δημοκρατίας στην Αθήνα. Η Αθήνα όχι μόνο ξεχώριζε από τις άλλες ελληνικές πόλεις σε ακμή και δύναμη, αλλά αντιπροσώπευε την ελευθερία των Ελλήνων πολιτών έναντι των βαρβάρων υπηκόων, καθώς το δημοκρατικό καθεστώς που επικρατούσε εκεί έδινε σε όλους τους ελεύθερους πολίτες τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής στα κοινά, ανάληψης πρωτοβουλιών και αποτελεσματικής εκφοράς δημοσίου λόγου. Το άτομο, με τη δυναμική του παρουσία στα δημόσια πράγματα, καθίστατο πρότυπο πολίτη, προετοιμασμένο για τον σκοπό αυτό, με την κατάλληλη παιδεία.

Παράλληλα την ίδια περίοδο διαμορφώθηκε στην Αθήνα μία νέα αντίληψη περί νόμου και δικαίου, η οποία συνδεόταν με «την ανάπτυξη του φιλοσοφικού στοχασμού, την πρόοδο της κοινωνικής συνείδησης και τις σταθερές απόπειρες ορθολογικής σκέψης» (Κύρκος, 1986), αλλά και «με την αύξηση των επαφών με τους άλλους λαούς, η οποία οδήγησε στη διεύρυνση του ορίζοντα» (Guthrie, 1989). Ο Πρωταγόρας κατά την αντιπαράθεση φύσεως και νόμου τάχτηκε υπέρ των νόμων, οι οποίοι, κατά την άποψή του, υπήρξαν προϊόν συμφωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Η ύπαρξή τους ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με την επικράτηση του ορθολογισμού και της δικαιοσύνης, αγαθών αναγκαίων προκειμένου να επικρατήσει η τάξη, η ευνομία και η ειρήνη στην πόλη.



## Πρωταγόρειος Πολιτεία

Η «πρωταγόρειος πολιτεία» είναι μία πολιτεία δημοκρατική, η οποία στηρίζεται σε δύο πυλώνες: την παιδεία και τους νόμους. Όμως, σε ποια παιδεία αναφέρεται ο Πρωταγόρας; Στην παιδεία που ο ίδιος παρείχε στους νέους επί αμοιβή (326 c), καθιστώντας τους ικανούς στην τέχνη του λόγου, ως ρήτορες και ως συζητητές, ενώ συγχρόνως διατεινόταν ότι ήταν δάσκαλος «παιδεύσεως καὶ ἀρετῆς» και όποιος μαθήτευε μαζί του κάθε μέρα «ἀπιέναι οἴκαδε βελτίονι γερονότι» (349a; 318a).

Το μάθημά του καθοριζόταν από δύο συνιστώσες: «*εὐβουλία περί τῶν οἰκείων... και περί τῶν τῆς πόλεως*».<sup>1</sup> «Οἰκειά» ήταν όλες οι υποθέσεις που αφορούσαν την οικονομική και κοινωνική ευμάρεια ενός οίκου και αποτελούσαν ένα από τα σημαντικότερα καθήκοντα του άνδρα. Σκοπός δηλαδή της παιδαγωγικής του ήταν να καταστήσει τους νέους καλούς ανθρώπους, ικανούς και ενεργούς πολίτες, ώστε να διεκπεραιώνουν με σύνεση τόσο τις ιδιωτικές τους υποθέσεις, όσο και αυτές της πόλης τους. Η σωστή διευθέτηση των υποθέσεων του οίκου τους, συνεπαγόταν και τη σωστή διευθέτηση των πολιτικών υποθέσεων (Döring, 1981; Taylor, 1990).

Ο όρος «*εὐβουλία*» ταυτίζεται στον Πρωταγόρα, με τη σύνεση και την ορθή κρίση και συμπορεύεται με την αγωγή, μέσω της οποίας το άτομο καθοδηγείται και ολοκληρώνεται, καθιστάμενο πολίτης. Λειτουργεί δηλαδή ο παιδαγωγός, όπως ο γεωργός, ο οποίος τοποθετεί τον σπόρο στην κατάλληλη γη πετυχαίνοντας τη μεγαλύτερη δυνατή καρποφορία.<sup>2</sup>

Όσον αφορά τον δεύτερο πυλώνα, ο Πρωταγόρας συμμετέχει ενεργά στο φιλοσοφικό διάλογο της εποχής του που αφορά την αντίθεση νόμου και φύσεως (Kerferd, 1996; Guthrie, 1989; Κύρκος, 1986). Πρόκειται για ένα ιδεολογικό σχήμα το οποίο κατέχει κεντρική θέση στην προβληματική των περισσότερων σοφιστών οι οποίοι πήραν θέση υπέρ ή κατά της μιας ή της άλλης πλευράς. Η προσπάθειά τους έγκειται στο να αποδεσμεύσουν τον νόμο από τις παραδοσιακές αξίες και τους τρόπους ζωής και να τον εξετάσουν από μια νέα κοινωνική και ηθική σκοπιά. Ενώ μέχρι τότε πολλές πατροπαράδοτες αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς θεωρούνται «φυσικές», μέρος δηλαδή της αναπόσπαστης φυσικής τάξης πραγμάτων, αρχίζουν με την παρουσία των σοφιστών να θεωρούνται «συμβατικές», μέρος δηλαδή της όχι αλάθητης προσπάθειας των ανθρώπων, που θα μπορούσαν να είχαν ορίσει διαφορετικά τα πράγματα.

Ειδικότερα ο Πρωταγόρας, στο ερώτημα αν οι ρυθμίσεις των ανθρώπινων πράξεων προέρχονται από τη φύση, δηλαδή από μία πηγή που προσδιορίζει με τρόπο αναγκαίο το περιεχόμενο τους ή οφείλονται στον νόμο, δηλαδή σε ανθρώπινες αποφάσεις οι οποίες τίθενται, ποτέ δεν είναι και επομένως μπορεί να αλλάξουν, παίρνει θέση υπέρ του νόμου (Heinimann, 1972). Οι νόμοι, όπως προκύπτει από τον μύθο που διηγείται στον ομώνυμο πλατωνικό διάλογο (320κ.ε.), είναι απόρροια της έμφυτης τάσης όλων των ανθρώπων να είναι δίκαιοι και να σέβονται ο ένας τον άλλον (Kerferd, 1996; Miller, 1993). Γι' αυτό υπερέχουν σε σχέση με τη φύση η οποία αποτελεί ανεπαρκή όρο για την επιβίωση των ανθρώπων, αλλά και για την εγκαθίδρυση και τη διατήρηση των κοινωνιών. Οι νόμοι δεν έχουν υπερβατικό έρεισμα, δεν απορρέουν από τη φύση του ανθρώπου, ούτε αποτελούν επίτευγμα μιας αυθεντίας (Αλατζόγλου-Θέμελη, 1982; Periphanakis, 1953; Γεωργοπούλου-

<sup>1</sup> Πλάτων, *Πρωταγόρας*, 318e-319a; *Συμπόσιον*, 209a.

<sup>2</sup> Πλούταρχος, *Περί παιδων ἀγωγῆς*, κεφ. 4; Λουκάς, κεφ. Η', στ. 5-15 (Η παραβολή του καλού Σπορέως).

Νικολακάκου, 1976; Καστοριάδης, 2007). Αποτελούν το *νομιζόμενον*, δηλαδή μία σύμβαση μεταξύ των ανθρώπων, ένα προϊόν συναλλαγής και απηχούν τις αντιλήψεις τους σε μία δεδομένη ιστορική στιγμή και σε έναν ορισμένο κοινωνικό χώρο.<sup>3</sup> Δεν είναι αιώνιοι ούτε αναλλοίωτοι, αλλά έχουν περιορισμένη διάρκεια επομένως, είναι μεταβλητοί (Μαραγγιανού- Δερμούση, 2007). Νόμοι, οι οποίοι είναι σήμερα σε ισχύ, μπορεί να αποδειχτούν άυριο ότι δεν είναι λειτουργικοί ή ακόμη να αποδειχτούν επιβλαβείς, με το ενδεχόμενο οι άνθρωποι να τους αλλάξουν ή να τους καταργήσουν, αντικαθιστώντας τους με νέους. Η τροποποίησή τους λοιπόν, γίνεται όταν αυτό κριθεί αναγκαίο από την πόλη που τους θέσπισε και πρέπει να βασίζεται επί «*τῶν δικαίων καὶ τῶν νομίμων*».<sup>4</sup>

## Σκοπός και μέσα της αγωγής

Η σωστή ανατροφή και εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Πρωταγόρα, αποτελούσαν τη βάση για τη δημιουργία σωστών πολιτών και την απόκτηση όλων εκείνων των χαρακτηριστικών που δεν προέρχονταν από τη φύση ή την τύχη, αλλά ήταν αποτέλεσμα επιμέλειας, άσκησης και διδασκαλίας. Το τρίπτυχο αυτό συνέτρεχαν οι θυμοί, οι τιμωρίες και οι παραινέσεις.<sup>5</sup> Υποστήριζε ότι *ἔστιν τι ἔν*, στο οποίο έπρεπε να μετέχουν όλοι, διαφορετικά ήταν αδύνατη η ύπαρξη πόλεων. Δε θεωρούσε αναγκαία την τέχνη του οικοδόμου, του χαλκουργού ή του κεραμοποιού για την επιβίωση της κοινωνίας, την πρόοδο και τη συνοχή της. Αντίθετα απαραίτητη ήταν η ύπαρξη της δικαιοσύνης, της σωφροσύνης και της ευσέβειας (Fleming, 2002), δηλαδή όλων όσων ονομάζει «*ἀνδρὸς ἀρετῆν*» (324e-325a). Κι αυτό γιατί η *αἰδώς* και η *δίκη* απευθύνονταν σε όλους τους ανθρώπους οι οποίοι διαμόρφωναν μία ομοιομορφία σκέψης και κρίσης πάνω σε ζητήματα της συλλογικής ζωής, «με αποτέλεσμα οι ποικίλες εκτιμήσεις τους να μην οδηγούν σε αποδιοργάνωση και διάλυση» (Βέικος, 1971), αλλά σε ενότητα και πρόοδο.

Η διδασκαλία του αποσκοπούσε «*ἐπὶ παιδείᾳ*» (312 b). Αφορούσε δηλαδή την ολόπλευρη ανάπτυξη του νέου με την καλλιέργεια του πνεύματος, του σώματος και της ψυχής (Muir, 1982), αφού σκοπός της αγωγής ήταν «*ὡς βέλτιστος ἔσται ὁ παῖς*» (325 d). Ταυτόχρονα, η διδασκαλία του συνδεόταν με τις γνωσιολογικές και ηθικές αντιλήψεις του, όπως αυτές προέκυπταν από τη ρήση «*πάντων χρημάτων μέτρον εἶναι ἄνθρωπον*»,<sup>6</sup> η οποία κυριαρχούσε στην αθηναϊκή δημοκρατία της εποχής του Περικλή. Ως *ἄνθρωπος* δε θεωρείτο το άτομο, αλλά το γένος, η ομάδα, η κοινωνία, γι' αυτό και η ρήση αυτή σύμφωνα με τον Φ. Βώρο (1984) «δεν οδηγούσε σε ατομικισμό, υποκειμενισμό, ασυνεννοησία, αλλά σε συντροφικότητα, συνεργασία, αμοιβαίο σεβασμό, πρόοδο». Ο E. Durgeel (1948) μάλιστα πηγαίνει ένα βήμα παραπέρα καθώς αναφέρει ότι ο σοφιστής από τα Άβδηρα, ήταν ο λιγότερο «ατομιστής», ο πιο «συλλογικός» από όλους τους στοχαστές της αρχαιότητας και πως η ρήση του μέτρου - άνθρωπος «κάλυπτε μια κοινωνιολογική αντίληψη της γνώσης και της αξίας της». Ο άνθρωπος λοιπόν με την έννοια του γένους αποτελούσε το μέτρο, το κριτήριο το οποίο διαμορφωνόταν μέσα από την εκπαίδευση και απέβλεπε σε μια σκοπιμότητα, όχι μόνο ωφελμιστική αλλά πάνω απ' όλα ηθικο – κοινωνική (Κουτλούκα, 1984). Δεν τον απασχολούσαν τα ατομικά προβλήματα, αλλά ανέπτυξε τις κοινωνικές

<sup>3</sup> Πλάτων, *Θεαίτητος*, 167 c.

<sup>4</sup> Πλάτων, *Πρωταγόρας*, 327a-b.

<sup>5</sup> *ό.π.*, 323 d - e, 325 a.

<sup>6</sup> Πλάτων, *Θεαίτητος*, 152a; *Κρατύλος*, 385e – 386 a; *Άριστοτέλης, Μετά τὰ Φυσικά*, 1062 b13.

αξίες και αποσκοπούσε στην κατάκτηση της αρετής μέσα από μακροχρόνια άσκηση και διδαχή (323d).

Η εκπαιδευτική διαδικασία, κατά τον Πρωταγόρα, ήταν συνεχής και αδιάκοπη (325 c- 326 e). Ξεκινούσε όταν τα παιδιά βρίσκονταν σε πολύ μικρή ηλικία, αρχικά εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπου οι γονείς, η τροφός και ο παιδαγωγός αναλάμβαναν να τους μάθουν τι είναι δίκαιο ή άδικο, όμορφο ή άσχημο, όσιο ή ανόσιο, τι πρέπει να πράττουν και τι να αποφεύγουν, τιμωρώντας τα κάθε φορά που απειθαρχούσαν και δε συμμορφώνονταν στις υποδείξεις τους. Το επόμενο στάδιο αφορούσε την εκπαίδευσή τους στο σχολείο, όπου οι δάσκαλοι φρόντιζαν και συμβούλευαν τα παιδιά - όφειλαν μετά από απαίτηση των γονέων, να δίνουν προτεραιότητα στην «*εὐκοσμίαν τῶν παιδῶν*» (325 e), παρά στα γράμματα και την τέχνη της κιθάρας - και όταν άρχιζαν να κατανοούν τα κείμενα, τους έδιναν να διαβάσουν ποιήματα σημαντικών ποιητών στα οποία υπήρχαν «*πολλαί δε διέξοδοι καὶ ἔπαινοι καὶ ἐγκώμια παλαιῶν ἀνδρῶν ἀγαθῶν, ἵνα ὁ παῖς ζηλῶν μιμῆται καὶ ὀρέγηται τοιοῦτος γενέσθαι*» (326 a). Η εκπαίδευση συνεχιζόταν με τους κιθαριστές, οι οποίοι τους παρέδιδαν μαθήματα κιθάρας και τους δίδασκαν ποιήματα σημαντικών λυρικών ποιητών, με σκοπό να αποκτήσουν οι *νέοι εὐρυθμία καὶ εὐαρμοσσία*, εφόδια αναγκαία για τη ζωή τους. Ακολουθούσε ο παιδοτρίβης (326 b), ο οποίος αναλάμβανε την εκγύμναση του σώματος των νεαρών μαθητών, μια και εκτός από *χρηστή διάνοια* ήταν απαραίτητα και τα *βελτίω σώματα* με την προϋπόθεση να τεθούν αυτά στην υπηρεσία της πρώτης. Απώτερος σκοπός ήταν, όταν η περίσταση το απαιτούσε, να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους με γενναιότητα και ευψυχία.

Και η εκπαίδευση ολοκληρωνόταν, όχι πλέον από τους δασκάλους, αλλά, από την πόλη, η οποία αναλάμβανε το σημαντικότερο μέρος της αγωγής αναγκάζοντας τους νέους να μαθαίνουν τους νόμους της και να ζουν σύμφωνα με αυτούς. Ήταν αυτή που ολοκλήρωνε την αέναη ιδιωτική και δημόσια προσπάθεια *περί ἀρετῆς*. Η πόλις, λειτουργώντας ως μέγας παιδαγωγός, γινόταν το μέσο για την επίτευξη του τελικού σκοπού, τη διαμέσου της αγωγής κατάκτηση της συμμετρίας, της ενότητας, της ευδαιμονίας (Παπαδής, 1997). Ας μην ξεχνάμε ότι οι πολίτες όχι μόνο διδάσκονταν την αρετή, αλλά και συμπεριφέρονταν σύμφωνα με αυτήν μέσα στα πλαίσια της πόλης. «Η αρετή» σύμφωνα με τη Romilly (1994), «αποκτιόταν για την πολιτεία και από την πολιτεία». Η πόλις, επομένως, θα μπορούσε να οριστεί ως μία πολιτική, ηθική και νομική κοινωνία ανθρώπων, όπου όλοι μετείχαν στην πολιτική αρετή - αν και όχι στον ίδιο βαθμό - γι' αυτό και οι συμβουλές τους σε πολιτικά ζητήματα ήταν εξίσου σημαντικές (323 c).

### **Ο νόμος της πόλεως ως βάση για τη διαμόρφωση πεπαιδευμένων πολιτών**

Ο άνθρωπος, κατά τον Πρωταγόρα, είναι μία ισχυρή και αυτοδύναμη οντότητα, είναι το μέτρο για όλα τα πράγματα. Δεν είναι παθητικός δέκτης των επιδράσεων του φυσικού κόσμου· αντίθετα με τις συνεχείς παρεμβάσεις του μεταβάλλεται σε δύναμη διαμορφωτική του κοινωνικού γίνεσθαι, σε ρυθμιστή της ζωής του και των πολιτικών καταστάσεων. Στη θέση αυτή στηρίζεται η νέα ηθική που προτείνει με τη διδασκαλία του ο σοφιστής, σύμφωνα με την οποία οι θεοί νόμοι καθώς και οι αρετές της *αἰδοῦς* και της *δίκης* εξασφαλίζουν την ομαλή συνύπαρξη όλων των ανθρώπων εντός μιας κοινωνίας (322c-d). Προσδίδει κατ' αυτόν τον τρόπο στο θετό δίκαιο «εργαλειακό χαρακτήρα», το αντιλαμβάνεται δηλαδή ως μέσον, που υπηρετεί και πραγματώνει συλλογικούς σκοπούς και εξαρτά από αυτούς την αξία του (Σούρλας, 2000). Παράλληλα η πόλις εφαρμόζει τους

νόμους που έχει θεσπίσει, επειδή τους θεωρεί αναγκαίους, αφού εξυπηρετούν το γενικό καλό και για όσο διάστημα τους θεωρεί ως τέτοιους: «ἐπεὶ οἶά γ' ἄν ἐκάστη πόλει δίκαια και καλά δοκῆ, ταῦτα και εἶναι αὐτῆ, ἕως ἄν αὐτῆ νομίζῃ».<sup>7</sup> Η Αλατζόγλου-Θέμελη (1982), χαρακτηρίζει τις απόψεις αυτές του Πρωταγόρα «ως ἔμμεσο ορισμό του νόμου». Το ορθό και το δίκαιο είναι λοιπόν έννοιες σχετικές, συνδέονται με τον τρόπο ζωής των εκάστοτε κοινωνιών και αλλάζουν μαζί τους. Εξάλλου, είναι δυνατόν να υπάρχουν κοινωνίες χωρίς αιδώ και δίκη ή κοινωνίες που προσδίδουν διαφορετικό περιεχόμενο στις αρετές αυτές απ' ότι οι υπόλοιπες.<sup>8</sup> Επομένως, η ύπαρξη των αρετών αυτή καθαυτή δε στοιχειοθετεί και την κυρίαρχη θέση τους στην κοινωνία. Βασική προϋπόθεση είναι η νομοθετική τους κύρωση, να λάβουν δηλαδή τη μορφή θετών κανόνων δικαίου.

Ο Πρωταγόρας, χωρίς να αδιαφορεί ή να απαξιώνει τα άλλα μέσα αγωγής, δίνει το προβάδισμα στον νόμο απαιτώντας από όλους τους πολίτες ευλαβική προσήλωση σε αυτούς. Η πόλις, αναλαμβάνοντας την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής τους διαδικασίας, υποχρεώνει τους νέους να μαθαίνουν τους νόμους που έχει θεσπίσει και να προσαρμόζουν τη ζωή τους σύμφωνα με αυτούς, ώστε να γίνουν κοινωνοί των αξιών που η ίδια έχει υιοθετήσει. Πρόκειται δηλαδή για «κανόνες παιχνιδιού» (Döring, 1981), οι οποίοι κατέχουν θέση ρυθμιστή της ζωής τους και αποτελούν προϋπόθεση για την ύπαρξη των κοινωνιών.<sup>9</sup> Ο σοφιστής μας παρουσιάζει μία ωραία εικόνα, όπου αντιπαραβάλλει την έννομη ζωή με την εκμάθηση της γραφής από τους μικρούς μαθητές: «ἀλλ' ἀτεχνῶς ὡσπερ οἱ γραμματισταὶ τοῖς μήπω δεινοῖς γράφειν τῶν παιδῶν ὑπογράφαντες γραμμὰς τῆ γραφίδι οὕτω τὸ γραμματεῖον διδῶσι καὶ ἀναγκάζουσι γράφειν κατὰ τὴν ὑφήγησιν τῶν γραμμῶν, ὡς δὲ καὶ ἡ πόλις νόμους ὑπογράφασα, ἀγαθῶν καὶ παλαιῶν νομοθετῶν εὐρήματα κατὰ τούτους ἀναγκάζει καὶ ἄρχειν καὶ ἄρχεσθαι» (326d). Οι δάσκαλοι της γραφής χαράσσουν γραμμές στην πλάκα των μαθητῶν και τους υποχρεώνουν να γράφουν ακολουθώντας αυτές (Muir, 1982; Turner, 1965). Κατ' ανάλογο τρόπο ενεργεί και η πόλις. Γράφει τους νόμους, επινόηση «ἀγαθῶν και παλαιῶν νομοθετῶν», οι οποίοι ενέχουν θέση γραμμῶν και υποχρεώνει όλους - και αυτούς που διοικούν και αυτούς που διοικούνται - αφού πρώτα τους μάθουν, να συμμορφώνονται προς τις επιταγές τους, θέτοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη συμπεριφορά τους σε πλαίσιο. Οι νόμοι αποτελούν λοιπόν, τις κατευθυντήριες γραμμές του ανθρωπίνου βίου και επιβάλλουν συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς οι οποίοι πρέπει να συνάδουν με την έννοια του δικαίου. Άλλωστε το δίκαιο αποτελεί το θεμέλιο επί του οποίου εδράζεται η ευνομία και η ευδαιμονία, αλλά και η ύπαρξη της πόλεως. Επομένως, η αγωγή που παρέχεται από την πόλη δεν είναι τίποτε άλλο, παρά αγωγή που διέπεται από το ιδεώδες του δικαίου.<sup>10</sup>

Και κάτι παραπάνω, οι νόμοι αποτελούν πρότυπα,<sup>11</sup> τα οποία η πόλις αναλαμβάνει να μεταλαμπαδεύσει σε όλους τους πολίτες, προκειμένου να καταστεί εφικτή η κοινωνική συμβίωση. Το πρότυπο εμπερικλείει τα στοιχεία της παραστατικότητας, του θαυμασμού και της μίμησης. Ως πρότυπα οι ηθικοί κανόνες επενεργούν θετικά στους νέους, ωθώντας τους να τους μιμηθούν. Το στοιχείο αυτό της μίμησης του ιδεώδους εντοπίζεται και στον νόμο (Jaeger, 1968; Romilly, 1995). Έως τώρα το έχουμε συναντήσει μόνο στη διδασκαλία της ποίησης όπου εξάιρεται ο ηθικός κανόνας και το ιστορικό παράδειγμα.<sup>12</sup> Η υπακοή και η πειθαρχία των πολιτών στον νόμο είναι απαραίτητα στοιχεία για τη σωστή διακυβέρνηση,

<sup>7</sup> Πλάτων, Θεαίτητος, 167c.

<sup>8</sup> Ηρόδοτος, 3, 38. 7, 152.

<sup>9</sup> Πλάτων, Πρωταγόρας, 324e; 327a.

<sup>10</sup> ό.π., 325a; 326c-d.

<sup>11</sup> ό.π., 326 d.

<sup>12</sup> ό.π., 326 a.

