

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

ΕΡΚΥΝΑ

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων



ΤΕΥΧΟΣ

21

2020

ISSN: 2241-8393

Επιτροπή Έκδοσης

[Αλεξιάδου Θεοδούλη \(Λίλυ\)](#), δ.φ., ΕΔΙΠ Τμήματος Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ

[Αποστολόπουλος Κων/νος](#), Δρ. Φυσικών Επιστ., Συντονιστής Εκπ/κού Έργου

[Διαμαντάκου Αικατερίνη \(Καίτη\)](#), Αναπλ. Καθηγήτρια Τμ. Θεατρικών Σπουδών Ε.Κ.Π.Α.

[Καρβουνίδης Θεόδωρος](#), Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής

[Λαδιάς Αναστάσιος](#), Δρ. Πληροφορικής, τ. Σχολικός Σύμβουλος

[Μπαγάκης Γεώργιος](#), Καθηγητής Τμ. Κοινων. & Εκπ/κής Πολιτικής Παν. Πελ/νήσου

[Μπαραλής Γεώργιος](#), Καθηγητής Μαθηματικών Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α., Αντιπρόεδρος Ι.Ε.Π.

[Μπίκος Γιώργος](#), Δ/ντής Λυκείου, Δρ Πολιτικών Επιστημών

[Μπίστα Πολυξένη](#), δ.φ., Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.

[Πασιάς Γεώργιος](#), Καθηγητής Συγκριτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.

[Ρούσσος Γιάννης](#), Εκπ/κός, Δρ. Πληροφορικής

[Σπανός Ι. Γεώργιος](#), Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικής Ε.Κ.Π.Α.

[Φερεντίνος Σπύρος](#), Δρ. Μαθηματικών, Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος

[Δημητρόπουλος Βασίλης](#), Δρ. Ε.Μ.Π., Επίτ. Σχολικός Σύμβουλος (Συντονιστής)

Όταν θέλετε να κάνετε αναφορά σε δημοσιευμένο άρθρο του 21ου Τεύχους, γράψτε σύμφωνα με το παρακάτω υπόδειγμα (αντικαθιστώντας όνομα ή ονόματα συγγραφέα/ων, τίτλο εργασίας και σελίδες δημοσίευσης): π.χ.

Σουβατζόγλου Β. (2020). Ψηφιακή ποίηση σε έργα του Λάμπρου Ορφανού από το Μουσείο Γ.Ι. Κατσίγρα. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 21, 41-54.
Ανακτήθηκε από <https://www.erkyna.gr>

* Η εικόνα του εξωφύλλου προέρχεται από γλυπτό που φιλοτέχνησε, το 2000, ο [Σπύρος Γουργιώτης](#).

Τεύχος 21ο (2020)

Πίνακας Περιεχομένων

Το λογοτεχνικό κείμενο στον αστερισμό της διαλογικότητας: κατανόηση, ερμηνεία και ερμηνευτικό σχόλιο

Δημήτρης Πάνος

σ. 4-11

Μεταφραστικές δοκιμές και λογοτεχνική πρόσληψη, το παράδειγμα του σονέτου

Μιχαήλ Ρέμπας

σ. 12-24

Δημόσια Ιστορία και εκπαιδευτικές πρακτικές

Χαράλαμπος Κουργιαντάκης

σ. 25-40

Ψηφιακή ποίηση σε έργα του Λάμπρου Ορφανού από το Μουσείο Γ.Ι. Κατσίγρα

Βασίλειος Σουβατζόγλου

σ. 41-54

Προσαρμογή στην Ελλάδα του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On: εκδοχή για παιδιά και εφήβους. Αξιοπιστία, συχνότητες και τυπικοί βαθμοί, εφαρμογές στην εκπαίδευση, την έρευνα και την κλινική πράξη.

Άννα Δαβίδ-Σπανοπούλου

σ. 55-78

Project Based Learning & STEM: Μια διαθεματική συνεργασία σε έργο Ρομποτικής

Αριστείδης Παλιούρας

σ. 79-88

Κατηγοριοποίηση στην ταξινόμια SOLO των προγραμματιστικών στυλ στο Scratch

Δημήτριος Λαδιάς, Θεόδωρος Καρβουνίδης, Αναστάσιος Λαδιάς

σ. 89-100

Εκπαιδευτική Διοίκηση και βαθμός ικανοποίησης του σύγχρονου εκπαιδευτικού: δεοντολογία και πραγματικότητα, προσδοκία και ανταπόκριση

Ασπασία Παυλοπούλου

σ. 101-124

Ο ρόλος του στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών και των αντίστοιχων πρακτικών στον μετασχηματισμό και τη λειτουργία δημόσιων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως Οργανισμών Μάθησης

Κυριακή Αντωνιάδου

σ. 125-151

Το λογοτεχνικό κείμενο στον αστερισμό της διαλογικότητας: κατανόηση, ερμηνεία και ερμηνευτικό σχόλιο

Δημήτρης Πάνος
distpanos@gmail.com

Φιλολόγος ΠΕ02 Ιδ. ΓΕΛ “Η Ελληνική Παιδεία”, επιστ. συνεργάτης ΠαιΤΔΕ - ΕΚΠΑ

Περίληψη. Η συζήτηση γύρω από τις αλλαγές που έφερε το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία της Γ΄ Λυκείου, το οποίο εφαρμόζεται από το 2019, παραμένει ισχυρή, τόσο για τις θεωρητικές παραδοχές που αυτό προϋποθέτει, όσο και για τις πρακτικές συνέπειες που επιφέρει στη διδασκαλία και (κυρίως, για τους περισσότερους) στην εξέταση του μαθήματος στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Το κείμενο αυτό προσπαθεί να απαντήσει σε ορισμένα ερωτήματα, τα οποία φαίνεται να έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για την αντιμετώπιση των νεότερισμων που το νέο ΠΣ εισάγει: Μέσα από την επεξεργασία των επιλογών που το Πρόγραμμα και τα συνοδευτικά κανονιστικά κείμενα (Φάκελοι μαθητή και εκπαιδευτικού, Οδηγίες διδασκαλίας, ΦΕΚ αξιολόγησης κ.λπ.) προωθούν, επισημαίνονται οι κύριοι όροι της καινοτομίας, τίθενται υπό διαπραγμάτευση βασικές θεωρητικές έννοιες που χρησιμοποιεί, και τελικά αντιμετωπίζονται μια σειρά από ζητήματα σχετικά με την κειμενική “ερμηνεία” και τις πρακτικές διαστάσεις της, μέσα στο πλαίσιο που το νέο ΠΣ θέτει.