την αρμονία και την ειρηνική συμβίωση μέσα στην πόλη, γιατί δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι πάντα υπάρχουν μεταξύ των ανθρώπων τάσεις πλεονεξίας και αδικίας οι οποίες οδηγούν στην κοινωνική διάλυση και καταστροφή και τις οποίες ο νόμος οφείλει να προλαμβάνει και να αποτρέπει.<sup>13</sup>

Ο Πρωταγόρας ταυτίζει το δίκαιο με το νόμιμο, την ηθική και το θετό δίκαιο.<sup>14</sup> Κατ' αυτόν, η δικαιοσύνη χαρακτηρίζεται ως αρετή του ανθρώπου *συλλήβδην* (325a) και ταυτίζεται με το σεβασμό στον νόμο, στον οποίο οφείλεται αφενός η απομάκρυνση του ανθρώπου από την πρωτόγονη κατάσταση αφετέρου η ύπαρξη πόλεων (322a-d). Βασικά στοιχεία των νόμων είναι ο επιτακτικός και ο καταναγκαστικός τους χαρακτήρας. Η πόλις απαιτεί από τους πολίτες της την πλήρη και απόλυτη εφαρμογή τους. Νομιμοποιείται όμως η πόλις να προβαίνει στην αξίωση αυτή; Υπό ποιες προϋποθέσεις; Πότε ένας νόμος χαρακτηρίζεται άδικος ή αναχρονιστικός και ποιος το διαπιστώνει αυτό; Η πόλις θεσπίζει τους νόμους επιδιώκοντας να επιβάλλει την τάξη και να εξασφαλίσει την ομαλή συνύπαρξη των μελών της, σκοποί οι οποίοι δε θα ήταν εφικτοί αν η συμμόρφωση προς τους νόμους της επαφίετο αποκλειστικά στη θέληση των πολιτών και δε φρόντιζε η ίδια για την εφαρμογή τους. Ο νόμος εμπεριέχει το στοιχείο του δέοντος. Επομένως, η υπακοή στους νόμους αποτελεί καθήκον όλων ανεξαιρέτως των πολιτών, οι οποίοι με την ενεργό συμμετοχή τους στα κοινά παίρνουν μέρος στη λήψη των αποφάσεων σεβόμενοι την αρχή της πλειοψηφίας. Το *κοινή δόξαν*<sup>15</sup> αποτελούσε πάντα το ζητούμενο σε ένα δημοκρατικό πολίτευμα. Δεν εξέφραζε, όπως αναφέρει ο Β. Κύρκος (1986), μόνο το κοινό περί δικαίου αίσθημα, αλλά κυρίως προσδιόριζε την πηγή όλων των δικαίων, τη λαϊκή συναίνεση. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα υπερβασιακό επίτευγμα της πλειοψηφίας, η οποία μέσα από κοινωνικούς αγώνες αιώνων βγήκε από την αφάνεια και επέδειξε τη δυναμική της παρουσία. Η επίτευξή του όμως ήταν δύσκολη. Πάντα υπήρχε ο κίνδυνος να καταστρατηγηθεί, αν νομιμοποιούνταν και ικανοποιούνταν οι ιδιοτελείς επιδιώξεις των πολλών ή των ολίγων και συγχρόνως, δεν πείθονταν οι άλλοι πολίτες για την ορθότητα και την αναγκαιότητα των θέσεών τους.<sup>16</sup> Το *κοινή δόξαν* δεν εμπεριέκλειε μόνο την έννοια της συναπόφασης και της συναποδοχής, αλλά και της συνυπευθυνότητας. Ο νόμος, ο οποίος προερχόταν και επιβαλλόταν από αυτή την ισχυρή γενική θέληση, υποχρέωνε όλους, και τους άρχοντες και τους αρχόμενους, σε συμμόρφωση προς τις διατάξεις του. Αφού, λοιπόν, το *κοινή δόξαν* απηχούσε τη συλλογική πολιτική σκέψη, αποτελούσε προϋπόθεση για να έχουν οι αποφάσεις και οι πράξεις των αρχόντων νομιμοποιητική βάση και να περιοριστούν οι περιπτώσεις παθογένειας. Όλοι οι πολίτες λοιπόν ήταν υπεύθυνοι για την ευνομία και την ευρυθμία στην πόλη τους. Αλλά, αν έλειπε η πολιτική αρετή από το άτομο, τότε καμία συλλογική απόφαση, κανένα *κοινή δόξαν* δε θα επέφερε για την πόλη θετικά αποτελέσματα, αντίθετα θα οδηγούσε στην καταστροφή της κοινωνικής ζωής (Sinclair, 1969).

Προκειμένου να εκτιμήσουμε στη σωστή τους διάσταση τις θέσεις αυτές του μεγάλου σοφιστή, θα πρέπει να αναρωτηθούμε αν τίθεται ζήτημα ορίων κατά την εφαρμογή των νόμων. Ποιος θα μπορούσε να θέσει όρια και φραγμούς στην άσκηση της ελευθερίας; Μήπως πρέπει να υπάρχουν ασφαλιστικές δικλίδες στη δράση του δήμου; Ελευθερία δε σημαίνει αναρχία ή ασυδοσία, αλλά τάξη. Ο νόμος δεν καταργεί την εξωτερική ελευθερία του ανθρώπου, το πώς δηλαδή αυτός θα ενεργεί. Αντίθετα, τη ρυθμίζει και την περιορίζει

<sup>13</sup> Πλάτων, *Νόμοι*, Θ, 875b.

<sup>14</sup> Ξενοφῶν, *Ἀπομνημονεύματα*, 4,4,12.

<sup>15</sup> Πλάτων, *Θεαίτητος*, 172 b.

<sup>16</sup> Ξενοφῶν, *Ἀπομνημονεύματα*, 1,2,40 - 46.

στο βαθμό που ενδείκνυται, ενώ συγχρόνως αποτελεί προϋπόθεση για τη διατήρηση και την ανέλιξή της. Η ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου, η διαμόρφωση ενεργών πολιτών, προϋποθέτουν την ελευθερία του προσώπου η οποία «πρέπει να συνιστά εμμελή συνδυασμόν ελευθερίας εντός της πολιτείας και ελευθερίας από την πολιτεία» (Κουσουλάκος, 1961). Οι πολίτες, σε ένα δημοκρατικό πολίτευμα, βιώνοντας την ελευθερία και την ισότητα, η οποία πραγματώνεται ως ισονομία,<sup>17</sup> ισηγορία και ισομοιρία,<sup>18</sup> γίνονται κοινωνοί του νόμου όχι τυπικά, αλλά ουσιαστικά, από σεβασμό προς αυτόν (Kant, 2004). Θέτουν δηλαδή αυτόβουλα τον εαυτό τους σε περιορισμό, έχοντας κατά νου τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμόρφωσή τους με το θετό δίκαιο. Στο βαθμό που οι πολίτες αυτοκυβερνώνται με την ενεργό συμμετοχή τους στα κοινά και στη λήψη αποφάσεων, η πόλις θα είναι ελεύθερη και συγχρόνως θα είναι εγγυημένη η ελευθερία κάθε πολίτη χωριστά. Σκοπός του νόμου είναι να καταστεί δυνατή η αρμονική συμβίωση των ανθρώπων, στη βάση ενός αξιακού συστήματος κανόνων γενικά αποδεκτού, προς το οποίο επιβάλλεται η συμμόρφωση όλων και το οποίο λειτουργεί αποτρεπτικά για τους επίδοξους παραβάτες του. Άλλωστε εντός της δημοκρατίας η έννομη τάξη αποτελεί αξία καθεαυτή, γι' αυτό και απαιτεί τη συμμόρφωση όλων προς τις επιταγές της. Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Ι. Kant (1971), υποστηρίζοντας ότι κανένα δικαίωμα αντίστασης του λαού εναντίον της νομοθετικής αρχής του κράτους δεν έχει νομιμοποιητικό έρεισμα. Το κράτος δικαίου αποκτά υπόσταση μόνο με την υποταγή στην καθολική νομοθετική βούλησή του. Ως εκ τούτου δεν είναι νοητή καμία στάση, αντίσταση ή εξέγερση - αφού οδηγούν στην κατάλυση της εννόμου τάξεως - ενώ τους πολίτες που υιοθετούν και προβαίνουν σε ανάλογες ενέργειες, τους κατηγορεί για εσχάτη προδοσία, τους αποκαλεί προδότες που επιχειρούν να καταστρέψουν την πατρίδα τους, γι' αυτό και το μόνο που τους αξίζει είναι η θανατική ποινή. Σε διαφορετική περίπτωση, αν δηλαδή το δικαίωμα αντίστασης ήταν αποδεκτό, τότε κάθε πολίτης θα αξίωνε η δική του περί δικαίου πεποίθηση να αναγνωριστεί ως νόμιμη, με αποτέλεσμα να ανατραπεί το νομοθετικό οικοδόμημα του κράτους του. Η πόλις, προκειμένου να εξασφαλίσει την απρόσκοπτη συνέχειά της, απαιτεί από τους πολίτες της να τηρούν απαρέγκλιτα τους θεσπισμένους νόμους, ώστε να μπορούν ελεύθερα να αγωνίζονται, να δημιουργούν και να προοδεύουν.

Ακόμα και μέσα σε αυτό το αυστηρό πλαίσιο λειτουργίας της πόλεως, οι πολίτες έχουν τη δυνατότητα να διατηρούν τις προσωπικές τους απόψεις, να αναπροσδιορίζουν αρχές και λειτουργίες της πόλης, να ασκούν κριτική στους κείμενους νόμους, να τους αμφισβητούν, αλλά είναι υποχρεωμένοι να τους τηρούν απαρέγκλιτα, *ἕως ἄν αὐτῇ νομίζη*. Η πόλις, εφόσον πειθόταν με επιχειρήματα και όχι με τη βία για την αναγκαιότητα της μεταβολής τους, προχωρούσε σε αυτή. Μήπως η αμφισβήτηση αυτή του νόμου συνεπαγόταν και τη μείωση του κύρους του; Ούτε η άσκηση κριτικής ούτε η αναθεώρηση του νόμου έθεταν υπό αμφισβήτηση την εγκυρότητά του. Γιατί, όπως τα άτομα αλλάζουν συνεχώς αντιλήψεις, το ίδιο και η πόλις, η οποία αποτελείται από άτομα, αλλάζει τις αντιλήψεις της, τις αποκρυσταλλωμένες σε νόμους. Ο Κ. Τσάτσος (1962), επισημαίνει πως ο θετικός νόμος και η θετική πολιτεία αποτελούν για τον Πρωταγόρα σταθερές αξίες, συγχρόνως όμως υπόκεινται σε εξέλιξη προς μίαν πλατύτερη ευδαιμονία του συνόλου. Κριτήριο λοιπόν, για την αλλαγή ενός νόμου αποτελούσε η εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα, κατά πόσον δηλαδή ο νόμος εξακολουθούσε να συμβαδίζει με αυτήν. Και στο διάστημα που μεσολαβούσε μέχρι τη θέσπιση του νέου νόμου, η πόλις απαιτούσε από τους πολίτες της

<sup>17</sup> Πλάτων, *Πρωταγόρας*, 322d; Άριστοτέλης, *Πολιτικά*, IV 1291b; Θουκυδίδης, Z 38,5.

<sup>18</sup> Πλάτων, *Πρωταγόρας*, 322a.

υπακοή και σεβασμό στο υφιστάμενο νομικό καθεστώς, προκειμένου να αποφύγει την κοινωνική αποσταθεροποίηση, τις βιαιοπραγίες και την αναρχία που θα δημιουργούντο στην περίπτωση που οι πολίτες είχαν το «δικαίωμα» να αγνοούν και να μη συμμορφώνονται προς τους νόμους τους οποίους θεωρούσαν λανθασμένους ή επιβλαβείς για την πόλη τους. Και η αλλαγή ολοκληρωνόταν επιτυχώς με τη θέσπιση νέων κανόνων δικαίου, οι οποίοι προέκυπταν από νόμιμες διαδικασίες και είχαν την αποδοχή όλων.

Οι νόμοι κατά τον Πρωταγόρα, δεν αποτελούν απείκασμα άυλου προτύπου, αλλά είναι απότοκο κοινής συναίνεσης και η εφαρμογή τους εναπόκειται στην πόλη ως πρώτιστο μέλημα και στους πολίτες της ως ύψιστο καθήκον. Η πόλις, υποχρεώνει τους πολίτες να μαθαίνουν τους νόμους της και να τους ακολουθούν κατά γράμμα, καθώς αποδεικνύονται τα πλέον σημαντικά διδακτικά μέσα, ενώ παράλληλα αποτελούν ζωτικό παράγοντα για την ανάπτυξη και την επιβίωσή της. Ταυτόχρονα, εγγυώνται την ομαλότητα στον πολιτειακό βίο μέσα σε πλαίσια πολιτικής και κοινωνικής βεβαιότητας και σταθερότητας. Ο Πρωταγόρας ανατρέπει, κατ' αυτό τον τρόπο, την κρατούσα περί νόμου άποψη η οποία αναγνωρίζει μόνο την εξαναγκαστική του δύναμη και την κατασταλτική του λειτουργία, και χωρίς να παραγνωρίζει την αξία τους, τη συμπληρώνει, προβάλλοντας και την παιδαγωγική τους λειτουργία. Πρόκειται για δύο αντίθετες εκ πρώτης όψεως λειτουργίες οι οποίες, όπως ο μεγάλος σοφιστής επισημαίνει, ταυτίζονται σε μία: την παιδαγωγική. Οι νόμοι δηλαδή διαπλάθουν τα ήθη της κοινωνία, με βάση τα οποία έχουν και οι ίδιοι διαμορφωθεί, ωθώντας τους ανθρώπους προς την αρετή, απαιτώντας από αυτούς συμμόρφωση και υπακοή στις διατάξεις τους, αλλά και τιμωρώντας τους ανυπάκουους ή τους παραβάτες, ώστε να εξασφαλίζουν τελικά τη συλλογική ζωή και συνοχή.

## Περί κολασμού

Ο ορισμός της πολιτικής αρετής ως διακριτού και κύριου χαρακτηριστικού του ανθρώπου κατέχει στη θεωρητική προσέγγιση του Πρωταγόρα κυρίαρχη θέση. Σύμφωνα με τον πολιτιστικό του μύθο, ενώ η πολιτική αρετή αποτελούσε δώρο του Δία προς όλους τους ανθρώπους, μορφοποιήθηκε μέσω της παιδείας, όταν η *αιδώς* και η *δίκη* μετεξελίχθηκαν από αδιάπλαστες σε παγιωμένες μορφές συμπεριφοράς και διασφαλίστηκε κατ' αυτό τον τρόπο η συνοχή και η ύπαρξη των πόλεων. Οι άνθρωποι θέσπιζαν οι ίδιοι τους νόμους της πόλης τους, τους οποίους υποχρεούνταν να σέβονται και να τιμούν. Μέσα στα πλαίσια της ευνομούμενης πόλης η λειτουργία της ποινής αποκτούσε νέο χαρακτήρα, αποδεικνύοντας, κατά τον μεγάλο σοφιστή, το διδακτόν της αρετής (324a). Σε αυτή την πολιτεία, στην οποία κυριαρχεί ο ορθός λόγος, αναγνωρίζεται ο κοινωνικοποιητικός, αναμορφωτικός και παιδευτικός χαρακτήρας του νόμου και της ποινής.

Σύμφωνα με τον Αβδηρίτη σοφιστή, όταν ένα μέλος της πολιτείας αρνείται να συμμορφωθεί προς την κείμενη νομοθεσία και παρανομεί, τότε η πόλις το τιμωρεί, όχι με σκοπό την εκδίκηση, αλλά τον σωφρονισμό του και την πρόληψη ανάλογης παραβατικής συμπεριφοράς από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Η επιβαλλόμενη ποινή, ικανοποιώντας το αίσθημα δικαίου, αποκαθιστά την έννομη τάξη που διαταράχθηκε, προσανατολισμένη προς το μέλλον, διδάσκοντας την αρετή όχι μόνο στον εγκληματία αλλά και στο κοινωνικό σύνολο, μέσω του παραδειγματισμού του (Stalley, 1995; Bayonas, 1967). Στόχος της δεν είναι η θεραπεία ενός αδικήματος που ήδη διαπράχθηκε, γιατί στην περίπτωση αυτή «οὐ γὰρ ἂν τό γε πραχθὲν ἀγένητον θείη», αλλά η αποτροπή διάπραξης μιας άδικης πράξης «τοῦ μέλλοντος χάριν». Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος της είναι διττός: ο

σωφρονισμός του παραβάτη «*ἵνα μὴ αὖθις ἀδικήσῃ μήτε αὐτὸς οὐτός*», και ο παραδειγματισμός των υπολοίπων *μήτε «ἄλλος ὁ τοῦτον ἰδὼν κολασθέντα»*.<sup>19</sup>

Παρατηρούμε ότι ο Πρωταγόρας δε διατυπώνει κάποιο σαφή ορισμό της έννοιας τιμωρία, αλλά ασχολείται διεξοδικά με τους στόχους της, με την ηθική και λογική δικαιολόγησή της, καθώς και με την εξατομίκευση των επιβαλλόμενων ποινών. Οι δράστες πρέπει να τιμωρούνται όχι σαν να ήταν άλογα θηρία, αλλά για χάρη ενός σκοπού αποδεκτού από τον ορθό λόγο, που δεν είναι άλλος από την περαιτέρω αποτροπή παράνομων πράξεων, «χωρίς (ο ίδιος) να ενδιαφέρεται αν η πρακτική αυτή που είναι λογικά αιτιολογημένη, είναι και ηθικά αιτιολογημένη» (Taylor, 1991). Ο N. Denyer (2010) στο σημείο αυτό έχει εντοπίσει ένα κενό στην επιχειρηματολογία του σοφιστή. Ενώ ο Πρωταγόρας υποστηρίζει ότι η επιβολή της τιμωρίας σε ορισμένη μορφή συμπεριφοράς είναι αναγκαία για να αποτραπούν οι άνθρωποι από αυτήν και ότι ο ίδιος μπορεί να το πετύχει αυτό, δεν πιστεύει ότι ο οποιοσδήποτε μπορεί να κάνει τους ανθρώπους ενάρετους, είτε με την εκπαίδευση είτε με κάποιο άλλο μέσο. Άλλωστε η αρετή προϋποθέτει την ταυτόχρονη ύπαρξη μιας αποκάλυπτα ορθής συμπεριφοράς και ορθών κινήτρων. Όμως οι απειλές για τιμωρία μπορούν να διορθώσουν την αποκάλυπτη συμπεριφορά, δεν είναι βέβαιο ότι μπορούν να πετύχουν το ίδιο αποτέλεσμα και με τα κίνητρα. Στόχος της τιμωρίας είναι η επανόρθωση για τους παραβάτες και ο παιδευτικός παραδειγματισμός των άλλων ανθρώπων προκειμένου να προληφθούν και άλλες παράνομες πράξεις στο μέλλον (Δεσποτόπουλος, 1953; Cohen, 2005).

Η ύπαρξη ποινών αποδεικνύει ότι η αρετή μπορεί να διδαχθεί. Σε διαφορετική περίπτωση οι απόψεις αυτές δε θα ευσταθούσαν, γιατί τότε ο καθένας θα ήταν καλός ή κακός εκ φύσεως. Επομένως, θα ήταν αδύνατο να αλλάξει χαρακτήρα και συμπεριφορά, η δε επιβολή ποινής θα ήταν άνευ νοήματος, αφού ο ίδιος δε θα ευθύνετο για τις πράξεις του.

Η διάκριση στην οποία προβαίνει ο Πρωταγόρας, ανάμεσα στον εκδικητικό (*τιμωρείται*) και τον σωφρονιστικό (*κολάζει*) χαρακτήρα των ποινών, αποτελεί μια σημαντική κατάκτηση του νομικού πολιτισμού, η οποία δεν έτυχε καθολικής αποδοχής αλλά ούτε και ευνοϊκής υποδοχής από το δικαιοσύνη της εποχής του. Ωστόσο, όταν ο σοφιστής επικαλείται τη σωφρονιστική σκοπιμότητα των ποινών, δεν επικαλείται την αθηναϊκή πραγματικότητα, αλλά το ιδανικό και το επιθυμητό. Ο Πρωταγόρας δεν ξεχωρίζει ανάμεσα σε εκούσιες και ακούσιες παραβάσεις, αλλά σε λάθη που οφείλονται στη φύση ή την τύχη και σε αυτά που οφείλονται στην έλλειψη επιμέλειας και εκπαίδευσης και τα οποία τιμωρούνται. Αποδίδει δηλαδή στην τιμωρία περιεχόμενο παιδαγωγικό και τελεολογικό. Την αντιμετωπίζει ως μέτρο αναμορφωτικό και «θεραπευτικό», το οποίο στοχεύει στον νου του εγκληματία, προκειμένου να επιφέρει μεταστροφή στον χαρακτήρα του. Απορρίπτει κατηγορηματικά οποιαδήποτε οπισθοδρομική αιτιολόγηση της τιμωρίας (για λάθη του παρελθόντος) και προσβλέπει αποκλειστικά στο μέλλον. Καταδικάζει την επιβολή αντιποίνων, γιατί αυτά δε συνάδουν με το πνεύμα και την ουσία μίας έλλογης πολιτείας. Η τιμωρία, όπως και ο νόμος, αποτελεί μέρος μιας συνεχούς και αδιαλείπτου διαδικασίας εκπαίδευσης των ανθρώπων, ώστε να επιτευχθεί ο επιθυμητός στόχος: η διατήρηση της συνοχής και της ενότητας στην πόλη. Αυτός είναι ο πυρήνας του στοχασμού του σοφιστή: η στενή σχέση μεταξύ πολιτικής και εκπαίδευσης η οποία κατ' αυτόν δεν έχει ατομοκεντρικό αλλά κοινωνιοκεντρικό χαρακτήρα τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς το στόχο.

<sup>19</sup> Πλάτων, Πρωταγόρας, 324 b; Γοργίας, 525 b.



## Συμπεράσματα

Η παρουσίαση των θέσεων του Πρωταγόρα παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσχέρεια, γιατί δε βασίζεται σε πρωτότυπα κείμενα, αφού δεν έχουν διασωθεί έργα του. Οι πληροφορίες μας προέρχονται κυρίως από τον Πλάτωνα, ο οποίος άσκησε δριμεία κριτική σε όλους τους σοφιστές με αποτέλεσμα, η αρνητική εικόνα που σχηματίστηκε γι' αυτούς και το κίνημά τους, να οφείλεται σε μεγάλο βαθμό ακριβώς σ' αυτήν την πολεμική. Ο φιλόσοφος χαρακτηρίζει τους σοφιστές ανήθικους, πολέμιους της επιστήμης και της αλήθειας, κάπηλους της πνευματικής τροφής, συμφεροντολόγους οι οποίοι δίδασκαν επ' αμοιβή, εμπορεύονταν δηλαδή τη γνώση.<sup>20</sup> Παρ' όλο όμως το δριμύ αυτό κατηγορώ, στον *Σοφιστήν* αναφέρεται με θαυμασμό στη «γενναϊαν σοφιστικήν»,<sup>21</sup> δηλαδή στους παλαιούς, μεγάλους δασκάλους της σοφιστικής (Πρωταγόρας, Γοργίας, Ιππίας) τα ονόματα των οποίων έδωσε σε κάποιους από τους διαλόγους του. Ειδικότερα οι ιδέες και η προσωπικότητα του Πρωταγόρα αντιμετωπίζονται από τον φιλόσοφο στον ομώνυμο διάλογο με σεβασμό και κατανόηση (Taylor, 1990), γι' αυτό και μπορούμε να εκμαιεύσουμε με «ασφάλεια» τις νομοκρατικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις του σοφιστή και να θαυμάσουμε την πρωτοπορία της σκέψης του.

Ο Πρωταγόρας υπήρξε υπέρμαχος του νόμου, τον οποίο μάλιστα ενέταξε στην παιδαγωγική διαδικασία, θέση, που δεν τη συναντάμε στους άλλους σοφιστές (εξαιρέση αποτελεί ο Ανώνυμος Ιαμβλίχου). Με τον νόμο ως παιδαγωγό, επιτυγχάνεται ο βασικός στόχος της πόλης, που είναι η διαμόρφωση ενάρετων πολιτών, με ενεργό συμμετοχή στα πολιτικά πράγματα, ενώ συγχρόνως παγιώνεται η ομαλότητα και η ευρυθμία στους κόλπους της. Άλλωστε, η ευνομία αποτελεί το πολιτικό ιδεώδες του σοφιστή και το επιθυμητό εντός της αθηναϊκής δημοκρατίας.

## Αναφορές

- Aristotle, (1953). *Metaphysics*. (Εισ. – Σχόλια) W. D. Ross. Oxford: Clarendon Press.
- Aristotle, (1978). *The politics of Aristotle*. (Μτφρ. Barker E.). New York: Oxford University Press.
- Bayonas, A. (1967). L'art politique d'après Protagoras. *Revue philosophique*, 157, 43-58.
- Cohen, D. (2005). Theories of Punishment. In M. Gagarin & D. Cohen (eds), *The Cambridge companion to ancient Greek Law* (pp. 170 - 190). Cambridge: Cambridge University Press .
- Döring, K. (1981). Die politische theorie des Protagoras. In G.B. Kerferd (ed), *The Sophists and their Legacy* (pp. 109-115). Wiesbaden.
- Duprèel, E. (1948). *Les Sophistes: Protagoras, Gorgias, Prodicus, Hippias*. Neuchatel.
- Finley, M. (1989). *Αρχαία και σύγχρονη Δημοκρατία*. (Μτφρ. Θ. Βανδώρος). Αθήνα: Ευρύαλος.
- Fleming, D. (2002). The Streets of Thuri: Discourse, Democracy, and Design in the Classical Polis. *Rhetoric Society Quarterly*, 32 (3), 5 – 32.
- Guthrie W.K.C. (1989). *Οι σοφιστές*. (Μτφρ. Δ. Τσεκουράκης). Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Heinimann, F. (1972). *Nomos und Physis*, Darmstadt: Wissenschaftliche buchgesellschaft.
- Herodote, Thucydide, (1982). *Oeuvres Complètes*. Paris: Gallimard.
- Jaeger W. (1968). *Παιδεία : η μόρφωση του Έλληνα ανθρώπου, τ.Β'*. (Μτφρ. Γ. Βερροίου). Αθήνα: Ελληνική Παιδεία.
- Kant, I. (1971). *Kant's political writings*, edited with an introduction and notes by Hans Reiss. (Μτφρ. H. B. Nisbet). Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>20</sup> Πλάτων, Σοφιστής 231d - e.

<sup>21</sup> ό.π., 231b.

- Kant, I.(2004). *Κριτική του πρακτικού λόγου*. (Εισαγ. –Μτφρ. Μ. Δημητρακόπουλου). Αθήναι.
- Kerferd, G.B.(1996). *Η σοφιστική κίνηση*. (Μτφρ. Π. Φαναράς). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Miller, C.( 1993). The Polis as Rhetorical Community. *Rhetorica*, 11 (3), 211 – 240.
- Muir, J. (1982). Protagoras and Education at Thourioi. *Greece & Rome*, 29 (1), 17 – 24.
- Platon, (1958). *Oeuvres Complètes*, Protagoras v. 3.1, Gorgias – Menon v.3.2, Le banquet v.4.2, Cratyle v.5.2, Theetete v. 8.2. Paris: Les Belles Lettres .
- Plato, (2010). *Protagoras*. (Μτφρ. αγγλ. N. Denyer) ,( Μτφρ. ελλην. Φ. Αδαμίδη). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Plato, (1991). *Protagoras*.( Μτφρ.) C. C.W. Taylor. Oxford: Clarendon Press.
- Periphanakis, C.(1953). *Les Sophistes et le Droit*. Athènes.
- Romilly, J.(1994). *Οι μεγάλοι Σοφιστές στην Αθήνα του Περικλή*. (Μτφρ. Φ. Κακριδή). Αθήνα : Καρδαμίτσα.
- Romilly, J.(1995). *Ο Νόμος στην ελληνική σκέψη*. (Πρόλ.) Α. Μάνεσης, (Μτφρ. Μ. Αθανασίου & Κ. Μηλιαρέση). Αθήνα : Το Άστυ.
- Senofonte, (1978). *Memorabili*. (Εισ. – Μτφρ.) A. Santoni. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Sinclair, T.(1969). *Ιστορία της ελληνικής πολιτικής σκέψεως*. (Πρόλ.) Γ. Βλάχου. Αθήνα: Παπαζήση.
- Stalley R.(1995). Punishment in Plato's "Protagoras". *Phronesis*, 40 (1), 1-19.
- Taylor, A.(1990). *Πλάτων: ο άνθρωπος και το έργο του*. (Μτφρ. Ι. Αρζόγλου). Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Turner, E.(1965). Athenias learn to write: Plato, Protagoras 326d. *Bulletin of the Institute of Classical Studies*, 12, 67 -69.
- Αλατζόγλου – Θέμελη, Κ. (1982). Νόμος – ηγεμών και νόμος – τύραννος στην αρχαία σοφιστική. Στο *Φιλοσοφία και Πολιτική* (σσ.187 - 195). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Βέικος, Θ.(1971). *Αρχαία σοφιστική*. Θεσ/νίκη
- Βώρος, Φ.(1984). *Σύντομη ιστορία της αρχαίας Ελληνικής φιλοσοφίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γεωργοπούλου- Νικολακάκου, Ν.(1976). *Το Φυσικόν Δίκαιον: Ιστορικοκριτική θεώρησης του προβλήματος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δεσποτόπουλος, Κ.(1953). *Φιλοσοφία του Δικαίου*, τ. Β΄. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καστοριάδης, Κ.(2007). *Η ελληνική ιδιαιτερότητα. Από τον Όμηρο στον Ηράκλειτο*. (Μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας). Αθήνα: Κριτική.
- Κουσουλάκος, Γ.(1961). *Ο ένδον βίος του ανθρώπου και η ηθική, το δίκαιον και οι λοιποί κανόνες συμπεριφοράς*. Αθήνα.
- Κουτλούκα, Μ. .(1984). Υπάρχει το στοιχείο του «κατά συνθήκην» στην πολιτική σκέψη του Πρωταγόρα. *Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συμποσίου Φιλοσοφίας "Η αρχαία σοφιστική"* (σσ. 205 – 212). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Κύρκος, Β.(1986). *Αρχαίος Ελληνικός Διαφωτισμός και Σοφιστική*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Μαραγγιανού-Δερμούση, Ε.(2007). *Θεωρία και Φιλοσοφία της παιδείας στην ελληνική διάνοηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Παπαδής, Δ.(1997). Άτομο και πολιτεία στην πολιτική σκέψη του Πλάτωνα. Στον Κ. Βουδούρης ( επιμ.) *Πλατωνική πολιτική φιλοσοφία* (σσ. 113 - 125). Αθήνα: Διεθνές Κέντρον Ελληνικής Φιλοσοφίας και Πολιτισμού.
- Σούρλας, Π.(2000). *Φιλοσοφία του δικαίου*, τ.Α΄. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Τσάτσος, Κ.(1962). *Η κοινωνική φιλοσοφία των αρχαίων Ελλήνων*. Αθήνα: Δίφρος.

## Τα δάνεια της Νεοελληνικής από την Αγγλική Γλώσσα - Μορφολογική ανάλυση

Γρηγόρης Σκιαδάς

[griskiadass@sch.gr](mailto:griskiadass@sch.gr)

Σχολικός Σύμβουλος Αγγλικής Γλώσσας - Άρτα

**Περίληψη.** Ο γλωσσικός δανεισμός συνδέεται άμεσα με την διαδικασία της ανανέωσης οδηγώντας στη εξέλιξη και αλλαγή μιας γλώσσας. Η μελέτη των δάνειων στοιχείων μιας γλώσσας μας βοηθά συγχρονικά να περιγράψουμε την εξελικτική της πορεία, να εντοπίσουμε τους πολιτικούς, πολιτισμικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες, οι οποίοι την διαμορφώνουν, αλλά και να καταγράψουμε τις διαφορετικές μορφές και τρόπους του γλωσσικού δανεισμού. Στην εργασία αυτή εξετάζεται σε μορφολογικό επίπεδο το σύνολο των δάνειων λεξικών μονάδων της Νεοελληνικής από την Αγγλική στις κλιτές κατηγορίες των ουσιαστικών, επιθέτων, ρημάτων και στις άκλιτες επιφωνημάτων, επιρρημάτων και μιας ηχομιμητικής λέξης, όπως αυτά εμφανίζονται είτε στο στάδιο της πρωτογενούς είτε της δευτερογενούς προσαρμογής. Γίνεται η ομαδοποίησή τους ως προς τους θεματικούς τομείς στους οποίους γίνεται ο δανεισμός και ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε κατηγορίας, ενώ στο επόμενο στάδιο μελετάται το θέμα της παραγωγής και της σύνθεσης σε σχέση με το δανεισμό.

**Λέξεις κλειδιά:** γλωσσικά δάνεια, γλωσσική εξέλιξη, μορφές γλωσσικού δανεισμού.

### Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή μελετάται το θέμα του δανεισμού και συγκεκριμένα τα δάνεια της Νεοελληνικής από την Αγγλική γλώσσα. Αρχικά γίνεται αναφορά στο δανεισμό ως ένα πολύ σημαντικό φαινόμενο της γλωσσικής εξέλιξης και αλλαγής και ως ένα παράγοντα ανανέωσης της γλώσσας και δείκτη διεπαφής των διαφόρων γλωσσών. Επεξηγώ συνοπτικά κάποιους όρους και επιμέρους φαινόμενα που συσχετίζονται με το δανεισμό, ώστε να προχωρήσω στη συγχρονική, και κυρίως μορφολογικού χαρακτήρα, ανάλυση των δάνειων Νεοελληνικών λεξικών μονάδων από την Αγγλική. Το θέμα παρουσιάζει δυσκολίες στο επίπεδο αναγνώρισης των όρων ως δάνεια αφού πολλές από αυτές αφορούν ορολογία και αποτελούν πριν το δανεισμό από τη Νεοελληνική, δάνεια της Αγγλικής κυρίως από την Αρχαία Ελληνική και Λατινική. Συνεχίζω με την ταξινόμηση των όρων σε λεξικές κατηγορίες, την ανάλυση των επιθημάτων που εμφανίζουν οι όροι αυτοί μετά την ένταξή τους στο Ελληνικό λεξιλόγιο και αφορούν άμεσα το θέμα της κλίσης. Ανιχνεύω τους θεματικούς τομείς στους οποίους γίνεται ο δανεισμός και τέλος αναφέρομαι στα θέματα της παραγωγής και της σύνθεσης ως δείκτες του βαθμού προσαρμογής και κωδικοποίησης των δανείων στη Νεοελληνική.

## Δανεισμός

Ο δανεισμός είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι και φυσική συνέπεια της γλωσσικής επαφής τόσο σε ομαδικό όσο και σε ατομικό επίπεδο με κοινωνικές, πολιτισμικές ή ιδεολογικές ρίζες και προεκτάσεις (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1996· Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2001). Οι προεκτάσεις αυτές φανερώνουν μια κανονικότητα στο γλωσσικό σύστημα με συγκεκριμένες γλώσσες να δανείζονται από άλλες (η Ελληνική από την Αγγλική ή τη Γαλλική). Συνδέεται άμεσα με τη γλωσσική αλλαγή και θεωρείται ένας από τους βασικούς τρόπους της γλωσσικής ανανέωσης. Έτσι, η επαφή δύο κοινοτήτων ή κοινωνικών ομάδων οδηγεί στο φαινόμενο του γλωσσικού δανεισμού που επηρεάζει τη γλώσσα σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό ρυθμό ή βαθμό.

Ο δανεισμός έχει πιο άμεση επίδραση και γίνεται ιδιαίτερα έκδηλος στο χώρο του λεξιλογίου μιας γλώσσας. Στο χώρο αυτό μπορούμε να διακρίνουμε δύο πολύ γενικά είδη δανεισμού. Ο εσωτερικός δανεισμός αναφέρεται σε γλωσσικά στοιχεία που η γλώσσα “δανείζεται” από παλαιότερες μορφές της ή και διαλέκτους της. Αντίθετα, ο εξωτερικός δανεισμός σε γενικές γραμμές αφορά τη χρήση γλωσσικών στοιχείων μιας γλώσσας Γ2 (Δανείστρια γλώσσα) από μία γλώσσα Γ1 (Γλώσσα υποδοχής) (Apostolou-Panara, 1991; Αποστόλου-Πανάρα, 1999).

## Τρόποι - μορφές δανεισμού

### *Λαϊκός – Λόγιος δανεισμός*

Ο διαχωρισμός αυτός οφείλεται στα άτομα ή τις κοινωνικές ομάδες μέσω των οποίων γίνεται ο δανεισμός. Ο “λαϊκός” δανεισμός αφορά την ανταλλαγή γλωσσικού υλικού που προκύπτει από την επαφή των λαϊκών στρωμάτων (Παπαναστασίου, 2001). Κύριο χαρακτηριστικό αυτού του είδους είναι η ανταλλαγή υλικού κυρίως στον προφορικό λόγο και η τάση των ομιλητών να προσαρμόζουν τα δάνεια στο δικό τους γλωσσικό σύστημα, κυρίως φωνολογικό και μορφολογικό.

Με το “λόγιο” δανεισμό οι λέξεις εισάγονται από μια μερίδα ομιλητών που συνήθως κατέχουν σε υψηλό επίπεδο τη γλώσσα από την οποία προέρχονται τα δάνεια (Παπαναστασίου, 2001). Στις περισσότερες περιπτώσεις είναι αυτοί που καθορίζουν, τουλάχιστον στα πρώτα στάδια, τη μορφή και τον τρόπο χρήσης του δανείου υλικού. Την κύρια πηγή άντλησης των λεξικών μονάδων αποτελεί ο γραπτός λόγος. Οι λέξεις στο νέο περιβάλλον μπορεί να προσαρμοστούν στο γλωσσικό σύστημα της γλώσσας που δανείζεται ή να παραμείνουν αναλλοίωτες.

### *Άμεσος δανεισμός*

Στην περίπτωση όπου μια λέξη εισάγεται όπως ακριβώς εκφέρεται στο φωνολογικό επίπεδο, μπορούμε να μιλάμε για άμεσο δανεισμό (Παπαναστασίου, 2001). Μάλιστα όταν υπάρχει η ακριβής αντιστοιχία σε ορθογραφικό επίπεδο, τότε μιλάμε για την περίπτωση του ορθογραφικού δανεισμού. Στην αντίθετη περίπτωση, έχουμε μεταφραστικό δάνειο όταν, κυρίως σε λόγια δείγματα, οι άνθρωποι εισάγοντας έναν όρο χρησιμοποιούν το ήδη οικείο γλωσσικό υλικό της μητρικής γλώσσας για να αποδώσουν την καινούργια έννοια. Παράδειγμα αποτελεί η λέξη ουρανοξύστης που προέρχεται από την Αγγλική skyscraper [ουραν(ός) – ο + ξύσ – της <sky (ουρανός) + scraper (το όργανο που ξύνει)]. Μια παραλλαγή

του μεταφραστικού δανείου είναι το ελεύθερο μεταφραστικό δάνειο όταν δεν έχουμε την πιστή μετάφραση του όρου από τη μία γλώσσα στην άλλη (Χαραλαμπίκης, 1991).

Κατά την εισαγωγή μιας λεξικής μονάδας σε μια γλώσσα ως μεταφραστικό δάνειο η απόδοσή της μπορεί να συμπίπτει με μια ήδη υπάρχουσα με διαφορετικό σημασιολογικό περιεχόμενο. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι το συγκεκριμένο σημαίνον να αποκτά μια δεύτερη ερμηνεία. Τότε έχουμε να κάνουμε με το σημασιολογικό δάνειο. Η λέξη ποντίκι <αγγλ. mouse εκτός του ότι αναφέρεται σε κάποιο είδος ζώου έχει αποκτήσει και την έννοια του εξαρτήματος/συσκευής ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Οι παραπάνω όροι σε καμιά περίπτωση δεν αναιρούν ο ένας τον άλλο. Στην περίπτωση του “ποντικιού” ως εξαρτήματος του υπολογιστή όταν χρησιμοποιείται ο όρος “μάους” έχουμε να κάνουμε με ένα άμεσο δάνειο αποτέλεσμα ορθογραφικού δανεισμού. Όταν χρησιμοποιούμε τον όρο “ποντίκι,” έχουμε ένα παράδειγμα μεταφραστικού και σημασιολογικού δανείου.

### **Προσαρμοσμένα - μη προσαρμοσμένα δάνεια**

Ο βαθμός και ο ρυθμός προσαρμογής της δάνειας λέξης εξαρτάται κατά κύριο λόγο από παράγοντες όπως ο χρόνος, η χρήση του όρου, η λαϊκή ή λόγια προέλευσή της, οι φωνολογικές ομοιότητες των δύο γλωσσών (Γ1 και Γ2), καθώς επίσης και η έλλειψη συγκεκριμένων όρων, με σκοπό την κάλυψη των σημασιολογικών αναγκών της δανειστρίας γλώσσας. Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρείται η ίδια προσαρμοστικότητα στο φωνολογικό, μορφολογικό ή σημασιολογικό επίπεδο. Γενικά παρατηρείται ότι τα δάνεια λαϊκής προέλευσης προσαρμόζονται πολύ πιο εύκολα από ότι τα λόγια. Ένα δάνειο χαρακτηρίζεται ως προσαρμοσμένο, όταν παρουσιάζει ένα βαθμό ενσωμάτωσης στα γλωσσικά υποσυστήματα (φωνολογία – μορφολογία – σημασιολογία) μιας γλώσσας. Πχ ιδιωματικός, -ή, -ό <αγγλ. idiomatic, ολιστικός, -ή, -ό <αγγλ. holistic. Μη προσαρμοσμένο είναι εκείνο το δάνειο στοιχείο το οποίο κυρίως σε φωνολογικό και μορφολογικό επίπεδο δεν έχει αφομοιωθεί ακόμη από το σύστημα. Π.χ. Έθνικ <αγγλ. ethnic, σούπερ <αγγλ. super.

Επομένως, ένα δάνειο στοιχείο στο μορφολογικό υποσύστημα της Νεοελληνικής μπορεί να παραμείνει άκλιτο όταν ο βαθμός προσαρμογής του είναι πολύ μικρός. Εδώ βρισκόμαστε στο στάδιο της πρωτογενούς προσαρμογής όπου το δάνειο μπορεί να εντάσσεται σε μια λεξική κατηγορία (ρήμα – ουσιαστικό – επίθετο), παραμένει όμως άκλιτο. (πχ. μενού <αγγλ. menu). Από την άλλη, οι προσαρμοσμένες λεξικές μονάδες επιδεικνύουν μια μορφολογική συμμόρφωση και είναι κλιτές λέξεις ανήκοντας στα κλιτικά παραδείγματα της γλώσσας περνώντας στο στάδιο της δευτερογενούς προσαρμογής (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1994).

### **Δηλωτικά – μη δηλωτικά δάνεια**

Τα δάνεια χαρακτηρίζονται ως δηλωτικά όταν ο δανεισμός τους έχει προέλθει από την άμεση ανάγκη των ομιλητών να καλύψουν την έλλειψη ενός γλωσσικού συστήματος να αποδώσει τη σχέση σημαίνοντος και σημαϊνόμενου. Κυρίως αφορούν προϊόντα, αντικείμενα και έννοιες που εισάγονται σε μια χώρα και χρειάζεται να τους αποδοθεί όνομα. Πχ. βίντεο <αγγλ. video, βατ <αγγλ. watt. Στην περίπτωση των συνυποδηλωτικών, παρατηρούμε περισσότερο το συναισθηματικό – ψυχολογικό παράγοντα να επιτρέπει το δανεισμό. Πρόκειται για όρους που ενώ ήδη υπάρχουν αντίστοιχοι σε μια γλώσσα, ο ομιλητής χρησιμοποιεί ένα δάνειο λεξικό στοιχείο για υποκειμενικούς λόγους όπως κοινωνικής προβολής και γοήτρου. Πχ. οκέι <αγγλ. Okey (αντί του εντάξει), ριλαξάρω <αγγλ. Relax (αντί του ξεκουράζομαι).

### **Αντιδάνεια**

Ως αντιδάνειο ορίζεται η δάνεια λεξική μονάδα που έχει εισαχθεί στην ελληνική από μια γλώσσα, την οποία με τη σειρά της είχε δανειστεί από τα Ελληνικά σε παλιότερη μορφή της (Παπαναστασίου, 2001). Η λέξη “αμοιβάδα” προέρχεται από το δανεισμό της αγγλικής *amoeba* (πληθ. *amoebas*) που μέσω της λατινικής *amoeba* έχει ως πρόδρομο την “αμοιβή” στα Αρχαία Ελληνικά. Σε αυτή την αλυσίδα δανεισμών παρατηρούμε τον πρώτο και τελευταίο όρο να ανήκουν στην ίδια γλώσσα.

Ένα σημαντικό κομμάτι του κορμού των ελληνικών δανείων από την Αγγλική αποτελούν κυρίως όροι που αναφέρονται σε επιστημονικά θέματα ή θέματα που αφορούν κοινωνιολογικά και φιλοσοφικά ρεύματα. Η κοινή ιδιότητα των παραπάνω έγκειται στο ότι προέρχονται από αντίστοιχες λέξεις της Αρχαίας Ελληνικής ή Λατινικής που πρώτα ως δάνεια διαμορφώθηκαν στην Αγγλική για να επιστρέψουν στη Νεοελληνική. Η λέξη “βιορυθμός” προέρχεται από την Αγγλική “*biorhythm*” που με τη σειρά της προέρχεται από την Αρχαία Ελληνική (βιο- + αρχ. ρυθμός). Οι όροι αυτοί δίνουν την εντύπωση ότι είναι αμιγώς Ελληνικοί, μάλιστα Αρχαίας Ελληνικής προέλευσης, που συνδέονται περισσότερο με το φαινόμενο του εσωτερικού δανεισμού αλλά πρόκειται για καθαρά εξωτερικά και μάλιστα λόγια δάνεια (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1985).

### **Διεθνισμοί**

Ένα ενδιαφέρον κομμάτι του δανεισμού αποτελούν οι διεθνισμοί. Με τον όρο αυτό εννοούμε τις λεξικές μονάδες που τις συναντάμε και σε άλλες γλώσσες. Οι διεθνισμοί είναι οι όροι οι οποίοι είτε εμφανίζονται μαρκαρισμένοι αρνητικά είτε αμαρκάριστοι ως προς την εθνική τους καταγωγή. Παρατηρούμε δε στο σχηματισμό τους να προέρχονται από λέξεις κυρίως της Αρχαίας Ελληνικής και της Λατινικής γλώσσας. Στην Αγγλική μπορεί κανείς να παρατηρήσει πληθώρα τέτοιων όρων που μετέπειτα δανείστηκε η Νεοελληνική. Κυρίως αναφερόμαστε σε λόγια λεξικά στοιχεία τα οποία μορφολογικά είναι παράγωγα ή σύνθετα. Τέτοιου είδους λεξικές μονάδες παρατηρούμε στα δάνεια ουσιαστικά της Ελληνικής από την Αγγλική. Παραδείγματα παράγωγων όρων αποτελεί το επίθετο κυκλωνικός -ή -ό που προέρχεται από το αγγλ. *cyclonic* <*cyclon(e)* (= κυκλών(ας) -ic = -ικός). Η λέξη ανοδικός -ή -ό αποτελεί δάνειο από τον Αγγλικό όρο *anodic* <*anod(e)* (= άνοδ(ος) 2 -ic = -ικός).

### **Το σώμα του λεξικού υλικού**

Στην εργασία αυτή χρησιμοποίησα την ηλεκτρονική μορφή του λεξικού “Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής” που εκδόθηκε το Δεκέμβριο του 1998 από το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (<http://ins.web.auth.gr/EISAGOGI.htm>). Από αυτό συγκέντρωσα όλα τα λήμματα που αποτελούσαν δείγματα δανεισμού από την Αγγλική γλώσσα και τα ταξινόμησα σε λεξικές κατηγορίες με τη βοήθεια του Excel. Στη συνέχεια προχώρησα σε επιμέρους ταξινομήσεις ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε κατηγορίας. Έτσι ομαδοποίησα τα ουσιαστικά ως προς τη μορφή του “Λεξικού Λήμματος”, τη θεματολογία, κλίση (κλιτό – άκλιτο), γένος, τα χαρακτηριστικά ±έμψυχο / ±προσαρμοσμένο και την ετυμολογία. Τα επίθετα ομαδοποιήθηκαν ως προς τη μορφή του “Λεξικού Λήμματος”, ± κλιτό, θεματολογία, κατάληξη προδρόμου, κλιτικό επίθημα και ετυμολογία. Τα ρήματα, επιρρήματα, άκλιτα στοιχεία, σύνθετα και επιφωνήματα ταξινομήθηκαν με βάση το “Λεξικό Λήμμα” και την ετυμολογία.

Επόμενο στάδιο της εργασίας ήταν η ανίχνευση των παράγωγων που προκύπτουν από τα δάνεια και η ταξινόμησή τους σε ομάδες σύμφωνα με τις λεξικές κατηγορίες που αυτά ανήκουν. Επίσης τα παράγωγα κάθε κατηγορίας ταξινομήθηκαν σύμφωνα με το κλιτικό επίθημα που φέρουν, με σκοπό την ομαδοποίησή τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων για τη κλιτική μορφολογία που φέρουν. Τέλος επιχειρήθηκε ανάλυση και περιγραφή της δημιουργίας συνθέτων, με την προϋπόθεση ένα τουλάχιστο συνθετικό συστατικό να είναι δάνειο από την Αγγλική.

Στην εργασία αυτή, παράλληλα άντλησα πληροφορίες για τον ήδη διαμορφωμένο λεξικό κατάλογο των δανείων από το *Νέον Λεξικόν* (Δημητράκος, 1959), *Παιδεία. Πρότυπο Λεξικό της Νέας Ελληνικής* (Μπουγάς, 1976), *A Greek-English lexicon* (LIDDEL & SCOTT, 1996), “Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας” (Μπαμπινιώτης, 1998), και *Ελληνικό Λεξικό* (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 1991).

### **Δάνεια λεξικά στοιχεία – ανάλυση**

Το σύνολο των δανείων λεξικών μονάδων της Ελληνικής από την Αγγλική αναφέρεται α) στις κλιτές λεξικές κατηγορίες των ουσιαστικών, των επιθέτων, των ρημάτων και β) τις άκλιτες των επιφωνημάτων, των επιρρημάτων και μιας ηχομιμητικής λέξης. Τα ουσιαστικά και τα επίθετα περιλαμβάνουν τόσο άκλιτες όσο και κλιτές λεξικές μονάδες. Οι πρώτες βρίσκονται στο στάδιο της πρωτογενούς προσαρμογής, ενώ οι δεύτερες στο στάδιο της δευτερογενούς προσαρμογής. Τα ρήματα έχουν να επιδείξουν, λόγω της φύσης τους, μόνο μορφές που έχουν περάσει στο στάδιο της δευτερογενούς προσαρμογής. Στο δεύτερο στάδιο, το λεξικό στοιχείο εντάσσεται σε ένα κλιτικό παράδειγμα, αποκτά πληθυντικό και εναρμονίζεται με τους κανόνες της συμφωνίας.