Λέξεις κλειδιά: Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας, διδασκαλία λογοτεχνίας, διαλογικότητα, ερμηνεία, ερμηνευτικό σχόλιο

Εισαγωγή

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών που εφαρμόζεται από το 2019 για το μάθημα της Λογοτεχνίας στη Γ΄ Λυκείου¹, άλλαξε “κανονικότητες” δεκαετιών και μας ανάγκασε να αναζητήσουμε μια “άλλη” οπτική για το πώς διδάσκουμε και πώς αξιολογούμε το μάθημα. Μας έφερε, κυρίως, μπροστά στην ανάγκη να επανεξετάσουμε τις παραδοχές μας για το τι είναι η ίδια η Λογοτεχνία και τους λόγους για τους οποίους τη διδασκόμαστε.

Στο κείμενο αυτό θα προσπαθήσουμε να αξιοποιήσουμε τις θεωρητικές και διδακτικές παραδοχές του νέου Προγράμματος Σπουδών, προκειμένου να απαντήσουμε επιγραμματικά σε ερωτήματα “χρηστικού” τύπου που μας απασχολούν ως διδάσκοντες, αποφεύγοντας, ωστόσο, τον απλό διδακτικό “εμπειρισμό”.

1 Αναφερόμαστε στο *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου*, όπως δημοσιεύτηκε στο - ΦΕΚ 4911/31.12.2019, τ.Β΄, Υ.Α. 203549/Δ2, σ. 56077-56100, καθώς και σε μεταγενέστερες εξειδικεύσεις – διευκρινίσεις που έχουν προκύψει σε Οδηγίες Διδασκαλίας, Εγκυκλίους κ.λπ. Ως στοιχεία του Προγράμματος θεωρούμε ασφαλώς και όλες τις δηλώσεις που υπάρχουν στο *Φάκελο Υλικού* και στον *Φάκελο Εκπαιδευτικού* του μαθήματος της Λογοτεχνίας Γ΄ Λυκείου.

Τι καινούργιο εισήγαγε στην οπτική μας για τη Λογοτεχνία το νέο Πρόγραμμα του 2019;

Το νέο Πρόγραμμα του 2019 δεν είναι ένα συνηθισμένο Πρόγραμμα. Όχι μόνο γιατί κλήθηκε να απαντήσει (ίσως όχι από πρόθεση) στο ερώτημα για το πώς μπορεί η Λογοτεχνία να αποτελέσει αντικείμενο κανονιστικής εξέτασης, σε επίπεδο μάλιστα Πανελλαδικών εξετάσεων, αλλά κυρίως γιατί αποτέλεσε προϊόν μακράς διαδικασίας δοκιμής στο εκπαιδευτικό πεδίο (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018) και συναίρεσης τάσεων και απόψεων που η θεωρία εισάγει, αλλά η πράξη δεν μπορεί να αντιγράφει αυτούσια (Φρυδάκη, 2009). Πολύ επιγραμματικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τις εξής διαφοροποιήσεις που “καταστατικά” προτείνονται:

1. Ως προς τη “φύση” της Λογοτεχνίας:

α. Η Λογοτεχνία αντιμετωπίζεται πλέον όχι ως ένα αγαθό για ανακάλυψη και προσπέλαση, αλλά ως σημασιοδοτική πρακτική: αποτελεί έναν από τους τρόπους με τους οποίους “σημαίνουμε”, νοηματοδοτούμε τον κόσμο γύρω μας, δηλώνοντας αυτή τη νοηματοδότηση με τρόπους που υπερβαίνουν την απλή, καθημερινή “δήλωση”. Έτσι, κάθε λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί μια ιστορική πράξη και συνιστά μια εκδοχή κατανόησης της κοινωνίας. Σημασιοδοτική πράξη, ωστόσο, αποτελεί και η ανάγνωση του κειμένου: αποκαλύπτει εσωτερικές διεργασίες και τον κοινωνικό τους προσδιορισμό, συνιστώντας τελικά μια πράξη ταυτοτικής αυτογνωσίας και ετερογνωσίας.

β. Με την έννοια αυτή, σε κάθε κείμενο μπορούμε να διακρίνουμε τη σύγκλιση διάφορων σημασιοδοτήσεων: τη σημασιοδότηση που το ποιητικό υποκείμενο / ο αφηγητής επιλέγει, τη σημασιοδότηση που ο αναγνώστης παράγει στη δική του συγχρονία, τις αναγνώσεις που παράγουν οι συναναγνώστες (συμμαθητές και διδάσκων). Επομένως, προσεγγίζουμε τη θέση του Μπαχτίν, ο οποίος αντιλαμβάνεται το λογοτεχνικό κείμενο ως εξ ορισμού πράξη επικοινωνίας και πρόσκληση σε διάλογο², με τον διάλογο να προκύπτει στο επίπεδο των νοημάτων που “παράγουν” για το κείμενο όλοι οι εμπλεκόμενοι. Έτσι, ο διάλογος εξακτινώνεται σε τρία επίπεδα: εγώ διαλέγομαι με το κείμενο, οι δικές μου σημασιοδοτήσεις διαλέγονται με αυτές των συναναγνωστών, οι σημασιοδοτήσεις του κειμένου διαλέγονται με τις σημασιοδοτήσεις που παράγουν άλλα κείμενα, τα οποία κινούνται σε παραπλήσιο (θεματικό, νοηματικό, (τεχνο)τροπικό κ.λπ.) άξονα.

2. Ως προς τις διδακτικές και μορφωτικές “προτεραιότητες” του μαθήματος:

α. Το μάθημα της Λογοτεχνίας, ως απόρροια των προηγούμενων, αποτελεί μια ευκαιρία για να αναδειχθεί η πολυφωνία και πολυπρισματικότητα των ερμηνειών και των νοηματοδοτήσεων. Γι’ αυτό και δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό αν δεν διεξάγεται μέσα σε ένα κλίμα “κοινότητας” αναγνωστών, οι οποίοι επιχειρούν να κρίνουν και να αισθανθούν με ισοτιμία και ελευθερία (πρβλ. Φρυδάκη, 2003: 280 κ.ε.; Πάνος & Αλεξίου, 2018)). Έτσι, η διωποκειμενικότητα, βασικό χαρακτηριστικό του μπαχτινικού διαλόγου, καταλήγει να είναι η μήτρα της μάθησης.

2 Σκοπός του κειμένου αυτού δεν είναι να παρουσιάσει κάποια θεωρία ή να συζητήσει τη δυνατότητα εφαρμογής στη σχολική τάξη θεωρητικών δοκιμών. Για τη θεωρία του Μπαχτίν και την έννοια της διαλογικότητας βλ. Πουρκός (επιμ.), 2016; Πουρκός, (2016). Για μια άμεση προσπάθεια αξιοποίησής της στη σχολική πράξη βλ. Φρυδάκη, 2003: 153-161.

β. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η έμφαση στους “κειμενικούς δείκτες”: Η ισοτιμία των φωνών μπορεί να οδηγεί σε αποδεκτές ερμηνείες μόνο όταν αυτές στηρίζονται σε σαφείς κειμενικές ενδείξεις – αλλιώς, κινδυνεύουμε να πέσουμε στην παγίδα της ερμηνευτικής αυθαίρεσας και της “υπερερμηνείας” (Έκο, 1993). Οι κειμενικές ενδείξεις μπορούν να αντληθούν από μορφικά στοιχεία του κειμένου, και δεν θα πρέπει να συγχέονται με τις νοηματικές ενδείξεις: πρόκειται για στοιχεία του κειμένου που παράγουν νόημα, αλλά δεν αποτελούν την ίδια τη νοηματοδότηση (Φάκελος Υλικού, 2019: 196).

3. Ως προς τις ευρύτερες εκπαιδευτικές και αξιακές συνέπειες:

α. Για πρώτη ίσως φορά το μάθημα της Λογοτεχνίας υιοθετεί και προωθεί ανοιχτά αξίες της μετανεωτερικότητας: τη ρευστότητα ερμηνειών και αναπαραστάσεων, τη διωποκειμενικότητα νοημάτων, την αναγνώριση ότι τα νοήματα αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, την ανοχή στο διαφορετικό, τη συναίρεση ετεροτήτων, την πολυπρισματικότητα των κριτικών εργαλείων.

β. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού – δασκάλου αλλάζει: από τη μια αποκτά αυτονομία και δυνατότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες (στην επιλογή κειμένων, στην οργάνωση του μαθησιακού γεγονότος, στη διαχείριση της τάξης, στην ποικιλία ερεθισμάτων που συνοδεύουν το μάθημα κ.λπ.), και από την άλλη εγκαταλείπει του ρόλο του «αυθεντικού ερμηνευτή» και αναλαμβάνει να συντονίζει την απόκτηση γνώσης μέσα από τις διαδικασίες προσέγγισης των κειμένων. Έτσι καταλήγει να υποστηρίζει τη διαδρομή ιστορικής, κοινωνικής και προσωπικής αυτοσυνειδησίας του μαθητή, αναζητώντας ως απώτερο στόχο τον ενεργό εσωτερικά και συνειδησιακά πολίτη.

Πώς μπορεί να αξιοποιηθεί στην πράξη η “διαλογική φύση των κειμένων”, αφού μάλιστα όταν τα παιδιά εξεταστούν δεν θα “διαλεχθούν” με πολλά κείμενα και δεν θα ανταλλάξουν νοηματοδοτήσεις με τους συμμαθητές τους;

1. Ως προς τη διδακτική πράξη: Διάλογος κειμένων σημαίνει ότι δύο ή περισσότερα κείμενα “συναντιούνται” σε κάποιο στοιχείο του νοήματος ή των τεχνικών / μορφικών τους επιλογών. Σε εμάς εναπόκειται να διαμορφώσουμε τέτοια “δίκτυα” κειμένων, ορίζοντας εμείς τους άξονες του διαλόγου³. (Γι' αυτόν τον λόγο ο Φάκελος Υλικού είναι διαρθρωμένος σε τρία μεγάλα δίκτυα κειμένων, επιλεγμένα στη βάση θεματικών συγκλίσεων). Έτσι, μπορούμε να δουλέψουμε με υποσύνολα από τα υπάρχοντα δίκτυα κειμένων, να διαμορφώσουμε δικά μας δίκτυα, να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να διαμορφώσουν εκείνα προτάσεις για τη δικτύωση κειμένων κ.λπ.

2. Βασική προϋπόθεση – και διαφοροποίηση από το παρελθόν – αποτελεί το ότι δεν προσεγγίζουμε τα κείμενα με τη λογική κύριου και “παράλληλου” κειμένου, αλλά όλα τα κείμενα (όπως σε κάθε σωστό διάλογο!) αντιμετωπίζονται ως “ισότιμες” φωνές, οι οποίες συνομιλούν και συνεισφέρουν διαφορετικές σημασιοδοτήσεις, συμπληρωματικές ή αντίθετες οπτικές – εμπλουτίζοντας τον ορίζοντα των δικών μας νοηματοδοτήσεων. Έτσι η ατομική ερμηνεία, μέσα από τον διάλογο των κειμένων και μέσα από τον διάλογο των

3 Ο Φάκελος Εκπαιδευτικού (2019) δίνει σαφείς διευκρινίσεις σχετικά με το πώς η ομάδα που συνέταξε το Πρόγραμμα Σπουδών αντιλαμβάνεται την έννοια του “δικτύου κειμένων” και τους όρους διαμόρφωσής τους.

αναγνωστών, καθίσταται πολυφωνική και όχι ιδιωτική – μονοφωνική.

3. Το σκεπτικό αυτό υποστηρίζει και η προτεινόμενη διδακτική μεθόδευση του “ερμηνευτικού διαλόγου” - διαδικασία που ενσωματώνει τη βασική κατανόηση της θεματικής και του κύριου ερωτήματος που θέτει το κείμενο, με την προσωπική τοποθέτηση και τους επάλληλους διαλογικούς κύκλους που εμπλουτίζουν την ερμηνεία (βλ. σχετικά τις απόπειρες εφαρμογής των “επιπέδων” ερμηνευτικού διαλόγου στο Φακέλο Έκπαιδευτικού, 2019).

4. Ως προς την εξέταση: Αν και στις εξετάσεις ο μαθητής εξετάζεται σε ένα λογοτεχνικό κείμενο (όχι σε δίκτυο), και παλεύει να νοηματοδοτήσει ιδιωτικά (και όχι στο πλαίσιο συνανάγνωσης) το κείμενο που του δίνεται, το Πρόγραμμα Σπουδών φαίνεται να εκτιμά πως η όλη - διαλογικού τύπου - προεργασία που έχει προηγηθεί, επιτρέπει στον μαθητή να λειτουργήσει με τρόπο πολύ πιο κριτικό και απαιτητικό στην επεξεργασία του κειμένου και στην εμβάθυνση των προσωπικών του νοηματοδοτήσεων. Ένας μαθητής που καταφέρνει να ανταποκρίνεται γόνιμα στις απαιτήσεις του σχολικού “ερμηνευτικού διαλόγου”, μπορεί να λειτουργήσει αναλογικά και στην ατομική του ανάγνωση.

Τελικά, δεν “ερμηνεύουμε” το κείμενο; Απλώς το κατανοούμε και αυθαίρετα διατυπώνουμε ιδιωτικά σχόλια;

1. Αν και το διαλογικό “παράδειγμα” ξεφεύγει από την κλασική ερμηνευτική παράδοση, εντούτοις είναι αδύνατο η σχολική προσέγγιση να μην οδηγήσει σε κάποια διαδικασία συλλογής ερμηνευτικών εκδοχών. Εκδοχών όμως, όχι “τελικών” και δεσμευτικών ερμηνειών.