### **Ουσιαστικά**

Τα δάνεια από ουσιαστικά είναι η πολυπληθέστερη λεξική κατηγορία στη Νεοελληνική, γιατί παρουσιάζουν σχετική αυτονομία στη γλώσσα σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες. Ανάλογα με τη μορφολογική τους κατάσταση, μπορούμε να τα διακρίνουμε σε μονομορφηματικά και πολυμορφηματικά. Η λέξη πουλόβερ αποτελείται από ένα μόρφημα ανεξάρτητα από το γεγονός ότι στην Αγγλική η αντίστοιχη λεξική μονάδα είναι σύνθετη (<αγγλ. pullover). Παρόμοιο παράδειγμα είναι η λέξη ριμέικ <αγγλ. remake ή τζάκποτ <αγγλ. Jackpot. Παρατηρούμε όμως και δάνεια από ουσιαστικά που χαρακτηρίζονται από πολυμορφηματικότητα στην Αγγλική, ενώ στην Ελληνική αποτελούνται από το θέμα και το κλιτικό επίθημα. Τέτοια είναι η λέξη παραψυχολογία (λόγ. <αγγλ. parapsychology < para- = παρα- 1 + psychology = ψυχολογία) και ραδιοτηλέφωνο (λόγ. <αγγλ. radiotelephone < radio- = ραδιο- 1 + telephone = τηλέφωνο)

Ως προς το βαθμό προσαρμογής, υπάρχουν ουσιαστικά που παραμένουν άκλιτα στο στάδιο της πρωτογενούς αυτής διαδικασίας, όπως μίντια <αγγλ. media, μόντεμ <αγγλ. modem, ντραμς <αγγλ. drums πληθ. της λέξης drum ‘τύμπανο’. Το τελευταίο μάλιστα ανήκει στην κατηγορία των δανείων ουσιαστικών που εισάγονται στη Νεοελληνική στον πληθυντικό, όπως χρησιμοποιούνται και στην Αγγλική. Άλλο παρόμοιο παράδειγμα αποτελεί το σεντς <αγγλ. cent, πληθ. cents.

Στα ομώνυμα μορφήματα ανήκουν παραδείγματα δανείων που, όταν εισάγονται στην Ελληνική, εμφανίζουν το ίδιο σημαίνον να χρησιμοποιείται για δύο σημααινόμενα. Τέτοια στοιχεία είναι ο όρος τζαζ που ως ουσιαστικό αναφέρεται στο είδος της μουσικής (τζαζ <αγγλ. jazz) και το επίθετο τζαζ <αγγλ. jazz που αναφέρεται σε ένα πρόσωπο που ζει στο δικό του κόσμο με μια ιδιαίτερη συμπεριφορά που αποκλίνει από την κοινωνικά παραδεκτή. Επίσης η λέξη τζιν (<αγγλ. jean) που σημαίνει το συγκεκριμένο είδος παντελονιού, αλλά και το ανθεκτικό ύφασμα για φούστες και παντελόνια, ενώ ο όρος τζιν <αγγλ. jin (με διαφορετική ορθογραφία στην Αγγλική) σημαίνει είδος οιοπνευματώδους ποτού που γίνεται με απόσταξη δημητριακών.

Σχετικά με την κλίση, παρατηρούμε ότι από το σώμα των λημμάτων που εξετάστηκαν, μια ομάδα ουσιαστικών παραμένουν άκλιτα και συνεπώς δεν έχουν ενταχθεί στο μορφολογικό σύστημα της Νεοελληνικής. Το γεγονός αυτό μπορεί να σημαίνει ότι βρίσκονται στο στάδιο της πρωτογενούς προσαρμογής και έχουν ενταχθεί μόνο σε μια λεξική κατηγορία. (π.χ. βίντεο <αγγλ. video, γιοτ <αγγλ. yacht, ηλεκτροσόκ <αγγλ. electroshock). Έχουν καταγραφεί ουσιαστικά που εμφανίζουν στη Νεοελληνική δύο τύπους, ο ένας άκλιτος και ο δεύτερος να συμφωνεί με το κλιτικό παράδειγμα της Αγγλικής (μπαρ και μπαρς <αγγλ. bar, φιλμ και φιλμς <αγγλ. film). Τέλος, εμφανίζονται και τα πλήρως προσαρμοσμένα ουσιαστικά στο κλιτικό σύστημα της Νεοελληνικής αποδίδοντας έτσι τα χαρακτηριστικά του γένους, αριθμού και πτώσης (φρικιό το <αγγλ. freak, φαλλοκράτης ο <αγγλ. phallocrat).

Χαρακτηριστικό είναι το φαινόμενο νεολογισμών που ναι μεν αποτελούν δάνεια στοιχεία, αλλά η επίδραση της Αρχαίας Ελληνικής στο σχηματισμό των προδρόμων των συγκεκριμένων νεολογισμών ήταν καθοριστική. Στην Ελληνική προσαρμόζονται σε τέτοιο βαθμό, που περισσότερο μοιάζουν ως αμιγώς Ελληνικής προέλευσης λεξικές μονάδες παρά δάνεια στοιχεία. Αφορούν κυρίως όρους σχετικούς με διάφορους επιστημονικούς κλάδους, την ιατρική, την τεχνολογία ή έννοιες με κοινωνικό και φιλοσοφικό περιεχόμενο. Παραδείγματα τέτοιων δανείων όρων είναι: τηλέφωνο <αγγλ. telephone, ραδιοτηλεσκόπιο <αγγλ. radio telescope, εξωκάρπιο <αγγλ. exocarpe.

### **Τα γένη των ουσιαστικών**

Αναφορικά με την κλίση των ουσιαστικών, συμπεραίνουμε ότι υπάρχουν δάνεια και στα τρία γένη. Εκτός από αυτά που παραμένουν άκλιτα, συναντάμε και ουσιαστικά που έχουν περάσει στο στάδιο της δευτερογενούς προσαρμογής, ακολουθώντας τα κλιτικά παραδείγματα των καθαρά Νεοελληνικών λεξικών μονάδων. Παρακάτω, παραθέτω παραδείγματα κλιτών λεξικών δανείων της Ελληνικής από την Αγγλική ανά κλιτική τάξη με βάση τα εξής κριτήρια: α) τη συστηματικότητα που παρατηρείται στην εμφάνιση των θεματικών αλλομορφών και β) “τη μορφή του συνόλου των κλιτικών επιθημάτων που συνδέονται με αυτά” (Ράλλη, 2005· Ράλλη, 2007). Παρατηρούμε όμως ότι στην πλειοψηφία τα δάνεια ουδέτερα ουσιαστικά παραμένουν άκλιτα.

Κατά το στάδιο της πρωτογενούς προσαρμογής, όταν ένα ουσιαστικό εντάσσεται σε μια γραμματική κατηγορία, αποκτά γένος (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 1994). Στη συνέχεια, κατά το δεύτερο στάδιο γίνεται κλιτό στοιχείο και εντάσσεται σε κλιτικό παράδειγμα. Έτσι παρατηρούμε:

1. Τα [+έμψυχα] [+προσαρμοσμένα] ουσιαστικά φέρουν συνήθως το αρσενικό ή θηλυκό γένος και σπάνια το ουδέτερο. Τα γένη που αποκτούν στην ελληνική έχουν να κάνουν άμεσα με το φύλο του σημαινόμενου στοιχείου, δηλαδή υπάρχει άμεση σχέση του φυσικού



με το γραμματικό γένος. Π.χ. μεθοδιστής ο <αγγλ. methodist (αρσενικό) - σεξολόγος η <αγγλ. sexologist (θηλυκό) – αλλά φρικιό το <αγγλ. freak (ουδέτερο)

2. Τα [+έμφυχα] [-προσαρμοσμένα] ουσιαστικά φέρουν και τα τρία γένη και υπάρχει άμεση σχέση με το φύλο του σημασιόμενου στοιχείου στην Αγγλική. Π.χ. καμεραμάν ο <αγγλ. cameraman (αρσενικό), μπιζνεσγούμαν η <αγγλ. businesswoman (θηλυκό), πόιντερ το <αγγλ. pointer (ουδέτερο).

3. Τα [-έμφυχα] [+προσαρμοσμένα] ουσιαστικά φαίνονται να μοιράζονται ανάμεσα στα τρία γένη. Επομένως, έχουμε λεξικές μονάδες που είναι: (αρσενικά) εβονίτης ο <αγγλ. ebonite, βιορυθμός ο <αγγλ. biorhythm, (θηλυκά) αντιβίωση η <αγγλ. antibiosis, δισκέτα η <αγγλ. diskette και (ουδέτερα) ακρώνυμο το <αγγλ. acronym, λέξημα το <αγγλ. lexeme.

4. Τα [-έμφυχα] [-προσαρμοσμένα] ουσιαστικά συνήθως είναι ουδετέρου γένους. Π.χ. βόλεϊ το <αγγλ. volleyball, γουέστερν το <αγγλ. western. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που [-έμφυχα] ουσιαστικά λόγω κάποιων παραμέτρων, κυρίως κοινωνιολογικών, φέρουν διαφορετικό από το ουδέτερο γένος. Θηλυκά είναι όροι όπως: κόκα κόλα η <αγγλ. Coca-cola, ρέγκε η αγγλ. reggae, ενώ συναντάμε και αρσενικά του τύπου: κομπιούτερ ο <αγγλ. computer, σπούτνικ ο <αγγλ. sputnik.

### **Τα άκλιτα ουσιαστικά**

Για την κατηγορία των άκλιτων ουσιαστικών μπορούμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

1. Μερικά ουσιαστικά διατηρούν τον ίδιο τύπο στον ενικό και πληθυντικό αριθμό: το μπλέντερ - τα μπλέντερ (<αγγλ. blender-blenders) ή σχηματίζουν πληθυντικό κατ' αναλογία με τον Αγγλικό όρο. Πχ. το/τα βιντεοκλίπ ή τα βιντεοκλιπς <αγγλ. video clip / video clips.

2. Υπάρχουν στην ίδια κατηγορία ουσιαστικά που χρησιμοποιούνται μόνο στον πληθυντικό αριθμό όπως μίντια τα <αγγλ. media, ντραμς τα & (σπάν.) ντραμς η <αγγλ. drums.

3. Ουσιαστικά που στη Γ2 είναι πάντα πληθυντικός (shorts=κοντό παντελόνι) στα Ελληνικά χρησιμοποιούνται ως "σορτς" με την έννοια, τόσο του ενικού όσο και του πληθυντικού. Αντίθετα, ουσιαστικά που στην Αγγλική βρίσκονται πάντα στον ενικό αριθμό, στη Νεοελληνική χρησιμοποιούνται με τη σημασία του πληθυντικού, κατ' αναλογία με παρόμοια λέξη που υπάρχει ήδη στο λεξιλόγιο του ομιλητή της. Π.χ. μπίζνες οι <αγγλ. business (εν.) πληθ. κατά το δουλειές.

4. Ουσιαστικά που στην Αγγλική τους μορφή αποτελούν χαλαρά πολυλεκτικά σύνθετα (video clip - video club), στην Ελληνική χρησιμοποιούνται ως ένας όρος (βιντεοκλίπ, βιντεοκλάμπ).

5. Αντίθετα με το προηγούμενο παράδειγμα, σύνθετες λέξεις της Αγγλικής παίρνουν στη Νεοελληνική τη μορφή του χαλαρού πολυλεκτικού σύνθετου, χωρίς όμως η κάθε λέξη ατομικά να χρησιμοποιείται στη Γ1 ως αυτόνομο δάνειο. Π.χ. γουίντ σέρφινγκ το <αγγλ. windsurfing, γκρέιπ φρουτ το <αγγλ. grapefruit.

6. Στην περίπτωση όπως αυτή του βόλεϊ το & βόλεϊ μπολ <αγγλ. volleyball, έχουμε τη χρήση του δανείου ως όλο όπως χρησιμοποιείται στην Αγγλική ή την αποβολή του ενός όρου του συνθέτου. Πχ. μπάσκετ το <basketball.

7. Ουσιαστικά που στην Αγγλική (Γ2) εμφανίζουν ενικό και πληθυντικό αριθμό, στην Ελληνική διατηρούν τους κατ' αναλογία τύπους για να αναφερθούν είτε στον ενικό είτε στον πληθυντικό πχ. κόμικς το/τα & κόμικ το/τα αγγλ. comic & πληθ. comics.

8. Συγκεκριμένα προϊόντα ως σημαίνοντα αποκτούν περιεχόμενο και αποδίδονται σε μια σειρά ομοειδών προϊόντων από το σήμα κατατεθέν ενός από αυτά τα αντικείμενα. Πχ

μπλακ εν ντέκερ το <αγγλ. Black and Decker σήμα κατατεθέν, ελάνκα το <αγγλ. Helanca σήμα κατατεθέν.

### **Τα κλιτά ουσιαστικά**

Τα κλιτά ουσιαστικά μπορούν να καταταχθούν στις παρακάτω κλιτικές, τάξεις όπως αυτές ορίζονται από τη Ράλλη (2005).

- 1η Κλιτική Τάξη - (Αρσενικά/Θηλυκά - χωρίς αλλομορφική ποικιλία στο θέμα): ανδρολόγος ο – δαρβινισμός ο – γεροντολόγος η
- 2η Κλιτική τάξη – (Αρσενικά - ίδια αλλομορφική ποικιλία & κλιτικά επιθήματα (-ς, -∅, -ες, -ων): ανθρακίτης ο, – βόας ο
- 3η Κλιτική τάξη – (Θηλυκά - ίδια αλλομορφική ποικιλία & κλιτικά επιθήματα (-∅, -ς, -ες, -ων) : αναισθησιολογία η, αντιφεμνίστρια η
- 4η Κλιτική τάξη – (Θηλυκά – αρχαιοπρεπή με ποικιλία στη γενική –ης ή –έως ): αντιβίωση η, βιοσύνθεση η
- 5η Κλιτική τάξη – (Ουδέτερα σε -ο – Χωρίς αλλομορφία ): δολάριο το - εξωκάρπιο το
- 6η Κλιτική τάξη – (Ουδέτερα σε -ι – Χωρίς αλλομορφία): μπλόκι το, τζιμάνι το
- 7η Κλιτική τάξη – (Ουδέτερα σε –ος αρχαιοπρεπή): βένθος το
- 8η Κλιτική τάξη – (Ουδέτερα με συστηματική θεματική αλλομορφία): λέξημα το, πολύλημα το

### **Παραγωγή**

Από τα δάνεια ουσιαστικά έχουμε την παραγωγή ουσιαστικών, επιθέτων, ρημάτων και επιρρημάτων.

#### **A. Επιθήματα ουσιαστικών από ουσιαστικά**

1. –άκιας: κομπουτερ-άκιας <κομπιούτερ
2. –ας: κομπουτερ-άς <κομπιούτερ (επαγγελματικό επίθημα)
3. –ακι: κομπιουτερ-άκι <κομπιούτερ, μπαρ-άκι <μπαρ (υποκοριστικό επίθημα)
4. –ης: λινοτύπ-ης <λινοτυπ-ία
5. –αρα: ματσ-άρα <ματς (μεγεθυντικό επίθημα)
6. –ουλης/- ούλα: μπεμπ-ούλης <μπέμπ-ης/μπεμπ-ούλα <μπέμπ-α
7. –ερης: μπουλντοζ-έρης <μπουλντόζα (επαγγελματικό επίθημα)
8. –ουχος: νταμπλούχος <νταμπλ
9. –ος ντόκ-ος <ντοκ, παραψυχολόγ-ος <παραψυχολογ-ία
10. –ίστας/-ιστρια: ντραμ-ίστας <ντράμς, πεντικιουρ-ίστας/πεντικιουρ-ίστρια <πεντικιούρ

#### **B. Επιθήματα επιθέτων από ουσιαστικά**

Η πλειοψηφία των παράγωγων επιθέτων των δάνειων ουσιαστικών σχηματίζεται με το επίθημα –ικ(ος) – τονισμένο ή άτονο.

1. –ικος: αλλομορφ-ικ(ός –ή –ό) <αλλόμορφ-ο, κομπλεξ-ικ(ός, -ή, -ό) <κόμπλεξ
2. –ενιος: αλουμιν-ένι(ος, -α, -ο) <αλουμίν-ιο
3. –ης/-ίσσα: αρχαιολάτρ-ης/αρχαιολάτρ-ισσα <αρχαιολατρία
4. –ίστικος: δρακουλ-ίστικ-ος <δράκουλ-ας
5. –ικος: καουμπό –ικ(ος, η, -ο) <καουμπό-ης (άτονο επίθημα)
6. –ικός: λινοτυπ-ικ(ός –ή –ό) <λινοτυπ-ία (τονισμένο επίθημα)
7. –ακός: κολεγι-ακ(ός, ή, ό) <κολέγι-ο

8. –ούχος: κορτιζον-ούχ(ος, -α, -ο) <κορτιζόν-η
9. –άτος: σουινγκ-άτος <σουίνγκ

### Γ. Επιθήματα ρημάτων από ουσιαστικά

Τα περισσότερα ρηματικά παραγόμενα φέρουν το επίθημα –αρω.

1. –αρω: σκορ-άρω <σκορ, στρεσ-άρω <στρες
2. –ω: τηλετυπ-ώ <τηλέτυπ-ο, τηλεφων-ώ <τελέφων-ο

## Επίθετα

Τα επίθετα είναι αριθμητικά λιγότερα από τα ουσιαστικά αφού δεν παρουσιάζουν την αυτονομία των ουσιαστικών. Μορφολογικά, τα δάνεια επίθετα της Ελληνικής από την Αγγλική μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο γενικές κατηγορίες σε σχέση με το βαθμό προσαρμογής τους στο μορφολογικό υποσύστημα της γλώσσας. Εμφανίζονται ως άκλιτα δάνεια, αλλά και ως εκείνα που έχουν αφομοιωθεί από τη γραμματική των επιθέτων και είναι κλιτά. Από την άλλη, και οι δύο κατηγορίες εμφανίζονται σε μεγάλο βαθμό να είναι κωδικοποιημένα λεξικά στοιχεία. Τα άκλιτα δάνεια επίθετα δεν τηρούν την προϋπόθεση της συμφωνίας του γένους, αριθμού και πτώσης, πράγμα που απαραίτητα ισχύει για τα προσαρμοσμένα στο μορφολογικό επίπεδο της Νεοελληνικής. Έτσι, σε ανάλογες ονοματικές φράσεις, έχουμε περιπτώσεις συμφωνίας όπως: ένας χολιγουντιανός τύπος, ο υδρολογικός χάρτης, ενώ ένα σούπερ αυτοκίνητο.

### Κλίση επιθέτων

Στο στάδιο της πρωτογενούς μορφολογικής προσαρμογής, τα επίθετα παραμένουν άκλιτα και δεν εμφανίζουν την προβλεπόμενη από την ελληνική γραμματική συμφωνία γένους, αριθμού και πτώσης. πχ. γιούνισεξ <αγγλ. unisex, σούπερ <αγγλ. super, χακί <αγγλ. khaki. Όμως η πλειοψηφία των δάνειων επιθέτων είναι προσαρμοσμένα στο Ελληνικό μορφολογικό σύστημα και πιο συγκεκριμένα σχηματίζουν τα τρία γένη και ακολουθούν τα κλιτικά παραδείγματα των υπόλοιπων επιθέτων του. Τα αρσενικά ακολουθούν την πρώτη κλιτική τάξη (καλός – ωραίος), τα θηλυκά κλίνονται σύμφωνα με την τρίτη κλιτική τάξη (καλή – ωραία) και τα ουδέτερα σύμφωνα με την πέμπτη (καλό – ωραίο) (Ράλλη, 2005). Τα περισσότερα προέρχονται από αρχαία ελληνικά θέματα που δανείστηκε κυρίως η επιστήμη και η τεχνολογία για την ονομασία στοιχείων που αφορούσαν το αντικείμενο του κάθε κλάδου. Η Ελληνική γλώσσα με τη σειρά της, δανείζεται και προσαρμόζει στην ελληνική γραμματική τους περισσότερους από αυτούς τους όρους.

### Παράγωγα επιθέτων

Από τα δάνεια επίθετα έχουμε την παραγωγή επιθέτων, ουσιαστικών, ρημάτων και επιρρημάτων. Το επίθημα μπορεί να τονίζεται ή να είναι άτονο.

#### Α. Επιθήματα επιθέτων από επίθετα

1. -ικ(ος): αγγλικαν-ικ(ός,-ή,-ό) <αγγλικαν-(ός, -ή, -ό), νέγρ-ικ(ος, -η, -ο) <νέγρ-(ος, -α)

#### Β. Επιθήματα ουσιαστικών από επίθετα

1. -ισμ(ος): ιδιωματ-ισμ-ός <ιδιωματ – ικ-(ός -ή -ό), σνομπ –ισμ-ός <σνομπ
2. -ία: ομοιοθερμ-ία <ομοιόθερμ-(ος -η -ο)
3. -αρία: σνομπ-αρία <σνομπ

4. -ης/-ρια: πατερναλιστ-ής /πατερναλίστ-ρια <πατερναλιστ-ικ- (ός -ή -ό)
5. -οτητα: σπασμωδικότητα <σπασμωδικ-(ός -ή -ό)

Γ. Επιθήματα ρημάτων από επίθετα

1. -αρω φουλάρω <φουλ, σνομπ <σνομπάρω

**Δ. Επιθήματα επιρρημάτων από επίθετα.**

Ορισμένα επιρρήματα σχηματίζουν διπλούς τύπους με δύο επιθήματα (-α, -ως)

1. -ά: εθνοκεντρικ-ά <εθνοκεντρικ- (ός -ή -ό), ορμονικ-ά <ορμονικ- (ός -ή -ό)
2. -ως: παρενθετικ-ά/παρενθετικ-ώς <παρενθετικ-(ός -ή -ό), σπασμωδικ- ά /σπασμωδικ -ώς <σπασμωδικ- (ός -ή -ό)

## Ρήματα

Και στα ρήματα δεν διακρίνεται κάποια ιδιαίτερη δυσκολία στο δανεισμό, αρκεί οι δάνειες αυτές λεξικές μονάδες να προσαρμοστούν στο μορφολογικό σύστημα της Ελληνικής, αποκτώντας κάποιο ρηματικό επίθημα. Και τούτο είναι σημαντικό μιας και στη Νεοελληνική το ρήμα θα πρέπει μορφολογικά να εκφράζει τα χαρακτηριστικά του αριθμού, του προσώπου και της ρηματικής όψης.

- Το συνηθέστερο δάνειο ρηματικό επίθημα των δανείων της Ελληνικής είναι το -άρω. Πχ σπιντάρω <αγγλ. speed `ταχύτητα`, σερφάρω <αγγλ. surf , ριλαξάρω ή ρελαξάρω <αγγλ. relax
- Παρατηρήθηκε το ρήμα ραδιοτηλεγραφώ που προέρχεται από το αγγλικό radiotelegraph με την προσθήκη του επιθήματος -ω
- Μια τρίτη κατηγορία δανείων ρημάτων είναι εκείνη, κατά την οποία το Αγγλικό ρήμα σχηματίζεται από βάση ουσιαστικό και το ρηματικό επίθημα -ize. Στην Ελληνική, το επίθημα -ize μεταφέρεται ως -ίζω. Πχ. αλφαβητίζω <αγγλ. alphabetize <alphabet <αρχ. αλφάβητ(ος) -ize = -ίζω, υπνωτίζω <αγγλ. hypnotize (ή μέσω του γαλλ. hypnotiser) <αρχ. υπνωτ(ικός) -ize = -ίζω. Επομένως εδώ το -ίζω δεν αποτελεί επίθημα της Νεοελληνικής.

### **Ρηματική Κλίση Των Δανείων Ρημάτων**

Στην ανάλυση της ρηματικής κλίσης ακολούθησα μια προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τη “μορφοματική υπόσταση των κλιτικών προσφυσμάτων” όπως αυτά συνδυάζονται με το θέμα και συνοψίζεται στο σχήμα [[ θέμα] Κλιτικό Επίθημα] (Ράλλη, 2005). Σύμφωνα με αυτό το πρότυπο, τα ρήματα θεωρούνται δομικοί τύποι που αποτελούνται πάντα από ένα θέμα (ρηματικό), μονομορφηματικό ή πολύπλοκο, και ένα κλιτικό επίθημα για να εκφράσει τον αριθμό και το πρόσωπο. Ο παραπάνω τύπος μπορεί να διαφοροποιηθεί ως εξής [[ θέμα] Κλιτικό Επίθημα] Κλιτικό Επίθημα] όταν στο θέμα και πριν το κλιτικό επίθημα του χρόνου/προσώπου προστίθεται το επίθημα που εκφράζει την όψη όταν αυτή πραγματώνεται στο ρήμα. Τα ρήματα μπορούν να ταξινομηθούν στις παρακάτω κλιτικές τάξεις:

- Τα ρήματα με το ρηματικό επίθημα -ω ανήκουν κλιτικά στη 2η κλιτική τάξη και πιο συγκεκριμένα στην υποκατηγορία ΚΤ2β (Ράλλη,2005) (ραδιοτηλεγραφώ <αγγλ. radiotelegraph). Τα ρήματα αυτά κλίνονται σύμφωνα με τα θεωρώ, φιλοσοφώ ή διαιρώ που φαίνεται να προέρχονται από τα ρήματα της δεύτερης συζυγίας των συνηρημένων ρημάτων

της Αρχαίας Ελληνικής. Χαρακτηριστικό αυτής της υποκατηγορίας είναι ότι διατηρούν κάποια χαρακτηριστικά αρχαϊζουσας κλίσης και γενικά παρουσιάζουν έλλειψη του αλλόμορφου Χ(α) που είναι χαρακτηριστικό της κύριας δεύτερης κλιτικής τάξης των ρημάτων. Πχ. αγαπ(ά)-ω.