2. Έτσι κι αλλιώς, η έννοια της ερμηνείας⁴ συναιρεί πάντοτε το στοιχείο της αντικειμενικότητας και της υποκειμενικότητας: από τη μια το αίτημα για ερμηνευτική ακρίβεια, και από την άλλη η ερμηνεία ως προσωπική στάση απέναντι στο κείμενο. Επομένως, οι νοηματοδοτικές εκδοχές μας, πέρα από προσωπικές στάσεις απέναντι στο κείμενο, αποτελούν και απόπειρες ερμηνείας των εμφανών και των κρυπτικών στοιχείων του. Με όρους του Dilthey, θα μας ενδιέφερε να μπορούμε να ξεφύγουμε από το απλό επίπεδο της “εξήγησης” (ποιος έκανε τι), και να προχωρήσουμε στο επίπεδο της “κατανόησης”, της δικής μας δηλαδή νοηματοδότησης, βασισμένης στα πλαίσια που θέτει το κείμενο και μας αποκαλύπτει ως “οδοδείκτες” (πρβλ. Τζούμα, 1994). Επομένως, με την έννοια αυτή της ερμηνείας, η νέα διαδικασία προσέγγισης του κειμένου δεν χάνει σε ερμηνευτική ποιότητα (το αντίθετο μάλιστα), αλλά αφαιρεί από την ερμηνεία το στοιχείο της μοναδικότητας, και από το κείμενο το ρόλο της “αυθεντίας”.

3. Ωστόσο, πόσο εφικτό είναι οι μαθητές να προβούν σε ολοκληρωμένες “ερμηνείες” στο πλαίσιο της τάξης και, ακόμη περισσότερο, στο πλαίσιο της εξέτασης; Προφανώς αυτό δεν είναι εφικτό πάντοτε, ακόμη και για τους πιο εξοικειωμένους με τον λογοτεχνικό λόγο μαθητές. Συνεπώς, δεν μπορούμε να απαιτούμε από τους μαθητές μας ολοκληρωμένες “ερμηνείες” που να απαντούν σε όλα τα ερωτήματα που θέτει ένα κείμενο. Μπορούμε όμως να τους ζητήσουμε:

α. ένα αφετηριακό επίπεδο κατανόησης, όπου βασικοί νοηματικοί άξονες γίνονται αντιληπτοί,

4 Για την έννοια της ερμηνείας και την μακρά συζήτηση για τα όρια και τις προϋποθέσεις της, η βιβλιογραφία είναι εκτενέστατη. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και διδακτικής συζήτησης, έχουν τα Πάνος, 2010; Σπανός, 2010; Τζούμα, 2005, Φρυδάκη 2003.

- β. η κατανόηση αυτή να μην είναι απλή “εντύπωση”, αλλά να βασίζεται σε δείκτες που το κείμενο θέτει,
- γ. η διαδικασία αυτή να αναγνωρίζει τα όριά της και να παραδέχεται τη δυνατότητα εναλλακτικών θεωρήσεων (τις οποίες να είναι, σε κάποιο βαθμό, σε θέση να τις αναγνωρίσει).

4. Δεν ζητάμε λοιπόν ερμηνεία, αλλά εκδοχή ερμηνείας. Δεν ζητάμε πλήρη κατανόηση, αλλά όλο και διεισδυτικότερη δυνατότητα να αντιλαμβανόμαστε βασικούς άξονες και ζητήματα. Και τέλος, προσπαθούμε να αναδείξουμε την προσωπική στάση του μαθητή απέναντι στο κείμενο.

Εδώ έρχεται το ερμηνευτικό σχόλιο.

Τι είναι τέλος πάντων αυτό το ερμηνευτικό σχόλιο; Δηλαδή όλα μπορούν να θεωρηθούν ερμηνευτικά σχόλια;

Το ερμηνευτικό σχόλιο (Φάκελος Υλικού 2019: 195)⁵ αποτελεί μια προσπάθεια συγκερασμού της ερμηνευτικής πολλαπλότητας με την ερμηνευτική ακρίβεια, της αναγνώρισης των κειμενικών απαντήσεων με τη διαμόρφωση προσωπικών ανταποκρίσεων. Έτσι, στην ελεύθερη μορφή του, μπορεί να έχει τέσσερα μέρη (με τη σειρά τους να διαφοροποιείται κατά περίπτωση):

1. Επισήμανση - διατύπωση ερωτημάτων / προβληματισμών που θέτει το κείμενο: ερωτήματα σημαντικά για εμένα ως αναγνώστη, ερωτήματα που το κείμενο μου έφερε στην επιφάνεια, ερωτήματα που μπορεί να διαφοροποιούνται από αναγνώστη σε αναγνώστη. Ερωτήματα, όμως, που το κείμενο θέτει και προσδιορίζει με κάποιον κειμενικά αναγνωρίσιμο τρόπο.
2. Αναγνώριση κάποιων από τις απαντήσεις που δίνει το κείμενο σε αυτό/-ά το ερώτημα/-ατα. Έτσι, αποφεύγεται ο κίνδυνος να μιλάω για κάποιο θέμα που θέτει (ή μου φαίνεται ότι θέτει) το κείμενο ερήμην του κειμένου – αποφεύγεται δηλαδή ο κίνδυνος να γράφω έκθεση με πρόσχημα το λογοτεχνικό κείμενο.
3. Εντοπισμός και παρουσίαση κειμενικών δεικτών που μου επιτρέπουν να προβώ στις ανωτέρω εκτιμήσεις: έτσι, αποφεύγεται ο κίνδυνος της γενικής και αυθαίρετης νοηματικής “εξήγησης” που δεν στηρίζεται στην κειμενική ύλη.
4. Τέλος, διατύπωση προσωπικού σχολίου, της προσωπικής μου ανταπόκρισης δηλαδή στο ερώτημα / πρόβλημα που εντόπισα. Έτσι, το κείμενο επικαιροποιείται, “ξεναδημιουργείται” αενάως από κάθε αναγνώστη – μαθητή, αφού οδηγεί στη διατύπωση προσωπικών απαντήσεων, στην προσωπική νοηματοδότηση του κειμένου. Το κείμενο πια δεν είναι ένα αγαθό “κάπου – εκεί – για – κάποιον – άλλον”, αλλά υπάρχει για εμένα και έχει κάτι να μου πει: ελευθερία στην αλληλεπίδρασή μου με το κείμενο, αλλά όχι αυθαιρεσία και ρητορεία (Αποστολίδου, Κόκορης, Μπακογιάννης & Χοντολίδου (επιμ.), 2018; Κάλφας, 1998; Πάνος &

5 Ο όρος “ερμηνευτικό σχόλιο” έχει συζητηθεί πολύ ως προς τη βασιμότητά του και το κατά πόσο τεκμαίρεται από τη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική. Στο βαθμό που μπορεί να αποτελεί μια συγκροτημένη πρόταση με σαφές διδακτικό και μαθησιακό στίγμα, δεν νομίζω ότι θα πρέπει να αναζητούμε ακριβή “πρότυπα” προκειμένου να αξιολογήσουμε ως διδακτικά “επαρκές” κάτι που δεν έχουμε συναντήσει με την ίδια ακριβώς μορφή κάπου αλλού.

Κουσκούλη, 2016; Σπινκ, 1990) ⁶.

5. Ας μην αγνοούμε τη ρουμπρίκα αξιολόγησης που έχει δοθεί στις *Οδηγίες για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας* (16/9/2019, σ. 21): όπως η ερμηνεία, έτσι και η βαθμολόγηση δεν είναι αόριστη και ασαφής – έχει κριτήρια και ποιοτικές ενδείξεις.

Οι νέες ενδεικτικές ερωτήσεις που δόθηκαν στις 12.11.2020

(συμπληρωματικά προς τις Οδηγίες του 134046/Δ2/06.10.2020 εγγράφου, επαναλαμβάνοντας ερωτήσεις που υπήρχαν σε Συμπληρωματικές Οδηγίες της προηγούμενης χρονιάς), **επαναφέρουν παλιές ερμηνευτικού τύπου ερωτήσεις; Είναι κι αυτές ερμηνευτικά σχόλια;**

1. Και ναι και όχι! Σαφώς κάνουν πολύ πιο ευέλικτη τη διατύπωση ερωτήσεων από τον αξιολογητή, αλλά στον πυρήνα τους (προσπαθούν να) έχουν τους άξονες “ερμηνεύω” και “σχολιάζω”⁷.

2. Έτσι κι αλλιώς, κάποια από τα στάδια του “σκέτου” ερμηνευτικού σχολίου είναι δυνατόν να μην ζητούνται πάντοτε: μπορεί να μας δίνεται το θέμα προβληματισμού ή να προτείνονται συγκεκριμένοι κειμενικοί δείκτες προς αξιολόγηση και αξιοποίηση. Επομένως, σε κάποιες περιπτώσεις που κρίνουμε ότι ο μαθητής μπορεί να δυσκολευτεί να στηριχτεί σε κάποια σαφή κειμενική ένδειξη για να θέσει ερωτήματα και να διατυπώσει απαντήσεις, μπορούμε να του δίνουμε περισσότερα εργαλεία για ερμηνεία και σχολιασμό: αυτό προσπαθούν να κάνουν τα νέου τύπου θέματα.

3. Προσοχή όμως! Ας μην αφεθούμε στην παραδοσιακή “ερμηνευτική” ευκολία! Ερωτήσεις του τύπου “τι σημαίνει...;” και “τι εννοεί...;” δεν μπορούν να αφορούν τον νέο τύπο διδασκαλίας και εξέτασης: κάθε ερώτημα, για να είναι συμβατό με το ΦΕΚ αξιολόγησης του μαθήματος, θα πρέπει να κατατείνει σε προσωπική ανταπόκριση – ακόμη κι αν αποκαλύπτει με τρόπο “δεσμευτικότερο” πτυχές του κειμένου.

6 Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι στο σημείο αυτό το Πρόγραμμα Σπουδών έρχεται πολύ κοντά στην οπτική των νεότερων Αναγνωστικών Θεωριών (Compagnon, 2003; Iser, 1991α; 1991β; Jauss, 1995)– κάτι που δείχνει το εύρος και την γόνιμη πολυσυλλεκτικότητα που χαρακτηρίζει τις επιλογές του.

7 Παραθέτω τις προτεινόμενες αυτές ερωτήσεις:

- “Να διατυπώσετε το ερμηνευτικό σας σχόλιο για το ποίημα/αφήγημα κ.λπ.

- Να σχολιάσετε εκείνο το θέμα, από όσα θέτει το κείμενο, που κρίνετε ως το πιο σημαντικό. Ποια είναι η δική σας θέση;

- Λαμβάνοντας υπόψη σου τη μορφή και το περιεχόμενο της τελευταίας στροφής του ποιήματος, να σχολιάσεις τον ρόλο της σε σχέση με το όλο ποίημα.

- Μελετητές υποστηρίζουν ότι το «Θεσσαλονίκη, Μέρες του 1969 μ.Χ.» είναι ποίημα που έχει πολιτικές διαστάσεις. Με ποια στοιχεία του κειμένου μπορεί αυτό να τεκμηριωθεί; Ο σημερινός αναγνώστης θα προσλάμβανε το κείμενο με τον ίδιο τρόπο;

- «Θεσσαλονίκη, Μέρες του 1969 μ.Χ.»: Οι στίχοι 15 και 17 που είναι μέσα σε παύλες, ποια βαρύτητα έχουν, κατά τη γνώμη σας, στο θέμα του ποιήματος; Κατά πόσο αυτό το θέμα είναι επίκαιρο για σας;”

Καταληκτικό σχόλιο - Συμπέρασμα

Το νέο Πρόγραμμα, συναιρώντας διάφορα θεωρητικά παραδείγματα και παραδόσεις, μας δίνει νέες δυνατότητες: για τη διδασκαλία, την επικοινωνία μας με τα κείμενα, την καλλιέργεια της οικείωσης των παιδιών με τη Λογοτεχνία ως αγαθού που έχει κάτι να πει για τα ίδια. Δεν είναι λίγο: ας το δούμε σας μια ευκαιρία για να διαμορφώσουμε δια βίου και κριτικούς, ώριμους αναγνώστες Λογοτεχνίας – όχι σαν έναν εξεταστικό μπελά. Δεν είναι και λίγο – ειδικά αν ξαναθυμηθούμε την παιδαγωγική πρωταρχή του ρόλου μας.