- Τα ρήματα με το ρηματικό επίθημα –άρω ανήκουν κλιτικά στην 1η κλιτική τάξη. (σκανάρω <αγγλ. scan -άρω, τσεκάρω <αγγλ. check, ριλαξάρω <αγγλ. relax -άρω). Στον παρατατικό παρατηρούμε την εμφάνιση δύο τύπων σκανάριζα και σκάναρα ενώ στον αόριστο το ίδιο ρήμα εμφανίζει τους τύπους σκάναρα και σκανάρησα, που μπορούν να θεωρηθούν ως ελεύθερες ποικιλίες λόγω κυρίως διαλεκτικών αποκλίσεων στη χρήση αλλά και στην εξέλιξη της γλώσσας.
- Τα ρήματα με το ρηματικό επίθημα –ίζω ανήκουν κλιτικά και αυτά στην 1η κλιτική τάξη. (αλφαβητίζω <αγγλ. alphabetize, υπνωτίζω <αγγλ. hypnotize).

### **Το επίθημα -άρω**

Η συχνή χρήση του επιθήματος –άρω στην ελληνική το έχει μετατρέψει σε νεοελληνικό επίθημα που χρησιμοποιείται στην παραγωγή και άλλων ρημάτων. Ως βάση λαμβάνεται:

- ένα ουσιαστικό. Πχ. ζουμάρω (ζουμ το <αγγλ. zoom), κομπλεξάρω (κόμπλεξ το <αγγλ. complex), σκοράρω (σκορ το <αγγλ. score). Το επίθημα αυτό παρουσιάζεται ιδιαίτερα παραγωγικό με τα άκλιτα δάνεια ουσιαστικά, ίσως γιατί αυτά δεν έχουν πλήρως προσαρμοστεί στην Ελληνική μορφολογία.
- ένα επίθετο. Η χρήση του επιθέτου ως βάση παραγωγής ενός ρήματος είναι μικρότερη. Π.χ. σνομπάρω (σνομπ <αγγλ. snob), φουλάρω (φουλ <αγγλ. full). Και στην περίπτωση των επιθέτων το ρηματικό επίθημα –άρω είναι ιδιαίτερα παραγωγικό με τα επίθετα που βρίσκονται στο στάδιο πρωτογενούς προσαρμογής.
- ένα ρήμα της αγγλικής. Η κωδικοποίηση του επιθήματος –άρω στη Νεοελληνική μπορεί να διαπιστωθεί και από το γεγονός ότι χρησιμοποιούνται αμιγώς αγγλικής προέλευσης ρήματα για την παραγωγή αντίστοιχων Ελληνικών. Πχ. Το ρήμα manage (= κατορθώνω–διευθύνω) δεν έχει εισαχθεί ως δάνειο, αλλά έχει σχηματιστεί το αντίστοιχο του διευθύνω με λαϊκή χροιά, “μανατζάρω”.

### **Παράγωγα ρημάτων**

Από τα δάνεια ρήματα έχουμε την παραγωγή επιθέτων και ουσιαστικών, σε περιορισμένο όμως αριθμό και όχι σε όλα τα ρήματα.

A. Τα επιθήματα που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή των ουσιαστικών είναι:

1. –μα: Είναι το επίθημα που παρατηρείται στην παραγωγή ουσιαστικού από τα ρήματα σε –άρω: τσεκάρω-μα <τσεκάρω (αλλόμορφο τσεκάρω), σκανάρω-μα <σκανάρω (αλλόμορφο σκανάρω), ραδιοτηλεγράφη-μα <ραδιοτηλεγραφώ (αλλόμορφο ραδιοτηλεγράφη)
2. –τή(ς): ραδιοτηλεγραφή-τής <ραδιοτηλεγραφώ (αλλόμορφο ραδιοτηλεγράφη)

B. Τα επιθήματα που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή των επιθέτων είναι:

1. –τ(ός): σπινταρισ-τ-ός, -ή, -ό <σπιντάρω (αλλόμορφο σπιντάρω)

## Άκλιτες λεξιλογικές μονάδες και επιφωνήματα

Οι άκλιτες λεξιλογικές μονάδες και τα επιφωνήματα (ουάου, ούρα, οκέι) εισάγονται στην Ελληνική γλώσσα κυρίως για υφολογικούς λόγους. (Αναστασιάδη–Συμεωνίδη, 1994). Το λεξικό στοιχείο “σνιφ” χρησιμοποιείται στην Ελληνική ως ηχομιμητικός όρος για να αποδώσουμε τον ήχο που δημιουργείται από το ρούφηγμα της μύτης όταν εισπνέουμε μια ουσία (αρνητική υποδήλωση) ή όταν κάποιος κλαίει. Από αυτή τη λέξη παράγεται το ρήμα “σνιφ-άρω” και στη συνέχεια έχουμε την παραγωγή του ουσιαστικού “σνιφάρ-ισμα”. Τέτοιου είδους λεξικές μονάδες σπανίζουν στο λεξιλόγιο της Γ1 από τη στιγμή που από πραγματολογική, ψυχολογική, αλλά και κοινωνιολογική άποψη δεν είναι εύκολο να εισαχθούν στο λεξιλόγιο της Γ1. Η δυσκολία αυτή έχει να κάνει και με τη δυνατότητα προσαρμογής παρόμοιων δάνειων λέξεων στο μορφολογικό κυρίως επίπεδο της γλώσσας.

### Επιθήματα

Τα επιθήματα πρέπει κατά το δανεισμό τους να παρουσιάζουν συχνή χρήση σε δάνειες λέξεις, ώστε η χρήση τους να απλωθεί και στο γενικότερο λεξιλόγιο της Ελληνικής. Τότε μόνο μπορούμε να μιλάμε για την προσαρμογή τους σε μια γλώσσα και το χαρακτηρισμό τους ως παραγωγικά στοιχεία. πχ. το ρηματικό επίθημα –αρω.

### Επιρρήματα

Τα δάνεια επιρρήματα που αναφέρονται στο λεξιλογικό υλικό είναι ελάχιστα. Η Νεοελληνική χρησιμοποιεί μικρό αριθμό τέτοιων δανείων για πολλούς λόγους ανάμεσα στους οποίους μπορούμε να αναφέρουμε τη δυσκολία προσαρμογής τους στα ελληνικά μορφολογικά δεδομένα και την επίδραση των πραγματολογικών, κοινωνιολογικών και ψυχικών παραγόντων. Η φανερή αυτή έλλειψη δανείων επιρρημάτων επαρκώς αντισταθμίζεται από την παραγωγή επιρρημάτων από άλλες δάνειες λεξικές μονάδες ή το ήδη πλούσιο λεξικό υλικό της Ελληνικής που προϋπήρχε ως βάση. Έτσι τα μοναδικά επιρρήματα που καταγράφηκαν είναι:

1. τσιφ: [λόγ. <αγγλ. CIF αρκτικόλ. c(ost), i(nsurance and) f(reight) έξοδα, ασφάλιση και μεταφορά]
2. φίφτι φίφτι: [λόγ. <αγγλ. fifty-fifty]
3. άουτ: [αγγλ. out]

## Δανεισμός και σύνθεση

Η σύνθεση ως μια άκρως παραγωγική διαδικασία και στη Νεοελληνική έχει άμεση σχέση με τα δάνεια από την Αγγλική. Υποδηλώνει, αλλά συνάμα μας καταδεικνύει το βαθμό ενσωμάτωσης και κωδικοποίησης των δανείων λεξικών μονάδων στα υποσυστήματα μιας γλώσσας. Αποτελεί ένα φαινόμενο, σύμφωνα με το οποίο πολύπλοκα μορφολογικά σχήματα δημιουργούνται από δύο τουλάχιστον θέματα (Ράλλη, 2005) και (Ξυδόπουλος, 2008).

### Τα σύνθετα ως λέξεις

Στην υποενότητα αυτή αναλύονται κάποιες βασικές έννοιες που διέπουν τη σύνθεση και έχουν εφαρμογή στη δημιουργία λεξικών δομών στις οποίες τουλάχιστον το ένα θέμα είναι δάνειο από την Αγγλική.

- Τα σύνθετα αποτελούν “φωνολογικές λέξεις” αφού φέρουν ένα τόνο. Στη λέξη “κλωνοποιώ” <κλων-ο-ποιώ ο τόνος συμπίπτει με το δεύτερο συστατικό. Στο επίθετο “μπαρόβιος” <μπαρ-ο-βίος ο τόνος είναι σε διαφορετική θέση από ότι σε κάθε συνθετικό ξεχωριστά.
- Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό που διατηρούν τα σύνθετα που εξετάζουμε είναι η σημασιολογική αδιαφάνεια. Έχουμε σύνθετα που η έννοιά τους προκύπτει από τον συγκερασμό των επιμέρους σημασιών των συνθετικών τους, όπως στην περίπτωση του “κολεγιόπαιδο” (μαθητής του κολεγίου). Στην ίδια όμως λέξη μπορεί να αποδοθεί και η έννοια του “καλομαθημένου παιδιού,” που αποδεικνύει ότι το σύνθετο σημασιολογικά απέχει από τις επιμέρους σημασίες.
- Και στις περιπτώσεις που υπεισέρχεται η σύνθεση με τη χρήση δάνειων στοιχείων παρατηρούμε ότι στο προϊόν της διαδικασίας μπορεί να μην εμφανίζονται ολόκληρες οι λέξεις που ενώθηκαν, αλλά τα θέματά τους.  
πχ. ψευτοπέναλτι <ψευτ-πέναλτι (ψεύτικο πέναλτι)  
πετροβάμβακας < πετρο-βάμβακας (βαμβάκι προϊόν πετρελαίου)
- Η παρουσία του δείκτη σύνδεσης πιστοποιεί το ρόλο του στη συνοχή των επιμέρους μερών ενός συνθέτου. Και εδώ το φωνήεν –ο- χρησιμοποιείται ανάμεσα στα δύο συνθετικά, αλλά δεν έχει σε καμιά περίπτωση να κάνει με το κλιτικό –ο κάποιων λέξεων αυτών (Ράλλη, 2007).  
πχ. κλωνοποίηση <κλων –ο-ποίηση
- Στη Νεοελληνική μπορούν να υπάρξουν “ψευδοσύνθετα” με τη χρήση των στοιχείων όπως μικρο-, νεο-, παλαιο-, ψευδο-, θεο- και ψιλο-. (Ράλλη, 2005). Τα στοιχεία αυτά βρίσκονται στη διαδικασία της γραμματικοποίησης, άρα μπορούν να θεωρηθούν ως συμφήματα και οι παρακάτω λέξεις δεν είναι ακριβή παραδείγματα συνθέτων. Η παρουσία επομένως του –ο δεν θεωρείται δείκτης σύνθεσης αλλά μέρος του πρώτου συνθετικού.  
πχ. παλιοβίντεο  
παλιομοτέλ
- Στις σύνθετες λέξεις όπως παλιοβίντεο και κλωνοποίηση, τα επιμέρους συστατικά φαίνονται να βρίσκονται σε σχέση υπόταξης, δηλαδή μια σχέση που υφίσταται ανάμεσα σε ένα συστατικό που προσδιορίζει κάποιο άλλο (προσδιοριζόμενο). Στη Νεοελληνική βλέπουμε και στο επίπεδο του δανεισμού τουλάχιστον το πρώτο μέρος του συνθέτου να είναι θέμα και όχι ολοκληρωμένη λέξη, παράλληλα με την εμφάνιση του “δείκτη σύνθεσης”. Σε τέτοιες σχέσεις υπόταξης, η θέση της κεφαλής της δομής τοποθετείται αυστηρά στα δεξιά, δηλαδή ακολουθεί πάντα το στοιχείο που προσδιορίζει τη βάση.
- Στις περιπτώσεις σύνθετων όπως το “παλιοπικάπ” η παραγόμενη, μετά τη σύνθεση, λέξη παραμένει άκλιτο ουσιαστικό όπως και η κεφαλή “πικάπ”. Τέτοιες δομές θα μπορούσαν να θεωρηθούν του τύπου [Θέμα Λέξη], αφού το δεύτερο συνθετικό είναι άκλιτος δάνειος τύπος. Αποτελεί δε “φωνολογική λέξη” και ο τόνος διατηρείται στην ίδια συλλαβή με αυτή, όταν χρησιμοποιείται στο λόγο ως ανεξάρτητη. Το ίδιο ισχύει και με τις λέξεις “κλωνοποιώ” αλλά και “κλωνοποίηση”. Η δεύτερη μάλιστα αποτελεί σύνθετο με το δεύτερο συνθετικό να είναι παράγωγο. Το ότι ο τόνος της λέξης παραμένει στο δεύτερο συνθετικό, είναι ένα επιπλέον στοιχείο ότι η δομή του συνθέτου είναι [Θέμα Λέξη] και όχι [Θέμα Θέμα]. Η δεύτερη δομή θα απαιτούσε μετακίνηση του τόνου στην τρίτη από το τέλος συλλαβή προσμετρώντας και τη συλλαβή του κλιτικού επιθήματος.

Η σύνθεση με βάση δάνειες λέξεις φαίνεται αρκετά δύσκολη λόγω πολλών παραγόντων. Ο βαθμός προσαρμοστικότητας του δανείου σαφώς επηρεάζει τη διαδικασία ένωσης δύο λέξεων ή θεμάτων. Επίσης, όπως παρατηρούμε από το λεξικό σώμα που χρησιμοποιήθηκε

στην εργασία αυτή, μεγάλος αριθμός λεξικών μονάδων έχουν μια μορφή “σύνθετης λέξης” στη Γ2 (πολυμορφηματικές). Κατά τη διαδικασία του δανεισμού και της προσαρμογής τους στη γραμματική της Νεοελληνικής τα περισσότερα δάνεια παρουσιάζουν μια διφυή δομή που είναι χαρακτηριστικό όλων των ελληνικών σύνθετων. Πολλές από αυτές προέρχονται προγενέστερα από ήδη σύνθετα δάνεια της Αρχαίας Ελληνικής ή της Λατινικής και επομένως η περαιτέρω σύνθεση είναι πολύ δύσκολη. Φαίνεται δηλαδή η γλώσσα να αντιμετωπίζει δάνειες λέξεις όπως το “γραμμόφωνο, ραδιοβιολογία” ως σύνθετες, αν και στην πραγματικότητα δεν είναι αφού “δανείζονται” από την Αγγλική με τη συγκεκριμένη μορφή. Εξάλλου, το μεγαλύτερο μέρος του δάνειου λεξιλογίου αφορά ορολογία και συγκεκριμένο περιεχόμενο.

## Συμπεράσματα

Η παραπάνω μελέτη εντάσσεται στη συγχρονική μελέτη του φαινομένου του δανεισμού της Ελληνικής από την Αγγλική, μια γλώσσα που γλωσσικά επιδρά στην Ελληνική κυρίως από το μισό του 20ού αιώνα. Εξετάζει τις αποκλίσεις των δανείων σε μορφολογικό επίπεδο από τον πρόδρομό τους. Γίνεται φανερό από την έρευνα ότι, σε όλο το φάσμα του φαινομένου αυτού, ο λεξικός δανεισμός είναι εκείνος που υπερτερεί έναντι των άλλων μορφών. Και τούτο είναι φυσιολογικό, αν αναλογιστούμε ότι αυτή η μορφή του δανεισμού είναι επιφανειακή διαδικασία που δεν επηρεάζει το βαθύτερο γλωσσικό σύστημα και δεν επιδρά στη δομή της γλώσσας. Αριθμητικά μάλιστα παρατηρούμε ότι ανάμεσα στις δάνειες λεξικές μονάδες της Ελληνικής από την Αγγλική τα ουσιαστικά υπερτερούν έναντι των επιθέτων και ακολουθούν τα ρήματα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα γραμματικά στοιχεία είναι εκείνα που πιο δύσκολα από όλα τα άλλα γίνονται δεκτά ως δάνεια.

Στη διαδικασία της προσαρμογής του ένα δάνειο λεξικό στοιχείο αποκτά το χαρακτηριστικό μιας γραμματικής κατηγορίας. Κατόπιν εντάσσεται σε κάποιο αντίστοιχο προς τη γραμματική κατηγορία κλιτικό παράδειγμα όταν είναι κλιτό ή συμμετέχει σε διαδικασίες παραγωγής ή/και σύνθεσης. Ο δανεισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το φαινόμενο της παραγωγής και σύνθεσης συμβάλλοντας έτσι στη γλωσσική αλλαγή και ανανέωση.

## Αναφορές

- Apostolou-Panara A. (1991). ‘English Loanwords in Modern Greek: An Overview’. *Terminologie et Traduction* 1, 45-60.
- LIDDEL H. G. & R. SCOTT. [1949] 1996. *A Greek-English lexicon*. 9η έκδ. Αναθεωρημένη έκδ. από τους J. Henry S. & R. McKenzie με *Supplement*. Λονδίνο: Clarendon Press.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1985). "Πως ορίζεται ο όρος αντιδάνειο; Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 5ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ. 261-268. Θεσσαλονίκη.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1994). *Νεολογικός Δανεισμός της Νεοελληνικής: Άμεσα Δάνεια από τη Γαλλική και Αγγλοαμερικανική Μορφοφωνολογική Ανάλυση*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων ΑΠΘ.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1996). Το λεξιλόγιο της νεοελληνικής και ο ευρωπαϊκός γλωσσικός πλουραλισμός. Στο *Η ελληνική γλώσσα στη διευρυμένη Ευρωπαϊκή Ένωση: Γλωσσικός πλουραλισμός και εθνοκεντρισμός* (πρακτικά συνεδρίου), 95-102 (γαλλικό κείμενο 343-350). Αθήνα: Κέντρο Λογοτεχνικής Μετάφρασης.



- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2001). Ιδεολογήματα και δανεισμός. Στο Γ. Χάρης (Επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα*. (σελ. 63- 71) Αθήνα: Πατάκης.
- Αποστόλου-Πανάρα, Α. (1999). Γλωσσική μεταρρύθμιση και εξωτερικός δανεισμός: Η περίπτωση της Νέας Ελληνικής. Στο Συνέδριο για την ελληνική γλώσσα 1976 - 1996: *Είκοσι χρόνια από την καθιέρωση της Νεοελληνικής (Δημοτικής) ως επίσημης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα, 29/11-1/12 1996. Αθήνα: Τσιβεριώτης, 333-341.
- Δημητράκος, Δ. (1959). *Νέον Λεξικόν*. (2η Έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Δέλτα
- Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών/Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, (1998): *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπουγάς, Ν. (επιμ.) (1976). *Παιδεία. Πρότυπο Λεξικό της Νέας Ελληνικής*. (2η Έκδοση). Αθήνα : Εκδόσεις Σταφυλίδη
- Ξυδόπουλος, Γ. (2008). *Λεξικολογία: Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαναστασίου, Γ. 2001. Γλωσσικός Δανεισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 45-49.
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ράλλη, Α. (2007). *Η Σύνθεση Λέξεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Τεγόπουλος-Φυτράκης. 1991. *Ελληνικό Λεξικό*. (4η Έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Αρμονία.
- Χαραλαμπίκης, Χ. (1991). «Μεταφραστικά δάνεια της Νέας Ελληνικής από Ευρωπαϊκές γλώσσες». *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 11<sup>ης</sup> Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 26-28 Απριλίου 1990*. Θεσσαλονίκη. 81-102.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Παράγωγες λεξικές μονάδες ελληνικών δάνειων από την αγγλική

#### Παράγωγα από δάνεια ουσιαστικά

ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ	ΠΑΡΑΓΩΓΑ			
	ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ	ΡΗΜΑ	ΕΠΙΘΕΤΟ	ΕΠΙΡΡΗΜΑ
αγνωστικιστής ο			αγνωστικιστικός -ή -ό	
αλλόμορφο το			αλλομορφικός, -ή, -ό	
αλουμίνιο το			αλουμινένιος, -α, -ο	
ανδροκρατία η		ανδροκρατούμαι		
αρχαιολατρία η			αρχαιολάτρης· αρχαιολάτρισσα	
δράκουλας ο			δρακουλίστικος, -η, -ο	
εκλεκτικισμός ο				εκλεκτικισμένα
καουμπόης ο			καουμπόικος, η, -ο	
κολέγιο το			κολεγιακός, -ή, -ό	
κομπιούτερ το	καμπιουτεράκιος ο κομπιουτεράς ο κομπιουτεράκι το			
κόμπλεξ το		κομπλεξάρω	κομπλεξικός, -ή, -ό	
κορτιζόνη η			κορτιζονούχος, -α, -ο	

λινοτυπία η	λινοτύπης ο		λινοτυπικός -ή -ό	
μάνατζερ ο		μανατζάρω		
ματς το	ματσάρα η			
μίξερ το		μιξάρω		
μπαρ	μπαράκι το			
μπάσκετ			μπασκετικός	μπασκετικά
μπέμπα η	μπεμπούλα η			
μπέμπης ο	μπεμπούλης ο			
μπόξερ το	μποξεράκι το			
μπουλντόζα η	μπολντοζέρης ο			
νέγρος, -α	νέγρικος, -η, -ο			
νταμπλ το	νταμπλούχος			
ντοκ το	ντόκος			
ντράμερ ο	ντραμίστας ο			
ξηρογραφία η			ξηρογραφικός, -η, -ο	
παραψυχολογία η	παραψυχολόγος ο, η			
πάρκιν το		παρκάρω		
πεντικιούρ το	πεντικιουρίστας πεντικιουρίστρια			
ποπουλισμός ο			ποπουλιστικός, -η, -ο	
πουριτανός ο			πουριτανικός, -ή, -ό	πουριτανικά
πρεσβυτεριανοί οι			πρεσβυτεριανός, -ή, -ό	
ραδιοαστρονομία η			ραδιοαστρονομικός, -ή, -ό	
ραδιοτηλεγραφία η			ραδιοτηλεγραφικός, -ή, -ό	ραδιοτηλεγραφικά
ραδιοτηλεφωνία η			ραδιοτηλεφωνικός, -ή, -ό	ραδιοτηλεφωνικά
ραδιόφωνο το	ραδιοφωνάκι το		ραδιοφωνικός, -ή, -ό	ραδιοφωνικά
ράλι το	ραλίστας ο			
ρεοστάτης ο			ρεοστατικός, ή, -ό	ρεοστατικά
ρευματολογία η			ρευματολογικός, ή, -ό	ρευματολογικά
ροκ η	ροκάς ο, ροκάκιας ο			
σιντί το	σιντάκι το σιντιέρα η			
σκετς το	σκετσάκι το	σκετσάρω		
σκορ το	σκοράρισμα το	σκοράρω		
σουίγκ το			σουινγκάτος	
σουτ το	σουτάκι το σουτάρα η σοτάρισμα το	σουτάρω		
σπίκερ ο		σπικάρω		
σποτ το	σποτάκι το			
σπριντ το		σπριντάρω		
στοπ το	στοπάρισμα το	στοπάρω		
στρες το	στρεσάρισμα το	στρεσάρω		
τένις το	τενίστας ο			
τεντιμπόης ο	τεντιμποϊσμός ο			
τζαζ η	τζαζίστας ο			
τζιν	τζινάκι το			
τηλεπάθεια η			τηλεπαθητικός, ή, -ό	τηλεπαθητικά

τηλέτυπο το		τηλετυπώ		
τηλέφωνο το	τηλεφωνία η τηλεφώνημα το τηλεφωνάκι το	τηλεφωνώ	τηλεφωνικός, ή, ό	τηλεφωνικά
τοστ το	τοστιέρα η			
τσιπ το	τσιπάκι το	τσιπάρω		
υγροσκόπιο το			υγροσκοπικός, ή, ό	
φαστφούντ το	φαστφουντάδικο το			
φιλμ το	φιλμάκι το	φιλμάρω		
φλερτ το		φλερτάρω		
φορμάτ το		φορμάρω		

**Παράγωγα από δάνεια ρήματα**

ΡΗΜΑΤΑ	ΠΑΡΑΓΩΓΑ			
	ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ	ΕΠΙΘΕΤΟ		
λιντσάρω	λιντσάρισμα το			
ραδιοτηλεγραφώ	ραδιοτηλεγράφημα το, ραδιοτηλεγραφήτης ο			
σερφάρω	σερφάρισμα το			
σκανάρω	σκανάρισμα το			
σνιφάρω	σνιφάρισμα το			
σπινάρω	σπινάρισμα το			
σπιντάρω		σπινταριστός, -ή, -ό		
τσεκάρω	τσεκάρισμα το			
παρκάρω	παρκάρισμα το			

**Παράγωγα από δάνεια επίθετα**

ΕΠΙΘΕΤΟ	ΠΑΡΑΓΩΓΑ			
	ΕΠΙΘΕΤΟ	ΡΗΜΑ	ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ	ΕΠΙΡΡΗΜΑ
αγγλικανός -ή -ό	αγγλικανικός -ή -ό			
εθνοκεντρικός -ή -ό				εθνοκεντρικά
ηδονιστικός -ή -ό				ηδονιστικά
ιδιωματικός -ή -ό			ιδιωματισμός	
ομοιόθερμος -η -ο			ομοιοθερμία	
ορμονικός -ή -ό				ορμονικά
πανοραμικός -ή -ό				πανοραμικά

παραψυχολογικός, -η, -ο				παραψυχολογικά, παραψυχολογικώς
παρενθετικός -ή -ό				παρενθετικά, -ως
πατερναλιστικός -ή -ό			πατερναλιστής, πατερναλίστρια	πατερναλιστικά
σνομπ		σνομπάρω	σνομπαρία σνομπισμός	
σπασμωδικός -ή -ό			σπασμωδικότητα	σπασμωδικά, -ως
σπαστικός -ή -ό				σπαστικά
στερεοφωνικός, -ή -ό				στερεοφωνικά
τεχνοκρατικός -ή -ό				τεχνοκρατικά
φαλλοκρατικός -ή -ό				φαλλοκρατικά
φουλ		φουλάρω		
ψυχοσωματικός -ή -ό				ψυχοσωματικά

**Παράγωγα από δάνεια άκλιτα**

	ΠΑΡΑΓΩΓΑ			
ΑΚΛΙΤΟ	ΡΗΜΑ			
σνιφ	σνιφάρω			

## Ο ρόλος της οικογένειας και των συνομήλικων στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων

Ασημίνα Παπάζογλου

[pasimina2@gmail.com](mailto:pasimina2@gmail.com)

Εκπαιδευτικός ΠΕ60

**Περίληψη:** Η είσοδος στην εφηβεία συνήθως σηματοδοτεί την αρχή μιας σειράς ραγδαίων βιολογικών, προσωπικών και διαπροσωπικών αλλαγών. Είναι μία περίοδος άγχους, έκστασης, ποικίλων προβλημάτων, αγωνίας, εξερεύνησης και ψυχικής πίεσης. Στο παρόν άρθρο, ερευνάται μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση, η πορεία της διαμόρφωσης της ταυτότητας από τον έφηβο και οι τρόποι με τους οποίους η οικογένεια και οι συνομήλικοι, που αποτελούν τα δύο πιο σημαντικά πλαίσια στήριξης του εφήβου, επηρεάζουν την απόκτηση της ταυτότητας του. Μέσα από μία κριτική συγκριτική προσέγγιση σημαντικών θεωριών, που αφορούν στην απόκτηση της προσωπικής ταυτότητας, προκύπτει ότι τα ζητήματα διαμόρφωσης της ταυτότητας δεν επιλύονται απόλυτα κατά τη διάρκεια της εφηβείας αλλά υπόκεινται σε αλλαγές και μετασχηματισμούς κατά την ενήλικη ζωή. Επανεμφανίζονται σε διάφορες φάσεις της ζωής του ανθρώπου και τα άτομα πιθανόν να μετακινούνται μπρος και πίσω, στις διαφορετικές κατηγορίες ταυτότητας, καθώς δοκιμάζουν διαφορετικούς ρόλους, σχέσεις, περιβάλλοντα και προκλήσεις. Αναδεικνύεται ο εξαιρετικά σημαντικός ρόλος των ουσιαστικών συναισθηματικών σχέσεων, της επικοινωνίας, του σεβασμού και της αγάπης στα πλαίσια της οικογένειας, που εξασφαλίζουν στον έφηβο σημαντικά συναισθηματικά εφόδια, ωριμότητα και τον προστατεύουν από τις αρνητικές επιρροές. Ταυτόχρονα, τονίζεται η καθοριστική σημασία ενός υποστηρικτικού δικτύου συνομήλικων, στην απόκτηση ικανοποιητικής προσωπικής ταυτότητας και στη διευκόλυνση της ανεξαρτησίας του εφήβου από την οικογένεια. Προϋπόθεση για την επιτυχημένη διαμόρφωση της ταυτότητας είναι η ενεργητική συμμετοχή του ατόμου, στις επιλογές που σχετίζονται με την ταυτότητα.

**Λέξεις κλειδιά:** Ταυτότητα, διερεύνηση, δέσμευση, ενεργητική συμμετοχή, οικογένεια, συνομήλικοι.

### Εισαγωγή

Η εφηβεία είναι το στάδιο της ανάπτυξης, στο οποίο ο άνθρωπος ανακαλύπτει ποιος είναι, ποια είναι τα «πιστεύω» του, ποιους δρόμους θα ακολουθήσει στη ζωή του. Αρχίζει, δηλαδή, να διαμορφώνει την ταυτότητα του. Η επιτυχής διαμόρφωση της ταυτότητας από τον έφηβο συνδέεται με την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης αίσθησης του εαυτού. Ταυτόχρονα είναι μία περίοδος άγχους, ποικίλων προβλημάτων, αγωνίας, εξερεύνησης και μία περίοδος ρήξης των συνδετικών κρίκων με το παρελθόν και δημιουργίας νέων με το μέλλον. Ο σημερινός έφηβος καλείται, μέσα σε μία ιδιαίτερα ανταγωνιστική κοινωνία, να προσαρμοστεί στον ενήλικο ρόλο του, μαθαίνοντας να εκτιμά το δυναμικό που κρύβεται μέσα του, αξιοποιώντας το δημιουργικά και αντιμετωπίζοντας τη ζωή με αισιοδοξία και μαχητικότητα. Η στήριξη του εφήβου από τους γονείς, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από την εκτίμηση, το ενδιαφέρον ή τη βοήθεια που προσφέρεται στον έφηβο συμβάλει στη δημιουργία υψηλής αυτοεκτίμησης. Η ομάδα των συνομηλίκων παρέχει πολλές

διαφορετικές εναλλακτικές επιλογές και στάσεις στον έφηβο, ενισχύοντας την διερεύνηση και τον διευκολύνει στην προσπάθειά του να πετύχει τη αυτονομία του από τους γονείς του. Στόχος του παρόντος άρθρου να ερευνηθεί μέσα από βιβλιογραφική έρευνα, η πορεία της διαμόρφωσης της ταυτότητας από τον έφηβο και οι τρόποι με τους οποίους η οικογένεια και οι συνομήλικοι επηρεάζουν την απόκτηση της ταυτότητας του και να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα: α) Περνούν όλοι οι έφηβοι μία περίοδο κρίσης κατά τη διάρκεια της εφηβείας; β) Η διαμόρφωση της ταυτότητας ολοκληρώνεται στο τέλος της εφηβείας; γ) Ο έφηβος περνάει από συγκεκριμένα στάδια προκειμένου να σχηματίσει την προσωπική του ταυτότητα; δ) Οι έφηβοι απομακρύνονται συναισθηματικά από τους γονείς τους καθώς οι σχέσεις με τους συνομήλικους αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για αυτούς; ε) Με ποιο τρόπο οι μορφές κοινωνικοποίησης που χρησιμοποιούν οι γονείς προς τα παιδιά τους επηρεάζουν τον τύπο της ταυτότητας που θα αναπτύξουν οι έφηβοι; στ) Ισχύει η άποψη ότι η ομάδα των συνομηλίκων παρασύρει τον έφηβο στη κακή συμπεριφορά; ζ) Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, το άτομο επηρεάζεται περισσότερο από τους συνομηλίκους ή από τους γονείς στη διερεύνηση και δέσμευση σε έναν τύπο ταυτότητας;

## Η έννοια της ταυτότητας

Η πιο σημαντική αποστολή για τον έφηβο είναι η διαμόρφωση της προσωπικής του ταυτότητας. Τι εννοούμε με τον όρο «ταυτότητα»; Από την πρώιμη παιδική ηλικία, το μικρό παιδί αναρωτιέται για τον εαυτό του και βλέπει τον εαυτό του όπως προσδιορίζεται από το όνομα, από το σπίτι του, από τα χαρακτηριστικά του, από τις ικανότητές του. Καθώς ο άνθρωπος αναπτύσσεται, αυτοπροσδιορίζεται σύμφωνα με την προσωπικότητά του και την ιδεολογία του (Moshman, 2005). Ταυτότητα είναι η σταθερή άποψη που έχει κάθε άνθρωπος για τον εαυτό του σχετικά με ερωτήματα όπως: «ποιος/α είναι», «τι στόχους έχει στη ζωή του», «ποια θέση έχει στην κοινωνία», «ποια θέλει να είναι η επαγγελματική του σταδιοδρομία», «ποιες θρησκευτικές, ηθικές και πολιτικές πεποιθήσεις έχει» ή «ποιος/α είναι ως άνδρας/γυναίκα;». Επομένως, η επιτυχής διαμόρφωση ταυτότητας συνδέεται άμεσα με τη θέση και τη τοποθέτηση του εαυτού στο χρόνο και το κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, προϋποθέτει την επίτευξη μιας αίσθησης του εαυτού και μια επαρκή διερεύνηση και περισυλλογή σχετικά με τις εναλλακτικές επιλογές (Wayne, 2008). Έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες για τον τρόπο με τον οποίο ο έφηβος αποκτάει την προσωπική του ταυτότητα. Ακολουθώντας, παρουσιάζονται σύντομα οι θέσεις τριών θεωριών: της θεωρίας του Erikson (1968) για την ταυτότητα, του μοντέλου ταυτότητας του Marcia (1966) και της θεωρίας για την αναπτυξιακή πορεία απόκτησης ταυτότητας του Meilman (1979).

## Θεωρίες για τη διαμόρφωση της ταυτότητας στην εφηβική ηλικία

Η ανάπτυξη των προσωπικών στόχων των εφήβων είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διαμόρφωση της ταυτότητας. Η δημιουργία ταυτότητας είναι σημαντικός σύνδεσμος ανάμεσα στην εφηβεία και την ενηλικίωση γιατί λειτουργεί σαν γέφυρα ανάμεσα στις παιδικές εμπειρίες και τους προσωπικούς στόχους, τις αξίες και τις αποφάσεις που επιτρέπουν στον νέο να πάρει τη δική του θέση στη κοινωνία. Κατά την περίοδο της εφηβείας, το άτομο πρέπει λοιπόν, όχι μόνο να προσδιορίσει τον εαυτό του με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αλλά πρέπει να εξετάσει τους γενικότερους ρόλους που θα κληθεί να αναλάβει ως ενήλικας στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, διαμορφώνοντας

ταυτότητα φύλου, θρησκευτική ταυτότητα και πολιτική ταυτότητα. Όπως υποστηρίζουν οι Benson κ.ά., (2006), η διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας προετοιμάζει τα άτομα να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που θα συναντήσουν αργότερα στη ζωή τους. Σημαντικός παράγοντας κινδύνου διαμόρφωσης δυνητικά αντικρουόμενων ταυτοτήτων αποτελεί η ανάγκη του εφήβου για διαφορετικότητα και μοναδικότητα από τη μία πλευρά και η ανάγκη του για την απόκτηση μίας ταυτότητας που θα γίνει αποδεκτή από τους «σημαντικούς άλλους» και την κοινωνία από την άλλη πλευρά.

### ***Η κρίση ταυτότητας στη θεωρία του Erikson***

Ο Erikson (1968) υποστηρίζει ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η ψυχολογική ανάπτυξη είναι μία πορεία μέσα από οκτώ αναπτυξιακές φάσεις-στάδια από τη γέννηση έως τη γεροντική ηλικία. Σε κάθε φάση της ζωής του, το άτομο προσπαθεί να ικανοποιήσει διαφορετικούς στόχους και ανάγκες. Επίσης, διαμορφώνει νέες αντιλήψεις για τον εαυτό του και τον κοινωνικό του περίγυρο. Σε καθεμία από αυτές τις φάσεις αντιστοιχεί μία αναπτυξιακή κρίση του «εγώ» την οποία το άτομο πρέπει να επιλύσει (Νόβα-Καλτσούνη & Μακρή-Μπότσαρη, 2000). Νέες προκλήσεις υποβάλουν το άτομο σε μία κατάσταση κρίσης και το αναγκάζουν να τις αναγνωρίσει, να τις χειριστεί κατάλληλα ώστε να πάρει τις ανάλογες αποφάσεις για να τις ξεπεράσει με θετικό τρόπο και να προχωρήσει στην επόμενη φάση. Η επιτυχής επίλυση των συγκρούσεων σε κάθε φάση, αποτελεί προϋπόθεση προκειμένου να προχωρήσει το άτομο στην επόμενη φάση. Κάθε φάση/στάδιο διαρκεί ορισμένα χρόνια και χαρακτηρίζεται από τη μετάβαση, την επίλυση της κρίσης και την προσαρμογή (Μακρή- Μπότσαρη, 2008). Σύμφωνα με τον Erikson (1950), στην εφηβεία το άτομο διανύει το πέμπτο στάδιο, που διαρκεί από την ηλικία των 12 - 20 χρονών και η αναπτυξιακή κρίση που καλείται να λύσει μπορεί να έχει θετικό αποτέλεσμα, που είναι η απόκτηση ταυτότητας ή αρνητικό αποτέλεσμα που είναι η σύγχυση ρόλων (Papa, 2008). Αν ο έφηβος καταφέρει να συνενώσει σε ένα αρμονικό σύνολο αντιθετικές πτυχές της κοινωνικής του συμβίωσης, θα διαμορφώσει μια ικανοποιητική προσωπική ταυτότητα και μια σαφή εικόνα του εαυτού του. Σε αντίθετη περίπτωση, θα νιώσει σύγχυση και θα βιώσει κρίση ταυτότητας.

Κατά τον Erikson, η ταυτότητα δεν είναι μονοδιάστατη (Erikson & Stone, 1959). Οι έφηβοι χρειάζονται μία περίοδο ψυχοκοινωνικού μορατόριουμ, που αποτελεί μία πορεία ενεργητικής αυτοαναζήτησης και αυτοανακάλυψης. Η παλιά ταυτότητα δεν είναι πλέον αρκετή. Μία νέα ταυτότητα πρέπει να δημιουργηθεί, η οποία θα διευκολύνει τον έφηβο να ανταποκριθεί στους εκατοντάδες ρόλους της ενήλικης ζωής (επαγγελματικούς, κοινωνικούς, θρησκευτικούς, συναισθηματικούς). Η σύγχυση για όλες αυτές τις επιλογές ρόλων είναι αναπόφευκτη. Συγκεκριμένα, ο Erikson υποστηρίζει πως αυτό που ενοχλεί, πρωτίστως, τους έφηβους είναι η αδυναμία τους να προσδιορίσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Για αυτόν τον λόγο, ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με τους πρωταγωνιστές της παρέας ή της ομάδας στην οποία ανήκουν. Γίνονται σκληροί και αποκλείουν από την ομάδα, όσους είναι πολιτισμικά, φυλετικά ή ακόμη και ενδυματολογικά «διαφορετικοί». Αυτή η συμπεριφορά όμως, στην ουσία είναι μία άμυνα ενάντια στην αίσθηση της σύγχυσης ταυτότητας, που είναι αναπόφευκτη, σε αυτή τη περίοδο της ζωής τους (Erikson, 1980). Η κλίκα ή η ομάδα του έφηβου αποτελεί, λοιπόν, μία ασφαλή βάση από την οποία το νεαρό άτομο θα προχωρήσει σε μία μοναδική επίλυση της διεργασίας της ταυτότητας (Bee, 1999).

Ο Erikson δεν πραγματοποίησε κάποια πειράματα προκειμένου να επιβεβαιώσει τη θεωρία του αλλά απλώς βασίστηκε στην παρατήρηση εφήβων που βρισκόταν σε ένα πρόγραμμα

θεραπείας. Σε αυτό, λοιπόν, το περιορισμένο δείγμα εφήβων ανακάλυψε μία κρίση ταυτότητας. Η θεωρία του Erikson δεν φαίνεται να παρέχει λεπτομερή ανάλυση των διαδικασιών που οδηγούν στη κρίση ταυτότητας, ούτε υποδεικνύει με λεπτομέρειες τις διεργασίες που συμβάλλουν στην επίλυσή της. Επίσης, το γεγονός ότι κάποιοι έφηβοι παρουσίασαν μία κρίση ταυτότητας, δεν συνεπάγεται ότι όλοι οι έφηβοι είναι ίδιοι και ότι όλοι περνούν μία κρίση ταυτότητας. Στην πραγματικότητα, υπάρχουν τεράστιες ατομικές και κοινωνικές διαφορές στις εμπειρίες των εφήβων (Durkin, 1995). Για παράδειγμα, ο Weinreich (1986) δημοσίευσε ευρήματα από διαφορετικές ομάδες εφήβων κοριτσιών στο Ηνωμένο Βασίλειο. Διαπίστωσε ότι τα κορίτσια που προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών είχαν υψηλότερα επίπεδα σύγχυσης ρόλων από τα κορίτσια της κυρίαρχης κουλτούρας. Είναι γεγονός ότι έφηβοι που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αποκτήσουν ταυτότητα, πιθανόν επειδή οι ζωές τους είναι πιο περίπλοκες από τις ζωές των υπόλοιπων εφήβων που ανήκουν στην πλειοψηφία.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ότι ο Erikson τόνισε ότι η ταυτότητα δεν είναι ποτέ «τελική», αλλά συνεχίζει να αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Υπόκειται σε αλλαγές και μετασχηματισμούς που οφείλονται, τόσο στις αναπτυξιακές αλλαγές του ατόμου σε όλους τους τομείς, όσο και στις συναλλαγές του με το περιβάλλον (Schwartz et al., 2011).

#### **Οι κατηγορίες ταυτότητας σύμφωνα με το μοντέλο ταυτότητας του Marcia**

Την θεωρία του Erikson για την ταυτότητα, μεταγενέστερα, επεξεργάστηκε ο James Marcia (1966, 1976), ο οποίος όρισε την ταυτότητα, ως μία εσωτερική δυναμική οργάνωση των πεποιθήσεων, των αρχών, των δεξιοτήτων, των φιλοδοξιών και της προσωπικής ιστορίας του ατόμου. Αν και υποστήριξε ότι οι απόψεις του Erikson ήταν υπεραπλουστευμένες, πήρε από το έργο του Erikson, τις έννοιες της διερεύνησης και της δέσμευσης που αποτελούν δύο κινητήριες δυνάμεις για το σχηματισμό της ταυτότητας. Με τον όρο «διερεύνηση», ο Marcia (1980) εννοεί μία περίοδο κατά την οποία το άτομο κάνει επιλογές, και επανεξετάζει τις παλιές αξίες και επιλογές. Περιλαμβάνει τη διερεύνηση τόσο του εαυτού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος και υποδηλώνει την αναζήτηση μιας πληρέστερης αίσθησης του εαυτού. Το αποτέλεσμα αυτής της επαναξιολόγησης είναι η «δέσμευση» σε ένα συγκεκριμένο ρόλο, σε μία συγκεκριμένη ιδεολογία (Schwartz, 2012).

Ο Marcia (Sigelman & Rider, 2009), όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, υποστήριξε ότι υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες ταυτότητας, ανάλογα με την παρουσία ή απουσία της διερεύνησης και της δέσμευσης στους διαφορετικούς τομείς της ζωής των εφήβων. Σύμφωνα με τον Marcia, κάθε έφηβος ανήκει σε μία κατηγορία ταυτότητας. Η ταυτότητα που θα διαμορφώσει ο έφηβος επηρεάζει την προσωπικότητά του:

	Διερεύνηση	Έλλειψη Διερεύνησης
Δέσμευση	Κατακτημένη Ταυτότητα	Δοτή Ταυτότητα
Έλλειψη Δέσμευσης	Μορατόριουμ	Διάχυση Ταυτότητας

**Σχήμα 1. Οι 4 κατηγορίες της ταυτότητας του Marcia**



- **Διάχυση ταυτότητας:** Τα άτομα αυτής της κατηγορίας δεν έχουν διερευνήσει ούτε έχουν δεσμευτεί σε μία ταυτότητα κατά τον Shaffer (2009). Αλλάζουν εύκολα απόψεις και συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους Martin & Fabes (2009), πρόκειται για άτομα απαθή, αβέβαια και απορροφημένα στις σκέψεις τους. Τους λείπει η αυτοπεποίθηση και η θετική εικόνα για τον εαυτό τους και έχουν λίγες ικανοποιητικές σχέσεις. Επίσης, δεν διαθέτουν ισχυρή προσωπική ή κοινωνική ταυτότητα.
- **Δοτή ταυτότητα:** Τα άτομα με δοτή ταυτότητα, έχουν δεσμευτεί πρόωρα σε μία ταυτότητα χωρίς καθόλου διερεύνηση, η οποία έχει σχεδιαστεί από τους γονείς ή άλλα πρόσωπα εξουσίας (Shaffer, 2009). Τα άτομα αυτά προτιμούν ένα συμβατικό τρόπο ζωής και είναι συνήθως αυταρχικά, αδιάλλακτα, με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Δεν έχουν αυτονομία και ανεξαρτησία ενώ οι σχέσεις τους συνήθως παρουσιάζουν προβλήματα (Hurrelman & Hamilton, 1996).
- **Μορατόριουμ:** Στην κατάσταση αυτή, το άτομο δεν έχει δεσμευτεί σε μία ταυτότητα αλλά εξακολουθεί να διερευνά. Δυστυχώς κάποια άτομα παραμένουν επ' αόριστον σε αυτήν τη φάση και αμφισβητούν συχνά τον εαυτό τους (Wayne, 2008). Τα άτομα που βρίσκονται στη κατάσταση μορατόριουμ έχουν συχνά φόβους, χαμηλή σχολική επίδοση και δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένα από το σχολείο τους. Έχουν όμως θετική εικόνα για τον εαυτό τους και οι σχέσεις τους είναι ικανοποιητικές. Οι έφηβοι πρέπει να βιώσουν το μορατόριουμ πριν διαμορφώσουν μία ώριμη ταυτότητα (Martin & Fabes, 2009).
- **Κατακτημένη ταυτότητα:** Μετά από μία περίοδο επαρκούς διερεύνησης τα άτομα αυτά δεσμεύονται στις προσωπικές τους επιλογές. Οι έφηβοι με κατακτημένη ταυτότητα βιώνουν μεγαλύτερη αποδοχή του εαυτού τους, είναι πιο ανεξάρτητοι και έχουν καλύτερη αίσθηση των δυνάμεών τους και των αδυναμιών τους. Επίσης έχουν υψηλή σχολική επίδοση και θετική κοινωνική συμπεριφορά (Martin & Fabes, 2009).

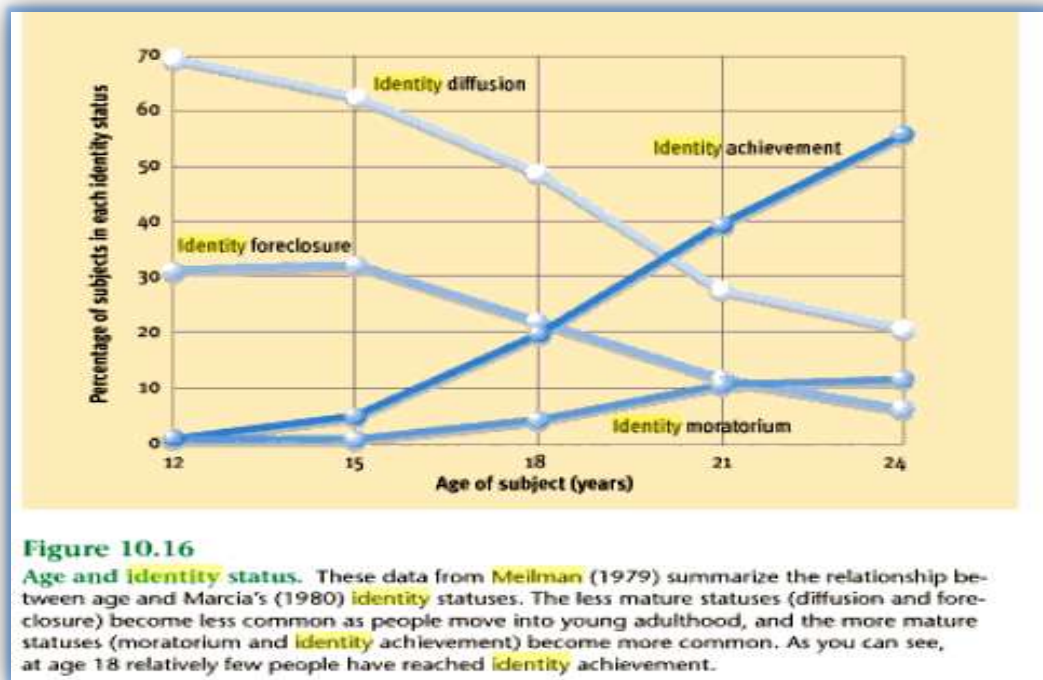
Ο Marcia (2002) υποστήριξε ότι η διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας δεν αρχίζει ούτε τελειώνει στην εφηβεία. Διαμορφώνεται με σταδιακό και ασυνείδητο τρόπο, καθώς το άτομο περνάει από τη μία κατηγορία ταυτότητας στην άλλη, με μία συγκεκριμένη σειρά, ξεκινώντας από τη διάχυτη και φτάνοντας στην κατακτημένη ταυτότητα. Οι έφηβοι αλλάζουν την κατηγορία της ταυτότητάς τους, λόγω των εξωτερικών και εσωτερικών πιέσεων που δέχονται, προκειμένου να μπου στον κόσμο των ενηλίκων. Αυτή η πορεία άλλοτε είναι απότομη και δημιουργεί στον έφηβο μία αναστάτωση/κρίση και άλλοτε γίνεται σταδιακά. Τόσο ο Marcia όσο και ο Erikson υποστήριζαν ότι, δεν είναι δυνατόν, οι έφηβοι που έχουν φτάσει στην κατακτημένη ταυτότητα να επιστρέψουν σε ένα προηγούμενο στάδιο. Όταν όμως ο Marcia, συνέχισε μία από τις αρχικές του μελέτες, ανακάλυψε ότι κάποιοι από τους εφήβους που είχαν φτάσει στο στάδιο της κατακτημένης ταυτότητας, είχαν επιστρέψει στη δοτή ή τη διάχυτη ταυτότητα μετά από έξι χρόνια (Eysenck, 2000).