Αναφορές

- Comragnon, A. (2003). *Ο δαίμων της θεωρίας. Λογοτεχνία και κοινή λογική*, (Μτφρ. Απ. Λαμπρόπουλος). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Iser, W. (1991α). Προς μια λογοτεχνική ανθρωπολογία, (Μτφρ. Σ. Ροζάνης). *Λόγου Χάριν*, 2 (Άνοιξη 1991). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 3-24.
- Iser, W. (1991β). «Ανθρωπολογική απολογία της λογοτεχνίας». Συζήτηση με τον Wolfgang Iser. *Λόγου Χάριν*, 2 (Άνοιξη 1991). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 25-36.
- Jauss, H.R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μ. Γ., & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (2018). *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg
- Έκο, Ο. (1993). *Τα όρια της ερμηνείας*, (Μτφρ. Μ. Κονδύλη). Αθήνα: Γνώση
- Κάλφας, Α. (1998). *Ο μαθητής ως αναγνώστης. Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ένας αναλυτικός – περιγραφικός βιβλιογραφικός οδηγός*. Θεσσαλονίκη: Το τραμ.
- Πάνος, Δ., & Αλεξίου, Α. (2018). Από την κοινότητα στη δημιουργία: διαμορφώνοντας διαδικτυακές δομές συνεργατικής παραγωγής αφηγηματικού κειμένου για μαθητές Λυκείου. *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία (επιμ. Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ.Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου)* (σ. 857-868). Αθήνα: Gutenberg.
- Πάνος, Δ., & Κουσκουλή, Ε. (2016). Διαμορφώνοντας αναγνώστες, προσφέροντας εμπειρίες συνανάγνωσης: δοκιμές και πειραματισμοί στην ενότητα “Τα φύλα στη Λογοτεχνία” της Α΄ Λυκείου. *Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και ερευνούν (επιμ. Ευ. Φρυδάκη & Μ. Μαμούρα)* σ. 138-165). Αθήνα: ΕΚΠΑ – ΦΠΨ, ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».
- Πάνος, Δ. (2010). Πέρα από την “ερμηνεία”: Αρχές και κριτήρια για ένα Πρόγραμμα Σπουδών που καλλιεργεί τις αναγνωστικές δεξιότητες στη Λογοτεχνία. *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα, 28-31 Μαΐου 2009 (επιμ. Γ. Παπαδάτος, Χ. Μπαμπούνης)*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης
- Παπαγεωργάκης, Δ., & Φρυδάκη, Ε. (2018). Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα. *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία (επιμ. Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ.Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου)* (σ. 368-378). Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2016). Η διδασκαλία και η μάθηση ως διαλογική διαδικασία. *Προοπτικές και όρια της διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν (επιμ. Μ. Πουρκός)* (σ. 451-490). Πάτρα: Orportuna.
- Πουρκός, Μ. (επιμ.) (2016). *Προοπτικές και όρια της διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν*. Πάτρα: Orportuna
- Σπανός, Γ. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία, τ. Β΄: Η Διδασκαλία του Πεζού Λογοτεχνήματος*. Αθήνα.
- Σπινκ, Τζ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, (Μτφρ. Κυρ. Ντελόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης
- Τζούμα, Α. (1994). Ερμηνευτική: Ο πονοκέφαλος της θεωρίας. *Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Σεμινάριο 18. Θεωρία της Λογοτεχνίας*, σ. 48-61. Αθήνα.
- Τζούμα, Α. (2005). *Ερμηνευτική. Από τη βεβαιότητα στην υποψία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΥΠΕΘ – ΙΕΠ (2019). *Λογοτεχνία. Φάκελος Εκπαιδευτικού. Γ΄ Γενικού Λυκείου. Ινστιτούτο Τεχνολογίας*

Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

http://www.iep.edu.gr/images/IEP/Modules/Sj_K2_Extra_Slider/Fakeloi_Ylikou/Logotechnia_G-Lykeiou_Fakelos-Ekpaideytikoy.jpg

ΥΠΕΘ – ΙΕΠ (2019). Λογοτεχνία. Φάκελος Υλικού – Δίκτυα Κειμένων. Γ' Γενικού Λυκείου. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

http://www.iep.edu.gr/images/IEP/Modules/Sj_K2_Extra_Slider/Fakeloi_Ylikou/Logotechnia_G-Lykeiou_Fakelos-Ylikou_Diktya-Keimenon.pdf

ΥΠΕΘ (2019). Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και των Αρχαίων Ελληνικών στη Γ' τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Γ' και Δ' τάξεις Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2019-2020 (143300/Δ2, 16/9/2019)

ΦΕΚ 4911/31.12.2019, τ.Β', Υ.Α. 203549/Δ2, σ. 56077-56100. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική

Μεταφραστικές δοκιμές και λογοτεχνική πρόσληψη: το παράδειγμα του σονέτου¹

Μιχαήλ Χ. Ρέμπας

mxrem80@gmail.com

Φιλολόγος ΜΑ – Πολιτικός Επιστήμονας

Περίληψη. Το παρόν κείμενο-διδακτικό σενάριο προτείνει μία συγκριτική ερμηνευτική προσέγγιση ενός κατεξοχήν παραδοσιακού ποιητικού είδους, του σονέτου, αξιοποιώντας παράλληλα τις δυνατότητες του μεταφραστικού λόγου και των πολυτροπικών κειμένων. Με αφετηρία ένα ερωτικό κυπριακό σονέτο του 16ου αιώνα και δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές α) να κατανοήσουν τους στιχουργικούς κανόνες του σονέτου και να ασκηθούν στη δημιουργική γραφή και στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, β) να συγκρίνουν μεταφραστικές δοκιμές ενός σεξπικικού σονέτου και να ανταποκριθούν αναγνωστικά και γ) να αναδείξουν δυνατότητες αναγνωστικής ανταπόκρισης της “ερμηνευτικής κοινότητας” που αποτελούν οι ίδιοι. Επίσης, το σενάριο προτείνει τη συνδιδασκαλία του θέματος με τον/την καθηγητή/τρια της Αγγλικής Γλώσσας, υπογραμμίζοντας έτσι τη δυνατότητα για διεπιστημονική προσέγγιση ανάλογων ζητημάτων.

Λέξεις κλειδιά: σονέτο, λογοτεχνική πρόσληψη, δημιουργική γραφή, ΤΠΕ.

Εισαγωγή

Η άνθιση που γνώρισε τις τελευταίες δεκαετίες στις ευρωπαϊκές λογοτεχνικές και γραμματολογικές σπουδές η σημαίνουσα θέση του αναγνώστη στη μελέτη του λογοτεχνικού φαινομένου υποδηλώνει μια κυρίαρχη τάση, η οποία μπορεί να αποκρυσταλλωθεί στο ερώτημα: *πώς διαβάζεται σήμερα ένα λογοτεχνικό κείμενο και γιατί;* Ανατρέχοντας στη θεωρία της λογοτεχνίας και συνδυάζοντάς την με τον αναγνώστη που ενδιαφέρει εμάς, δηλαδή τον αναγνώστη-μαθητή, πρώτος σταθμός σε αυτή τη σύντομη θεωρητική περιδιάβαση δεν μπορεί παρά να είναι ο γερμανός θεωρητικός W. Iser (Iser: 1976 και Iser, 1991: 3-24). Επαναλαμβάνοντας το σχήμα του Ingarden (Companion, 2003: 236-239) και παρομοιάζοντας τον αναγνώστη με ταξιδιώτη, ο Iser σχηματοποιεί την πράξη της ανάγνωσης ως μία παλινδρομικά δυναμική διαδικασία, που προχωρά προς τα εμπρός, ώστε ο αναγνώστης να αντλήσει νέες πληροφορίες, και ταυτόχρονα προς τα πίσω, ώστε να τις αναθεωρήσει δίνοντάς τους μια νέα ερμηνεία. Η παλινδρομική αυτή διαδικασία οφείλει να μας απασχολήσει στην περίπτωση που οι αναγνώστες δεν είναι άλλοι από τους μαθητές, λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη ότι το «ρεπερτόριο», το ιστορικό και πολιτισμικό δηλαδή περιβάλλον του αναγνώστη-μαθητή, πρέπει να επικαλύπτεται έστω και ελάχιστα με το

¹Το παρόν κείμενο-διδακτικό σενάριο ανακοινώθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2014 στο πλαίσιο της ημερίδας *Language to translate: poetry to contemplate*, που πραγματοποιήθηκε από τον Σύλλογο Καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας Ν. Καβάλας σε συνεργασία με τη Σύμβουλο Καθηγητών Αγγλικής Ν. Καβάλας κ. Ευαγγελία Γκαντίδου. Ευχαριστώ θερμά το ΔΣ του Συλλόγου και την κ. Γκαντίδου για την πρόσκληση και την αρωγή που μου προσέφεραν.