### **Η αναπτυξιακή πορεία της απόκτησης ταυτότητας του Meilman**

Παρόλο που ο Erikson υπέθεσε ότι η κρίση ταυτότητας εμφανίζεται στην πρώτη εφηβική ηλικία και συνήθως, επιλύεται στην ηλικία των 15-18 ετών, τα ηλικιακά όρια που πρότεινε ήταν υπερβολικά αισιόδοξα (Shaffer, 2009). Όταν Philip Meilman (1979), μέτρησε τις

μορφές ταυτότητας ανδρών ηλικίας από 12-24 ετών, παρατήρησε μία καθαρά αναπτυξιακή πρόοδο. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, οι περισσότεροι άνδρες, ηλικίας από 12-15 ετών, είχαν δοτή ταυτότητα ή βίωναν διάχυση ταυτότητας (Σχήμα 2). Σε αυτές τις ηλικίες, πολλοί νέοι, είτε δεν έχουν ακόμη σκεφτεί ποιοι είναι, είτε γνωρίζουν ότι ακόμη και αν κάνουν κάποιες σκέψεις, πιθανόν να αλλάξουν άποψη τον επόμενο μήνα (διάχυτη ταυτότητα χωρίς κρίση ή δέσμευση). Άλλοι έφηβοι έχουν δεσμευτεί για κάποιες πλευρές της ζωής τους και πιθανόν να πουν φράσεις, όπως: «Θα γίνω γιατρός όπως ο πατέρας μου». Μάλιστα, αυτά τα λόγια ίσως να συνοδεύονται και από τις ανάλογες πράξεις. Γίνεται όμως φανερό, ότι οι ίδιοι δεν έχουν ποτέ αναλογιστεί τι τους ταιριάζει περισσότερο ή δεν έχουν διερευνήσει άλλες εναλλακτικές επιλογές. Έχουν απλά δεχτεί ταυτότητες που τους έχουν προταθεί από τους γονείς τους ή από άλλους ανθρώπους (δοτή ταυτότητα).

Στην ηλικία των 18, αρκετοί έφηβοι έφταναν στο μορατόριουμ. Σε αυτή τη φάση τα άτομα βιώνουν μία κρίση ή διερευνούν ενεργά διάφορα ζητήματα της ταυτότητάς τους. Πιθανόν να αμφισβητήσουν τη θρησκεία τους, να σκεφτούν να δοκιμάσουν ναρκωτικά, ή να θελήσουν να αλλάξουν κάποιες σχέσεις τους. Όλα αυτά συμβαίνουν γιατί προσπαθούν να βρουν τον εαυτό τους (Sigelman & Rider, 2012). Εφόσον το άτομο είναι σε θέση να αξιολογήσει τις εναλλακτικές λύσεις και να βρει απαντήσεις στα ζητήματα που διερευνά στο στάδιο του μορατόριουμ, τότε θα προχωρήσει στο επόμενο στάδιο της κατακτημένης ταυτότητας. Στην ύστερη εφηβική ηλικία, από 20-21 ετών, ένα ποσοστό 40% των ατόμων έφταναν στην κατάκτηση της ταυτότητας. Ενώ στην ηλικία των 24 ετών το 55% των ανδρών είχαν φτάσει στην κατακτημένη ταυτότητα.



Σχήμα 2. Τα ευρήματα του Meilman (Wayne, 2008)

Οι Bosma και Kunnen (2001), θεωρούν ότι ο έφηβος δεν περνάει από τη μία κατηγορία ταυτότητας στην άλλη με συγκεκριμένη σειρά, όπως υποστήριζαν οι Marcia και Meilman. Επίσης, είναι πιθανό, έφηβοι με δοτή ή κατακτημένη ταυτότητα, κάποια στιγμή να επανέλθουν στην κατώτερη κατηγορία της διάχυτης ταυτότητας. Τα ζητήματα της ταυτότητας επανεμφανίζονται σε διάφορες φάσεις της ζωής του ανθρώπου και τα άτομα

πιθανόν να μετακινούνται μπρος και πίσω, στις διαφορετικές κατηγορίες ταυτότητας, καθώς δοκιμάζουν διαφορετικούς ρόλους, σχέσεις, περιβάλλοντα και προκλήσεις (Kroger, 2000).

### ***Η συνεχής πορεία διαμόρφωσης της ταυτότητας και τα διαφορετικά στυλ ταυτότητας***

Κατά τον Waterman (1988), οι τέσσερις κατηγορίες ταυτότητας του Marcia, δεν αποτελούν μια ξεκάθαρη αναπτυξιακή πορεία που ακολουθούν οι περισσότεροι έφηβοι ή νέοι ενήλικες. Μπορούν όμως εύλογα να θεωρηθούν, ως τέσσερις διαφορετικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν τα νεαρά άτομα, στη πορεία διαμόρφωσης της προσωπικής τους ταυτότητας. Η πορεία αυτή εξαρτάται από την κουλτούρα αλλά και την προσωπικότητα των νέων. Επομένως, δεν μπορούμε να λέμε, ότι ένα νεαρό άτομο που βρίσκεται στην κατηγορία της δοτής ταυτότητας, δεν έχει διαμορφώσει ταυτότητα. Έχει ταυτότητα αλλά αυτή η ταυτότητα έχει υιοθετηθεί από γονικές ή άλλες κοινωνικές μορφές εξουσίας, χωρίς καμία διερεύνηση.

Ο Berzonsky (1989) πρότεινε ένα μοντέλο της ανθρώπινης συμπεριφοράς, στο οποίο οι τέσσερις κατηγορίες του Marcia, ουσιαστικά, αποτελούσαν διαφορετικά προσωπικά «στυλ» για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων. Προϋπόθεση για την επιτυχημένη διαμόρφωση της ταυτότητας είναι η ενεργητική συμμετοχή του ατόμου, στις επιλογές που σχετίζονται με την ταυτότητα, διαμορφώνοντας και δοκιμάζοντας υποθέσεις για τον εαυτό του, με έναν ορθολογικό και νηφάλιο τρόπο (Grotevant, 1987).

Ο Berzonsky (2004) εισήγαγε τα «στυλ ταυτότητας» για να δείξει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο επεξεργάζεται, οργανώνει, αξιοποιεί και αναθεωρεί πληροφορίες που αφορούν τον εαυτό του. Πρότεινε τρία στυλ ταυτότητας που είναι: 1) το πληροφοριακό, 2) το κανονιστικό και 3) το διάχυτο/αποφευκτικό στυλ. Ένα άτομο με πληροφοριακό στυλ ταυτότητας θα διερευνήσει ενεργά, θα δημιουργήσει και θα διατηρήσει ευέλικτες δεσμεύσεις, θα αναζητήσει και θα αξιοποιήσει τις σχετικές πληροφορίες για τον εαυτό του όταν κληθεί να κάνει σημαντικές επιλογές στη ζωή του. Άτομα με κανονιστικό στυλ ταυτότητας, θα αποφύγουν να ασχοληθούν με πληροφορίες που πιθανόν να συγκρουστούν με τις αντιλήψεις για τον εαυτό τους, θα στραφούν προς τα πρόσωπα εξουσίας του περιβάλλοντός τους, δεν θα διερευνήσουν σε έκταση και βάθος, θα συμμορφωθούν με τις προσδοκίες των άλλων ατόμων ή ομάδων αναφοράς, θα αναπτύξουν και θα προσκολληθούν σε δογματικές δεσμεύσεις και μόνιμες αντιλήψεις για τον εαυτό τους. Τέλος, τα άτομα με διάχυτο/αποφευκτικό στυλ ταυτότητας χαρακτηρίζονται από την τάση αποφυγής επιλογών σχετικών με την ταυτότητά τους και από την κατά περίπτωση αντιμετώπιση της ζωής. Η επιλογή από το άτομο, ενός από τα τρία στυλ ταυτότητας, φαίνεται ότι έχει σχέση με τις προθέσεις, τις απαιτήσεις και τα κίνητρα που παρέχει το περιβάλλον.

Τα στυλ ταυτότητας του Berzonsky συνδέονται στενά με τις κατηγορίες ταυτότητας του Marcia. Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι το πληροφοριακό στυλ συνδέεται με το μορατόριουμ και την κατακτημένη ταυτότητα. Το κανονιστικό στυλ είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη δοτή ταυτότητα ενώ το διάχυτο/αποφευκτικό στυλ σχετίζεται με τη διάχυτη ταυτότητα (Adams et al., 2006; Krettenauer, 2005).

Σύμφωνα με τον Berzonsky (2011), η δυναμική της οικογένειας του ατόμου επηρεάζει και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το στυλ ταυτότητας που επιλέγει. Από την άλλη πλευρά, το στυλ ταυτότητας που επιλέγει το νεαρό άτομο επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο

αντιμετωπίζει και συμπεριφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλικούς και με το περιβάλλον του, γενικότερα. Αυτό συμβαίνει γιατί αυτά τα στυλ ταυτότητας αντιπροσωπεύουν διαφορετικές στρατηγικές επεξεργασίας των πληροφοριών της κοινωνικής πραγματικότητας, στην οποία ανήκει το άτομο.

Κατά τον Waterman (1988), η κατηγορία ταυτότητας, στην οποία ανήκει ο έφηβος, εξαρτάται πολύ περισσότερο από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, από όσο είχε υποθέσει ο Marcia (1966). Οι Munro και Adams (1977) βρήκαν σε έρευνα τους ότι οι φοιτητές που σπούδαζαν σε πανεπιστήμια είχαν περισσότερες πιθανότητες από νέους που δούλευαν με πλήρη απασχόληση, να βρίσκονται σε μία περίοδο μορατόριουμ σε ότι αφορά τη θρησκευτική και πολιτική τους ιδεολογία. Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί ο χρόνος μέσα στο πανεπιστήμιο παρέχει στα άτομα περισσότερες ευκαιρίες για διερεύνηση και προβληματισμό από ότι ο εργασιακός χώρος.

Οι Adams κ.ά., (2006) τονίζουν ότι τα ζητήματα ταυτότητας, δεν επιλύονται απόλυτα κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Είναι όμως αξιόλογο το γεγονός ότι οι έφηβοι εμφανίζουν σημαντική πρόοδο στη διαμόρφωση της ταυτότητας. Οι έφηβοι με κατακτημένη ταυτότητα είναι ψυχολογικά πιο υγιείς από τους εφήβους των υπόλοιπων κατηγοριών. Για παράδειγμα, τα άτομα αυτά φτάνουν σε υψηλότερα επίπεδα επιτυχίας και κοινωνικών σχέσεων. Επομένως, η κατηγορία της ταυτότητας, στην οποία ανήκει ο έφηβος, έχει σημαντικές συνέπειες στην ποιότητα της προσαρμογής του στο περιβάλλον και στις σχέσεις του με τους άλλους. Από την άλλη πλευρά, τονίζουν τον σημαντικό ρόλο της συμπεριφοράς και της σχέσης των γονέων με τον έφηβο, στο είδος ταυτότητας που θα υιοθετήσει. Σημαντικοί παράγοντες μέσα στην οικογένεια οδηγούν τους έφηβους σε διαφορετικές κατηγορίες ταυτότητας. Σύμφωνα με τον Waterman (1982), έφηβοι με κατακτημένη ταυτότητα ή μορατόριουμ, συνήθως, έχουν πιο στοργικούς γονείς και είναι άτομα με δική τους προσωπικότητα και απόψεις. Έφηβοι με δοτή ταυτότητα έχουν πολύ στενές σχέσεις με αυταρχικούς γονείς, ενώ όσοι έχουν διάχυτη ταυτότητα τείνουν να έχουν απόμακρες σχέσεις με αδιάφορους γονείς.

### **Κοινωνικές επιρροές στη διαμόρφωση της ταυτότητας. Ο ρόλος των γονέων και των συνομηλικών**

Η είσοδος στην εφηβεία συνήθως σηματοδοτεί την αρχή μιας σειράς ραγδαίων βιολογικών, προσωπικών και διαπροσωπικών αλλαγών. Μέσα από σημαντικές σωματικές αλλαγές, κατά την εφηβική ανάπτυξη, ο έφηβος αρχίζει να παίρνει τη μορφή του ενήλικου ατόμου. Οι γνωστικές ικανότητες των έφηβων ενισχύονται αφού αποκτούν την ικανότητα της γρήγορης και αποτελεσματικής επεξεργασίας των πληροφοριών. Στον κοινωνικό τομέα, αυτή η χρονική περίοδος συνδέεται με μια αλλαγή στη φύση των σχέσεων των νεαρών εφήβων με τους άλλους, καθώς αυξάνεται η σημασία και η αξία που αποδίδουν τα νεαρά άτομα στις σχέσεις με τους συνομηλικούς (Youniss, 1980). Αλλάζουν οι σχέσεις με τους γονείς τους. Οι έφηβοι περνούν όλο και λιγότερο χρόνο μαζί τους. Οι Montemayor & Eisen (1977) υποστηρίζουν ότι τα πρώτα εφηβικά χρόνια αυξάνονται σημαντικά οι προστριβές με τους γονείς τους ενώ οι σχέσεις οικειότητας μαζί τους αρχίζουν να εξασθενούν. Εντούτοις, η συναισθηματική προσκόλληση στους γονείς παραμένει δυνατή και εξακολουθούν να αποτελούν σημαντική πηγή στήριξης. Ακόμη και όταν ο έφηβος γίνεται περισσότερο αυτόνομος, χρειάζεται τους γονείς του να του παρέχουν μία σημαντική ασφαλή ψυχολογική βάση (Bee, 1999). Είναι λοιπόν σημαντικό να τονισθεί ότι και οι δύο αυτές πηγές κοινωνικής

υποστήριξης, η οικογένεια και οι συνομήλικοι, επηρεάζουν εξίσου την διαμόρφωση της ταυτότητας (Para, 2008).

### ***Η οικογενειακή υποστήριξη στην απόκτηση της ταυτότητας***

Οι σχέσεις προσκόλλησης και η ποιότητα της συναισθηματικής σχέσης γονέων - παιδιών είναι πολύ σημαντικά θέματα στα οποία επικεντρώνεται η μελέτη για την επιρροή των γονέων στην ανάπτυξη της ταυτότητας του εφήβου. Σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης του Bowlby (1969, 1988), τα βρέφη διαμορφώνουν εσωτερικά μοντέλα εργασίας των σχέσεων και των ενεργειών βασισμένα στην εμπειρία τους με τα άτομα που τα φροντίζουν. Όταν τα άτομα που φροντίζουν το βρέφος ανταποκρίνονται άμεσα στις ανάγκες του, τότε η προσκόλληση παρέχει μία ασφαλή βάση και προάγει τη διερεύνηση και την ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού (Hall & Brassard, 2008).

Τόσο η θεωρία της προσκόλλησης όσο και οι θεωρίες διαμόρφωσης της ταυτότητας (Erikson, 1968. Marcia 1966, 1976), τονίζουν τη σημασία της διερεύνησης νέων πραγμάτων. Η ασφαλής προσκόλληση που χαρακτηρίζεται από την ευαισθησία, τη ζεστασιά και τη σταθερότητα, επιτρέπει την μεγαλύτερη διερεύνηση, τόσο στα μικρά παιδιά όσο και στους εφήβους. Η αίσθηση αποδοχής και ελευθερίας που παρέχει ο ασφαλής δεσμός στον έφηβο, του επιτρέπει να δοκιμάσει νέους ρόλους και εναλλακτικές ταυτότητες. Μετά από μία περίοδο επαρκούς διερεύνησης, ο έφηβος είναι σε θέση να πάρει υπεύθυνες αποφάσεις και να κάνει τις προσωπικές του επιλογές γνωρίζοντας ότι οι γονείς του στηρίζουν αυτές τις επιλογές του. Όταν οι γονείς ενθαρρύνουν την ανάγκη του για ανεξαρτησία και αυτονομία ενώ ταυτόχρονα είναι πρόθυμοι να τον στηρίξουν στα προβλήματα και τις αποτυχίες της ζωής, τότε ο έφηβος διαμορφώνει μια ικανοποιητική ταυτότητα (Beyers & Goossens, 2008).

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι οικογένειες παρέχουν τη βάση για τις πεποιθήσεις και τις αξίες που κατέχει ένα άτομο (Bosma & Kunen, 2001). Οι έφηβοι εκτίθενται στα συστήματα πεποιθήσεων των γονέων τους και των άλλων μελών της οικογένειας. Χρησιμοποιούν λοιπόν, αυτές τις αξίες ως σημείο αφετηρίας για τη διερεύνηση των πεποιθήσεών τους. Στη περίπτωση του εφήβου με δοτή ταυτότητα, όπου δεν υπάρχει ενεργητική διερεύνηση των εναλλακτικών επιλογών, η οικογένεια μπορεί να είναι η μόνη πηγή αρχών και αξιών (Para, 2008).

Αρκετοί έφηβοι με διάχυση ταυτότητας νιώθουν ότι έχουν απορριφθεί ή παραμεληθεί από τους γονείς τους και βρίσκονται σε απόσταση από αυτούς (Archer, 1994). Στις οικογένειες αυτών των εφήβων, ο πατέρας συχνά απουσιάζει, λόγω χωρισμού ή διαζυγίου. Ένας έφηβος με διάχυτο/αποφευκτικό στυλ ταυτότητας, σύμφωνα με τον Berzonsky (2004), έχει βρεθεί ότι συνδέεται με γονεϊκές πρακτικές που παρέχουν ελλιπή καθοδήγηση, αυξημένη ανεκτικότητα, ανύπαρκτο έλεγχο της συμπεριφοράς, χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής υποστήριξης και έκφρασης καθώς και περιορισμένη επικοινωνία (Dunkel et al., 2008).

Από την άλλη πλευρά, έφηβοι με δοτή ταυτότητα είναι συνήθως κοντά στους υπερπροστατευτικούς γονείς τους και φοβούνται την απόρριψη τους. Οι γονείς τους επιδεικνύουν παρεμβατικότητα και κτητικότητα προς το παιδί και συνήθως αναλαμβάνουν κυρίαρχο ηγετικό ρόλο μέσα στην οικογένεια. Εκφράζουν χαμηλού επιπέδου συναισθήματα και επιδεικνύουν ελάχιστη ενθάρρυνση στα παιδιά τους, ώστε να αποκτήσουν μία διαφοροποιημένη και προσωπική ταυτότητα. Αντίθετα, υπάρχουν ενδείξεις ισχυρών πιέσεων για συμμόρφωση του εφήβου με τις οικογενειακές αξίες (Gulotta et al., 1999). Αυτοί οι έφηβοι πιθανόν να μην αμφισβητήσουν ποτέ τη γονεϊκή κυριαρχία και ίσως να

μην νιώσουν την ανάγκη να χτίσουν μία ξεχωριστή και διαφορετική ταυτότητα. Παρόμοια, το κανονιστικό στυλ ταυτότητας ενός νεαρού ατόμου συνδέεται, σύμφωνα με τον Berzonsky (2004), με την έντονη οικογενειακή συνοχή, με καθοδηγητικές γονεϊκές πρακτικές που συχνά όμως είναι εξουσιαστικές και με στενές συναισθηματικές σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας.

Οι έφηβοι που βρίσκονται στη κατάσταση του μορατόριουμ και όσοι έχουν αποκτήσει κατακτημένη ταυτότητα φαίνεται πως έχουν μία σταθερή βάση αγάπης και στοργής στο σπίτι συνδυασμένη με την ελευθερία να είναι άτομα με δικά τους δικαιώματα (Grotevant & Cooper, 1998). Σε οικογενειακές συζητήσεις αυτοί οι έφηβοι βιώνουν μία αίσθηση αμοιβαίου σεβασμού με τους γονείς τους ενώ ταυτόχρονα νιώθουν την ελευθερία να διαφωνήσουν μαζί τους. Τα αγόρια σε μορατόριουμ, αγωνίζονται να διαχωρίσουν τον εαυτό τους από τη μητέρα τους. Στις οικογένειες αυτών των νέων ενθαρρύνεται η αυτονομία και η αυτοέκφραση καθώς επίσης και οι ατομικές διαφορές στον τρόπο έκφρασης και στη συμπεριφορά (Gulotta et al., 1999). Κατά τον Berzonsky (2004), το πληροφοριακό στυλ ταυτότητας του εφήβου συνδέεται με υποστηρικτικές γονεϊκές πρακτικές που είναι αυστηρές όταν κρίνεται αναγκαίο.

Ο δημοκρατικός και γεμάτος στοργή τρόπος ανατροφής, που βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν μία ισχυρή αίσθηση εαυτού, σχετίζεται άμεσα με μία υγιή, ικανοποιητική κατάκτηση της ταυτότητας κατά την εφηβεία. Οι νέοι με κατακτημένη ταυτότητα προέρχονται από οικογένειες στις οποίες η επιβράβευση είναι συχνή, ο γονεϊκός έλεγχος είναι ελάχιστος και έχει αναπτυχθεί ασφαλής δεσμός μεταξύ του παιδιού και των γονέων (Kroger & Haslett, 1988).

Η ανάπτυξη της ταυτότητας φαίνεται ότι επηρεάζεται από το συνδυασμό δύο παραγόντων: της συναισθηματικής στοργής/προσκόλλησης και της ανεξαρτησίας του ατόμου από τους γονείς (Levesque, 2011). Η ψυχολόγος Diana Baumrind (1978) εντόπισε τρεις διαφορετικούς τύπους γονέων που έχουν ερευνηθεί εκτενώς: τον αυταρχικό, τον ανεκτικό και τον αυθεντικό ή δημοκρατικό.

Οι αυταρχικοί γονείς χρησιμοποιούν αυστηρό και σκληρό έλεγχο για να ενθαρρύνουν την αδιαμφισβήτητη υπακοή των νέων. Η επικοινωνία και η στοργή είτε δεν χρησιμοποιούνται καθόλου είτε εφαρμόζονται με φειδώ. Οι γονείς αυτοί είναι απαιτητικοί. Θέτουν κανόνες και περιορισμούς με τους οποίους προσπαθούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Οι έφηβοι αυτών των οικογενειών γίνονται παθητικοί, εξαρτημένοι, έχουν λιγότερη αυτοεκτίμηση, λιγότερη δημιουργικότητα και λιγότερες κοινωνικές εμπειρίες από άλλους συνομήλικους. Ως αποτέλεσμα, δεν αναζητούν εναλλακτικούς ρόλους και ταυτότητες και συνήθως αναπτύσσουν δοτή ταυτότητα (Baumrind, 1991).

Οι ανεκτικοί γονείς βασίζονται σε στρατηγικές από τις οποίες απουσιάζει οποιοσδήποτε έλεγχος ή απαίτηση. Οι έφηβοι αυτοί είναι λιγότερο αυτόνομοι, διερευνητικοί και έχουν μικρότερο αυτοέλεγχο. Με την πλήρη απουσία ελέγχου και την ανεξέλεγκτη ελευθερία επιλογών, οι γονείς αυτής της κατηγορίας προωθούν τη διάχυτη ταυτότητα (Νόβα-Καλτσούνη & Μακρή-Μπότσαρη, 2000).

Τέλος, οι αυθεντικοί γονείς χρησιμοποιούν σταθερό έλεγχο για να εφαρμόσουν με συνέπεια τους κανόνες. Αυτοί οι γονείς αναμένουν τόσο την αυτονομία και ανεξαρτησία όσο και την πειθαρχία από τα παιδιά τους (Werner-Wilson, 2001). Χρησιμοποιούν τον λόγο για να συνενώσουν τους εφήβους και αποδίδουν αμοιβές και τιμηρίες που σχετίζονται απόλυτα με τη συμπεριφορά του εφήβου (Gulotta et al., 1999). Ενθαρρύνουν την

επικοινωνία, είναι στοργικοί και αποδέχονται τα παιδιά τους. Επίσης, επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν σε διαδικασίες επιλογής αποφάσεων. Με όλους αυτούς τους τρόπους ενθαρρύνουν την απόκτηση της κατακτημένης ταυτότητας. Οι έφηβοι που μεγαλώνουν σε δημοκρατικές οικογένειες διακρίνονται από ανεξαρτησία, υπευθυνότητα, αυτοέλεγχο, δημιουργικότητα και εξαιρετικές ικανότητες στις κοινωνικές σχέσεις (Steinberg & Sheffield-Morris, 2001).

Συμπερασματικά, οι μορφές κοινωνικοποίησης που χρησιμοποιούν οι γονείς προς τα παιδιά τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τύπο της ταυτότητας που θα αναπτύξουν οι έφηβοι. Ο διάλογος, η ουσιαστική επικοινωνία, η στοργή των γονέων είναι βασικά χαρακτηριστικά που ενθαρρύνουν τον έφηβο να νιώσει ανεξαρτησία και το αίσθημα της ελευθερίας που θα του επιτρέψει να διερευνήσει εναλλακτικές επιλογές που θα γνωρίσει μέσα από τις συναλλαγές του με τους συνομηλικούς και να δεσμευτεί διαμορφώνοντας μία ικανοποιητική προσωπική ταυτότητα.

### ***Ο ρόλος των συνομηλικών στη διαμόρφωση της ταυτότητας***

Οι γονείς συνήθως ανησυχούν ότι τα παιδιά τους, στην ηλικία της εφηβείας, θα «πέσουν» στην λάθος παρέα συνομηλικών και θα πειστούν από αυτούς να υιοθετήσουν συμπεριφορές που είναι αυτοκαταστροφικές ή να εναντιωθούν κατά των γονέων τους. Πόση επιρροή όμως έχουν οι συνομηλικοί στους εφήβους και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους; Η πίεση των συνομηλικών κάνει τους εφήβους να υιοθετήσουν στάσεις και συμπεριφορές που αποδοκιμάζουν οι γονείς τους (Rathus, 2011);

Παρόλο που πολλές φορές η οικογένεια προσφέρει ικανοποιητική υποστήριξη στο άτομο, οι οικογενειακές σχέσεις δεν παράγουν πάντα το επιθυμητό θετικό αποτέλεσμα. Όταν αυτές οι συναλλαγές αποτελούν αδύναμες πηγές υποστήριξης πιθανόν να μειώσουν την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει προκλήσεις (Dubois et al., 2002). Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι σχέσεις με τους συνομηλικούς μπορεί να γίνουν σημαντικές πηγές υποστήριξης.

Με την έλευση της εφηβείας, οι έφηβοι περνούν όλο και πιο πολύ χρόνο έξω από το σπίτι και στρέφονται όλο και περισσότερο στην ομάδα των συνομηλικών, ενώ μειώνεται ο χρόνος τον οποίον περνούν με τους γονείς τους. Έχουν ανάγκη από περισσότερο προσωπικό χρόνο και αυτό έχει ως συνέπεια να αλλάξουν οι σχέσεις με την οικογένεια. Παρόλο που αυτή η αλλαγή οδηγεί σε μεγαλύτερη ανεξαρτησία ταυτόχρονα οδηγεί σε λιγότερο στενές και αποκλειστικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών (Wolfe & Mash, 2006).

Οι Piaget (1932) και Sullivan (1953) υποστήριξαν ότι η αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς παίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση ταυτότητας (Bagwell & Schmidt, 2011). Σύμφωνα με τον Erikson (1968) η διαμόρφωση της ταυτότητας και ο επαναπροσδιορισμός του κοινωνικού κόσμου από τον έφηβο αλληλοσυνδέονται. Η ταυτότητα διαμορφώνεται στο πλαίσιο των στενών σχέσεων με τους συνομηλικούς (Kerpelman & Pittman, 2001).

Οι σχέσεις με τους συνομηλικούς εξυπηρετούν σημαντικές λειτουργίες για τους εφήβους, ιδίως την διερεύνηση επιλογών και αξιών και την διευκόλυνση της ανεξαρτησίας από τις οικογένειές τους (Hartup, 1993). Όταν το δίκτυο των συνομηλικών είναι υποστηρικτικό, προωθεί την απόκτηση ικανοποιητικής προσωπικής ταυτότητας από τον έφηβο και ταυτόχρονα αναστέλλει την απόκτηση δοτής ταυτότητας (Hall & Brassard, 2008). Η

διαμόρφωση της ταυτότητας και το πλαίσιο των συνομηλικών πιθανότατα επηρεάζουν, αμοιβαία, το ένα το άλλο (Bosma & Kunnen, 2001).

Η έρευνα δείχνει ότι η ποιότητα της φιλίας επηρεάζει τον αντίκτυπο της σχέσης με τους συνομηλικούς στο άτομο (Bagwell & Schmidt, 2011). Υψηλής ποιότητας φιλίες μπορεί να ενισχύσουν την ανάπτυξη των παιδιών. Τέτοιου είδους φιλίες χαρακτηρίζονται από πίστη, εμπιστοσύνη, και οικειότητα. Σύμφωνα με τον Berndt (2004) αυτά τα θετικά χαρακτηριστικά στις φιλίες συνδέονται με μεγάλη σχολική συμμετοχή, με θετικές σκέψεις για την κοινωνική αποδοχή και υψηλή αυτοεκτίμηση. Η μεγαλύτερη συμμετοχή στο σχολείο και σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες προωθεί τη διερεύνηση της ταυτότητας σε ένα άτομο. Εκτίθεται σε ποικίλες ιδέες και έχει περισσότερες ευκαιρίες να αξιολογήσει τις πεποιθήσεις του, γεγονός που ενθαρρύνει την κατάκτηση της ταυτότητας (Para, 2001).

Οι έφηβοι αναζητούν ομάδες συνομηλικών με τα μέλη των οποίων ταιριάζουν. Η είσοδος ή η έξοδος από αυτές τις ομάδες επηρεάζει την ταυτότητα τους. Μέσα στις ομάδες αυτές γνωρίζουν πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες και εμπειρίες, πρότυπα ρόλων και ευκαιρίες για διερεύνηση. Αυτές οι εμπειρίες επαρκούς διερεύνησης είναι εξαιρετικά χρήσιμες προκειμένου το άτομο να δεσμευτεί σε συγκεκριμένες πεποιθήσεις, αξίες και στόχους στη ζωή του και να αποκτήσει μία ολοκληρωμένη προσωπική ταυτότητα. Οι έφηβοι προσπαθούν να ταιριάζουν με τους συνομηλικούς τους. Συνήθως, υιοθετούν παρόμοιες πεποιθήσεις και αρχές με τους φίλους τους. Συχνά, το νεαρό άτομο διαμορφώνει την ταυτότητά του σε σχέση με τις συμπεριφορές των φίλων του (Para, 2001). Το πλαίσιο των συνομηλικών επηρεάζει άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά τους εφήβους. Για παράδειγμα, μπορεί να επιδράσει θετικά στη σχολική επίδοση αλλά να ενισχύσει την παραβατικότητα. Οι έφηβοι που καπνίζουν, που πίνουν, που παίρνουν ναρκωτικά συνήθως έχουν φίλους που επίσης υιοθετούν αυτές τις συμπεριφορές.

Άτομα με διάχυτη ταυτότητα συχνά επιλέγουν φίλους που αντανακλούν συγκεκριμένες απόψεις και αξίες οι οποίες είναι παρόμοιες με τις δικές τους. Στην περίπτωση αυτή τα άτομα δεν έχουν εναλλακτικές επιλογές και πιθανόν να μην αισθανθούν την ανάγκη να εμπλουτίσουν και να διευρύνουν τη δική τους ταυτότητα. Γι αυτό και τα άτομα με διάχυτη ταυτότητα αλλάζουν εύκολα γνώμη και δεν δεσμεύονται εύκολα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να δέχονται και να συμφωνούν με αυτό που θέλει κάθε φορά η πλειοψηφία (Para, 2008).

Διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν την δεκτικότητα των εφήβων στην επίδραση των συνομηλικών. Η προσωπικότητα του ατόμου, η ηλικία του και ο τύπος της οικογένειάς του είναι τρεις από τους βασικότερους παράγοντες. Οι αυθεντικοί γονείς φαίνεται να αποθαρρύνουν την αρνητική επιρροή των ομηλικών, ενώ οι αυταρχικοί και οι ανεκτικοί γονείς φαίνεται ότι την ενθαρρύνουν (Rathus, 2011).

Μία σειρά από μελέτες συνδέουν τις κακές σχέσεις συνομηλικών στην παιδική ηλικία με την κακή σχολική προσαρμογή, την ψυχική υγεία, τη μοναξιά και την προβληματική συμπεριφορά αργότερα στην παιδική ηλικία και την εφηβεία. Τα άτομα που δεν έχουν θετικές συναλλαγές με συνομηλικούς συχνά εμφανίζουν υψηλά επίπεδα συγκρούσεων και συνήθως υποκινούνται από ιδιοτέλεια (Berndt, 2004). Αυτά τα άτομα συνήθως παραμένουν στη δοτή ταυτότητα, επειδή δεν έχουν καμία επιθυμία να εξετάσουν εναλλακτικές επιλογές σχετικά με τις πεποιθήσεις τους. Λαμβάνουν υπόψη μόνο τις δικές τους απόψεις και δεν εκτιμούν τις αξίες των άλλων ανθρώπων. Ακριβώς το αντίθετο συμβαίνει με εκείνους που έχουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλικούς (Para, 2008).



Οι συνομηλικοί λειτουργούν ως πρότυπα εναλλακτικών επιλογών και ποικιλίας αποφάσεων. Κάποιοι ερευνητές έχουν προχωρήσει τόσο, ώστε να υποθέσουν ότι οι συναλλαγές με τους συνομηλικούς και οι φιλίες είναι οι πιο σημαντικές σχέσεις ενός εφήβου κατά τη μετάβαση από τη παιδική ηλικία στην εφηβεία και την ενηλικίωση (Youniss, 1980). Οι Meeus και Dekonic (1995) βρήκαν ότι η ταυτότητα, όπως εκτιμήθηκε από τη μέτρηση της διερεύνησης και της δέσμευσης στα πεδία των σχέσεων, του σχολείου και της εργασίας ήταν περισσότερο επηρεασμένη από την υποστήριξη των συνομηλικών και ότι η γονεϊκή υποστήριξη είχε απλώς μία πρόσθετη θετική επίδραση. Η υπόθεση του Youniss, μετριάστηκε από τη δουλειά άλλων θεωρητικών και ερευνητών που εξέτασαν τη συνδυασμένη επιρροή των γονέων και των συνομηλικών. Οι Bosma και Kunnen (2001), υποστηρίζουν ότι οι έφηβοι συζητούν με τους συνομηλικούς θέματα όπως : με ποιον θα βγουν, αν πρέπει να χωρίσουν, αν θα πάνε ή όχι στο πανεπιστήμιο κ.α. Είναι περισσότερο πιθανό να στηριχθούν σε πρότυπα των συνομηλικών, όταν αυτά αφορούν σε θέματα όπως ρούχα, χτενίσματα, τρόπος ομιλίας και μουσική (Rathus, 2011). Οι Meeus et al. (2002), βρήκαν ότι η υπόθεση αυτή είχε ελάχιστη εμπειρική υποστήριξη. Ανακάλυψαν μάλιστα ότι οι σχέσεις με τους γονείς και οι σχέσεις με τους συνομηλικούς συνδέονταν με διαφορετικές περιοχές/τομείς της ταυτότητας. Βρήκαν ότι οι έφηβοι επηρεάζονται από τους γονείς τους, κυρίως, στον τομέα που αφορά το σχολείο. Επίσης, συμφωνούν με τους γονείς τους σε σοβαρά ζητήματα όπως ηθικές αρχές και μελλοντικά εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια (Rathus, 2011). Φαίνεται, λοιπόν, πως η οικογένεια και οι συνομηλικοί ασκούν επίδραση στη διαμόρφωση της ταυτότητας του νεαρού ατόμου, αλλά σε διαφορετικούς τομείς.

### **Συμπεράσματα - Προτάσεις**

Η διαμόρφωση της ταυτότητας από τον έφηβο αποτελεί ένα τεράστιο και πολύπλοκο έργο, ένα ζήτημα σφυρηλάτησης μιας σίγουρης, αποδεκτής, αποκλειστικής και ανθεκτικής ιδέας για τον εαυτό του. Ο έφηβος κάνει επιλογές και δεσμεύεται σε ότι αφορά τις σπουδές του, τη καριέρα του, την κοινωνική ζωή του, τις σχέσεις του και τις πολιτικές και θρησκευτικές αξίες του. Έφηβοι με μία συνεκτική και σαφώς καθορισμένη αίσθηση προσωπικής ταυτότητας έχουν ένα σταθερό σύνολο κανόνων και αξιών για να επιλύουν συγκρούσεις και να παίρνουν προσωπικές αποφάσεις (Grayson & Meilman, 2006).

Πρωταρχικός στόχος του άρθρου ήταν να εξετάσουμε κριτικά τις βασικές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί σε σχέση με την πορεία διαμόρφωσης της ταυτότητας του εφήβου. Από την κριτική ανάλυση των θεωριών του Erikson, του Marcia, του Meilman και του Berzonsky και τη σύγκρισή τους με βασικές θέσεις άλλων θεωρητικών, προκύπτει ότι: Η επίτευξη μιας ολοκληρωμένης ταυτότητας είναι αποτέλεσμα επαρκούς διερεύνησης και περισυλλογή σχετικά με τις εναλλακτικές επιλογές. Οι έφηβοι χρειάζονται μία περίοδο ενεργητικής αυτοαναζήτησης και αυτοανακάλυψης. Κάποιοι έφηβοι περνούν κρίση ταυτότητας αλλά αυτό δεν συμβαίνει πάντα. Οι ατομικές και κοινωνικές διαφορές στις εμπειρίες των εφήβων καθορίζουν τα επίπεδα αυτής της σύγχυσης ρόλων. Οι βασικές κατηγορίες ταυτότητας είναι η διάχυτη, η δοτή ταυτότητα, το μορατόριουμ και η κατακτημένη ταυτότητα. Το άτομο δεν περνάει από τη μία κατηγορία ταυτότητας στην άλλη με συγκεκριμένη σειρά. Η ταυτότητα που διαμορφώνει το νεαρό άτομο υπόκειται σε αλλαγές και μετασχηματισμούς στη πορεία της ενήλικης ζωής. Αυτοί οι μετασχηματισμοί οφείλονται στις αναπτυξιακές αλλαγές του ατόμου σε όλους τους τομείς και στις συναλλαγές του με το περιβάλλον, καθώς δοκιμάζουν

διαφορετικούς ρόλους, σχέσεις, περιβάλλοντα και προκλήσεις. Επομένως, αυτές οι κατηγορίες ταυτότητας στην ουσία αποτελούν διαφορετικά προσωπικά «στυλ» για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων. Προϋπόθεση για την επιτυχημένη διαμόρφωση της ταυτότητας είναι η ενεργητική συμμετοχή του ατόμου, στις επιλογές που σχετίζονται με την ταυτότητα.

Ένας δεύτερος στόχος του άρθρου ήταν και να αναλυθούν οι τρόποι με τους οποίους η οικογένεια και οι συνομήλικοι στηρίζουν ή αποθαρρύνουν τον έφηβο σε αυτήν την πορεία. Η οικογένεια και οι συνομήλικοι αποτελούν τα δύο σημαντικότερα πλαίσια στήριξης των εφήβων στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν την προσωπική τους ταυτότητα. Η οικογένεια και οι συνομήλικοι ασκούν επίδραση στη διαμόρφωση της ταυτότητας του νεαρού ατόμου, αλλά σε διαφορετικούς τομείς. Οι ουσιαστικές συναισθηματικές σχέσεις, η επικοινωνία, ο σεβασμός και η αποδοχή, η ενθάρρυνση και η αγάπη, στα πλαίσια της οικογένειας, εξασφαλίζουν συναισθηματική επάρκεια και ωριμότητα στον έφηβο. Παρόλο που οι γονείς παραμένουν σημαντικά πρόσωπα, κατά την εφηβεία, οι συναλλαγές με τους συνομηλικούς αποκτούν ιδιαίτερη σημασία σε αυτήν την περίοδο ανάπτυξης. Η διαμόρφωση ταυτότητας και η ομάδα των συνομηλικών είναι αλληλένδετα στοιχεία κατά την εφηβεία και επηρεάζουν αμοιβαία το ένα το άλλο. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι συνομήλικοι μπορούν να επηρεάσουν ή και να πιέσουν τον έφηβο να υιοθετήσει στάσεις και συμπεριφορές που αποδοκιμάζουν οι γονείς του ή να εναντιωθεί στους γονείς του. Το κατά πόσο δεκτικός είναι ο έφηβος στην επίδραση των συνομηλικών εξαρτάται από την προσωπικότητα του ατόμου, από την ηλικία του και από τον τύπο της οικογένειάς του. Το αυθεντικό και υποστηρικτικό περιβάλλον κοινωνικοποίησης στην οικογένεια είναι αυτό που θα προστατέψει τον νέο από τις αρνητικές επιρροές των συνομηλικών στην πορεία απόκτησης της προσωπικής του ταυτότητας.

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι ο υποστηρικτικός ρόλος της οικογένειας και των συνομηλικών επηρεάζει το νεαρό άτομο στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης ταυτότητας. Κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, πιθανόν ένας από τους δύο αυτούς τύπους κοινωνικής υποστήριξης να γίνεται πιο σημαντικός από τον άλλο. Η περαιτέρω μελέτη των πιθανών αλλαγών στη σπουδαιότητα των δύο αυτών πλαισίων υποστήριξης θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον. Επίσης, θα είχε ενδιαφέρον να δούμε τον ρόλο της οικογένειας και των συνομηλικών στη διαμόρφωση της ταυτότητας σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Από την βιβλιογραφική έρευνα προκύπτει ότι η κατακτημένη ταυτότητα και το μορατόριουμ είναι οι θετικοί τύποι ταυτότητας. Η δοτή και η διάχυτη ταυτότητα θεωρούνται αρνητικές. Μήπως όμως κάποια άτομα είναι ικανοποιημένα με τη δοτή ή τη διάχυτη ταυτότητα; Είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψη μας τις ατομικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα άτομα και να μην γενικεύουμε με ευκολία τα συμπεράσματα που προκύπτουν.

Τέλος, σε μελλοντικές έρευνες θα είχε ενδιαφέρον να δούμε κατά πόσο μπορεί να διαφέρει ο ρόλος του πατέρα από τον ρόλο της μητέρας στην διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων παιδιών τους.

## Αναφορές

- Adams, G., Berzonsky, M. & Keating, L. (2006). Psychosocial resources in first-year university students: The role of identity processes and social relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 81-91.
- Bagwell, C. L. & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in childhood & adolescence*. New York: Guilford Press.
- Baumrind, D. (1978). Parenting disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and society*, 9, pp.239-276.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In Cowan and A.M. Hetherington (eds.), *Family Transitions. Advances in family research series*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bee, H. (1999). *The growing child, an applied approach*. New York: Longman.
- Benson, P., Scales, P., Hamilton, S., & Sesma, A., (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Volume 1, Theoretical models of human development*. New York: Wiley.
- Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 206-223.
- Berzonsky, M. (2011). A social-cognitive perspective on identity construction. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 55–76). New York: Springer.
- Berzonsky, M. (1989). The Self as a Theorist: Individual Differences in Identity Formation. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2, pp.363-376.
- Berzonsky, Michael D. (2004). Identity style, parental authority, and identity commitment. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (3),213-220.
- Beyers, W. & Goossens, L. (2008). Dynamics of perceived parenting and identity formation in late adolescence. *Journal of adolescence*, 31, 165-184.
- Bosma, H. A., & Kunnen, E.S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39-66.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- DuBois, D. L., Burk-Braxton, C., Swenson, L. P., Tevendale, H. D., Lockerd, E. M., & Moran, B. L. (2002). Getting by with a little help from self and others: Self-esteem and social support as resources during early adolescence. *Developmental Psychology*, 36, 822-839.
- Dunkel, C., Papini, D., & Berzonsky, M. D. (2008). Explaining differences in identity styles: Possible role of personality and aspects of family functioning. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 8, 349-363.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology. From infancy to old age*. Oxford: Blackwell.
- Erikson, E. H. & Stone, I. (1959). *Identity and the life cycle. Selected papers*. New York: International Universities Press.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle (originally published 1959)*. New York: Norton.
- Eysenck, M.(2000). *Psychology: A student's handbook*. USA:Taylor & Francis.
- Grayson, P. & Meilman, P. (2006). *College mental health practice*. New York: Taylor & Francis Group.
- Grotevant, H. D. & Cooper, C.R. (1998). Individuality and connectedness in adolescent development: Review and prospects for research in identity, relationships and contexts. In E. Skoe & A. von der Lippe (eds.), *Personality development in adolescence: A cross national and life span perspective*. London: Routledge.

- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research, 2*, 203–222.
- Gulotta, T. R., Adams G. R. & Markstrom C.A. (1999). *The Adolescent experience*. USA: Academic Press.
- Hall, S. P., & Brassard, M. R. (2008). Relational support as a predictor of identity status in ethnically diverse early adolescent sample. *Journal of early adolescence, 28*, pp. 92-114.
- Hartup, W.W. (1993). Adolescents and their friends. In B. Laursen (Ed.) *Close friendships in adolescence*, pp.3-22. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hurrelman, K. & Hamilton, S. (1996). *Social problems and social contexts in adolescence*. New York: Hawthorne.
- Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2001). The instability of possible selves: identity processes within late adolescents' close peer relationships. *Journal of Adolescence, 24*, 491–512.
- Krettenauer, T. (2005). The role of epistemic cognition in adolescent identity formation: Further evidence. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(3), 185-198.
- Kroger, J. & Haslett, S. J. (1988). Separation individuation and ego identity status in late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 7*, 59-80.
- Kroger, J. (1966). *Identity in adolescence: The balance between self and other (2<sup>nd</sup> edition)*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Kroger, J. (2000). *Identity development. Adolescence through adulthood*. Thousand Oaks: Sage.
- Levesque, R. G. (2011). *Encyclopedia of adolescence*. New York: Springer.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of personality and social Psychology, 5*, pp.551-558.
- Marcia, J. E. (1976). Identity six years after: A follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence, 5*, 145-160.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp 159-187). New York : Wiley.
- Marcia, J. E. (1993). The status of the statuses. Research review in J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S L. Archer & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 22-41). New York: Springer-Verlag.
- Marcia, J. E. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity, 2* (1), 7-28.
- Martin, C. & Fabes, R. (2009). *Discovering child development*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Meeus, W., & Dekovic, M. (1995). Identity development, parental and peer support in adolescence: Results of a national Dutch survey. *Adolescence, 30*, 931-944.
- Meeus, W., Oosterwegel, A., & Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence, 25*, 93-106.
- Meilman, P. (1979). Cross-sectional age changes in ego identity status during adolescence. *Developmental Psychology, 15*, 230-231.
- Montemayor, R. & Eisen, M. (1977). The development of self conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology, 13*, 314-319.
- Moshman, D. (2005). *Adolescent psychological development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Munro. G. and Adarns. G. R.(1977). Ego identity formation in college students and working youth. *Developmental Psychology, 13*, p.p.523-524.
- Para, A. E. (2008). The Role of Social Support in Identity Formation: A Literature Review, *Graduate Journal of Counseling Psychology: Vol.1: Iss. 1*, Article 9.
- Rathus, S. A. (2011). *Childhood and Adolescence: Voyages in Development*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Schwartz, S. (2012). Identity around the world. *New directions for child and adolescent development, 138*, 4-5.
- Schwartz, S., Luyckx, K. & Vignoles, V. (2011). *Handbook of Identity Theory and Research*. New York: Springer.
- Shaffer, D. (2009). *Social and personality development (6<sup>th</sup> edition)*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Sigelman, C., Rider, E. (2009). *Life- Span human development*. Wadsworth: Cengage Learning.

- Sigelman, C., Rider, E. (2012). *Life- Span human development (8<sup>th</sup> edition)*. USA: Cengage Learning.
- Steinberg, L. & Sheffield-Morris, A. (2001). Adolescent development. *Annual review of psychology*, 52, pp. 83-110.
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, 341-358.
- Waterman, A. S. (1988). Identity status theory and Erickson's theory: Communalities and differences. *Developmental Review*, 8, 185-208.
- Wayne, W. (2008). *Psychology: Themes & variations*. Wadsworth: Thomson Learning, Inc.
- Weinreich, P. (1986). The operationalisation of identity theory in racial and ethnic relations. In Rex, J. & Mason, D. *Theories of race and ethnic relations*. University of Cambridge: Press Syndicate.
- Werner-Wilson, R. J. (2001). *Developmental-Systemic Family Therapy with Adolescents*. New York: Haworth Press.
- Wolfe, D. & Mash, E. (2006). *Behavioral and emotional disorders in adolescents*. New York : Guilford Press.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2008). *Σύγχρονα προβλήματα εφηβείας. Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*. Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Τσιμπουκλή, Α. (2000). *Θέματα Εφηβείας (Μέρος Ι)*. Πάτρα: Ε.Α.Π.