ρεπερτόριο που προβάλλεται από το κείμενο, ώστε να πραγματοποιηθεί η ανάγνωση. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση της ανάγνωσης σηματοδοτεί την ολοένα μεγαλύτερη ελευθερία που δίνεται στον αναγνώστη· με τον Iser η ελευθερία αυτή είναι ακόμη μεγαλύτερη, αφού όσο πιο σύγχρονα είναι τα έργα, τόσο πιο απροσδιόριστα είναι, οπότε ο αναγνώστης οφείλει να συνεισφέρει περισσότερες επινοήσεις ώστε να καλύψει τα χάσματα και να συμπληρώσει τα κενά. Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser είναι ελκυστική, γιατί συμφιλιώνει τη φαινομενολογία με τον φορμαλισμό και τη δομή του κειμένου με την ερμηνεία του αναγνώστη –τους περιορισμούς δηλαδή με την ελευθερία. Έπειτα, ο Iser επεκτείνει της έννοια της “ανοικείωσης” προς τις ιστορικές και κοινωνικές νόρμες, διευρύνοντας το περιεχόμενό της σε σύγκριση με τους Ρώσους φορμαλιστές που την είχαν οριοθετήσει στο πλαίσιο της λογοτεχνικότητας και της “έκπληξης” που προκαλεί η γλώσσα της λογοτεχνίας. Το κυριότερο: η θεωρία αυτή παραχωρεί στον αναγνώστη (άρα, και στον αναγνώστη-μαθητή) την ελευθερία να προσδιορίσει τα απροσδιόριστα σημεία του κειμένου· ωστόσο, ως προς το σημείο αυτό, ο Iser δέχτηκε επιθέσεις, κυρίως από τον Stanley Fish (Compagnon, 2003: 239), που επιμένει στην απεριόριστη πολλαπλότητα του νοήματος, τον Umberto Eco (Eco, 1993: 112-119), ο οποίος αναγνωρίζει σε κάθε έργο ένα απεριόριστο φάσμα πιθανών αναγνώσεων, και τον Michel Charles (Compagnon, 2003: 241-243), για τον οποίο τα δυνητικά έργα που υπαινίσσεται η ανάγνωση έχουν την ίδια βαρύτητα με το ίδιο το έργο.

Η θεωρία της πρόσληψης, όμως, έχει και μια δεύτερη όψη, αυτήν της αισθητικής της πρόσληψης. Ο θεμελιωτής της H. R. Jauss (Jauss, 1995) στόχευε να ανανεώσει την παραδοσιακή λογοτεχνική ιστορία, που έδινε υπερβολικά μεγάλη σημασία στους συγγραφείς, στρέφοντας την προσοχή του στη συλλογική διάσταση της ανάγνωσης. Τηρουμένων των αναλογιών, η προβληματική του H. R. Jauss είναι σημαντική για κοινότητες που μπορούν να στηρίξουν τέτοιου είδους αναγνώσεις· μια τέτοια κοινότητα θα μπορούσε να θεωρηθεί και η μαθητική τάξη. Ο ορίζοντας προσδοκιών ουσιαστικά αντιπροσωπεύει ό,τι και το ρεπερτόριο του Iser: τις νόρμες που ορίζουν μια ιστορική γενιά μέσα από τη λειτουργία τους στο αναγνωστικό σύστημα. Ωστόσο, οι επιφυλάξεις και για αυτήν την οπτική της πρόσληψης είναι ανάλογες με τις προηγούμενες (Culler, 1992: 35-42).

Έτσι, ενώ αρχικά η διχοτόμηση αναγνώστη-κειμένου πριμοδότησε την ανεξαρτησία του πρώτου, τελικά και οι δύο πόλοι συγχωνεύτηκαν στη συνολικότερη έννοια της «ερμηνευτικής κοινότητας». Με τρόπο ανάλογο με τον Iser και τον Jauss, ο Fish (Compagnon, 2003: 246-250) αποκέρυξε την ψευδαίσθηση της πραγματικότητας, για να φτάσει αργότερα σε μια απόλυτη υποκειμενικότητα και τυχαιότητα, ορίζοντας εκ νέου τη λογοτεχνία όχι πλέον ως αντικείμενο, έστω και δυνητικό, αλλά ως «αυτό που συμβαίνει όταν διαβάζουμε». Από την άλλη, η περιγραφή της ανάγνωσης ως αποτέλεσμα του συναισθηματικού κόσμου του αναγνώστη τον περικλείει και οδηγεί στην αντικατάσταση της πρόθεσης του συγγραφέα από αυτήν του αναγνώστη (Bakhtine. 2000: 46-47, Frye, 1996: 116-119). Η αναζήτηση ενός τρίτου δρόμου, αποτελώντας σόφισμα, οδήγησε τον Fish να υποτάξει τελικά την αυθεντία του συγγραφέα, του κειμένου και του αναγνώστη σε αυτήν των «ερμηνευτικών κοινοτήτων».

Παρά, λοιπόν, τις επιφυλάξεις και τους περιορισμούς, νομίζω ότι τα πορίσματα των θεωρητικών για τον αναγνώστη θα μπορούσαν να βρουν πεδίο εφαρμογής στη διδακτική λογοτεχνική πράξη. Άλλωστε, το νέο πρόγραμμα σπουδών για το Λύκειο μοιάζει να στηρίζει μια τέτοιου είδους διδακτική επιλογή. Η προτεινόμενη, λοιπόν, διδακτική πρόταση αποτελεί προσέγγιση των διδακτικών στόχων του νέου προγράμματος σπουδών για τη λογοτεχνία του Λυκείου και λαμβάνει υπόψη της τους θεωρητικούς προβληματισμούς που περιγράφηκαν

αδρά παραπάνω. Αντανακλά μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας, η οποία βασίζεται στη συνδιδασκαλία σε ομάδες και υλοποιείται με εφαρμογή της λογικής του “Σχεδίου” (“Design”), όπως αυτό εννοείται από την προσέγγιση των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας στην επικοινωνία (Core & Kalantzis, 2001). Ο ρόλος των διδασκόντων κατά τη διαδικασία του Σχεδίου είναι υποβοηθητικός και εμπνευστικός στο πλαίσιο της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης (L.Vygotsky, 1978). Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, επιτελούν διαφορετικούς ρόλους, διερευνούν και ανακαλύπτουν τη γνώση σε ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης, ενώ διαμορφώνουν ένα τελικό προϊόν που, εφόσον οι συνθήκες το επιτρέπουν, μπορεί να αποτελέσει έναν νέο ψηφιακό πόρο που αναρτάται στο Διαδίκτυο. Έτσι, κινούμαστε περισσότερο στο χώρο της αόρατης παιδαγωγικής πρακτικής, που δίνει περισσότερη έμφαση στην πρωτοβουλία των μαθητών και στο διαφορετικό ρόλο των διδασκόντων, παρά της ορατής παιδαγωγικής πρακτικής, που δίνει έμφαση στη μετάδοση της γνώσης και στις ασκήσεις.

Ταυτότητα σεναρίου

Τάξη: Α΄ Λυκείου

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική Λογοτεχνία

Διδακτική ενότητα: Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση

Θέμα: Ερωτική ποίηση

Υποενότητα: Το σονέτο

Κείμενο: Κυπριακό ερωτικό σονέτο [Πάγω...]

Παράλληλο Κείμενο: William Shakespeare, σονέτο αρ. 18.

Τόπος διεξαγωγής σεναρίου εργασίας: Αίθουσα διδασκαλίας (εναλλακτικά: Εργαστήριο Πληροφορικής)

Αριθμός μαθητών: 24

Απαιτούμενος χρόνος: 4 ώρες

Διαθεματικό εύρος σεναρίου: Αγγλικά, Ιστορία.

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία (έντυπα και ηλεκτρονικά) και εποπτικά μέσα:

Σχολικό εγχειρίδιο “Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας”

Λεξικό λογοτεχνικών όρων

Πίνακας

Φωτοτυπημένα φύλλα εργασίας

Εναλλακτικά: Διαδίκτυο, λογισμικό παρουσίασης, προβολέας, μεταφερόμενος προβολέας, ηλεκτρονικά φύλλα εργασίας, ιστολόγιο μαθήματος

Προαπαιτούμενα μαθήματος:

Ευελιξία στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Προγενέστερη εξοικείωση των μαθητών με την ομαδοσυνεργατική αντίληψη επικοινωνίας, μέσω της οποίας υλοποιείται η διδακτική πρόταση.

Σύντομη περιγραφή σεναρίου

1. Στοχοθεσία

Το σενάριο αυτό ακολουθεί το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία» και επιδιώκει να υπηρετήσει τους παρακάτω στόχους:

1. Γνωστικοί:

Επιδιώκεται οι μαθητές:

Να γνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά του σονέτου.

Να αντιληφθούν την ιδιαίτερη χρήση των μετρικών κανόνων ενός κατεχοχόν παραδοσιακού μετρικού σχήματος, του δεκατετράστιχου.

Να αναπτύξουν τεχνικές πρόσληψης και κατανόησης της παραδοσιακής ποίησης.

Να προσεγγίσουν διαχρονικά την ερωτική ποίηση, ερχόμενοι σε επαφή με δύο ερωτικά σονέτα του 16ου αιώνα.

Να έρθουν σε επαφή με πολλαπλές μεταφράσεις και να ασκηθούν στη δημιουργική γραφή.

Να διαπιστώσουν ομοιότητες και διαφορές των κειμένων, καθώς και τους πολλαπλούς τρόπους λογοτεχνικής μετάφρασης.

2. Παιδαγωγικοί:

Επιδιώκεται οι μαθητές:

Να αναπτύξουν την ομαδική συνεργασία για την προσέγγιση του ποιητικού λόγου.

Να εξοικειωθούν με τη διερευνητική – βιωματική μάθηση και να δραστηριοποιηθούν σε αυτή.

Να εξοικειωθούν με τη διερεύνηση και επιλογή πληροφοριών μέσα από το υλικό που τους προσφέρεται (ή εναλλακτικά που εντοπίζουν οι ίδιοι μέσα από πηγές, βιβλιογραφία και Διαδίκτυο).

Να καλλιεργήσουν την ικανότητα αξιολόγησης των προσφερόμενων πληροφοριών όσον αφορά τη χρησιμότητά τους.

Να καλλιεργήσουν, μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα βιώματά τους, ατομικές και κοινωνικές αξίες και αρχές.

Να καλλιεργήσουν τις εκφραστικές τους δεξιότητες στον προφορικό και στο γραπτό λόγο και να επικοινωνούν μεταξύ τους οικοδομώντας κώδικες επικοινωνίας, ώστε να γίνονται αντιληπτοί από τους άλλους.

Να συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου αναπτύσσοντας προσωπική και συλλογική ευθύνη ως μέλη μιας ομάδας, διαπιστώνοντας έτσι την αποτελεσματικότητα της συμμετοχικής εργασίας.

Να καταστούν αποδέκτες της αισθητικής απόλαυσης των κειμένων και να το προσεγγίσουν προσωπικά.

Να κινητοποιήσουν τη δημιουργική τους φαντασία.

Εναλλακτικά, εφόσον η πρόταση υλοποιηθεί με τη χρήση ΤΠΕ, προστίθενται και οι εξής τεχνολογικοί στόχοι:

Η χρήση των προϊόντων και εργαλείων των Τ.Π.Ε., στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, υποστηρίζει τόσο την αυτόνομη πορεία του μαθητή προς τη γνώση, όσο και τη διερευνητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση. Ταυτόχρονα, προάγει τον ρόλο του δασκάλου από αυτόν του απλού καθοδηγητή σε εκείνον του συντονιστή ενεργειών και του διευκολυντή για την απόκτηση γνώσης. Η προσέγγιση του κειμένου, με τη χρήση Τ.Π.Ε., αφίσταται της παραδοσιακής διδακτικής πράξης, διότι:

Παρέχει τη δυνατότητα άμεσης και εύκολης πρόσβασης σε πλήθος πληροφοριών στο Διαδίκτυο, γεγονός που λειτουργεί παρωθητικά για το μαθητή και διευκολύνει την προσέγγιση του συγκεκριμένου κειμένου.

Αξιοποιεί εμπειρίες και βιώματα του μαθητή από άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να πορευθεί στο δικό του δρόμο προς τη μάθηση, μέσα από μια ποικιλία εναλλακτικών επιλογών.

Ενισχύει τη δυνατότητα αξιοποίησης της συλλογικής εμπειρίας μέσα από συνεργατικά περιβάλλοντα.

Βελτιώνει τη δυνατότητα παραγωγής λόγου μέσα από περιβάλλοντα που επιτρέπουν τον πειραματισμό, τη δοκιμή, τον έλεγχο.

Υποστηρίζει τη δημιουργική έκφραση του μαθητή, καθώς ενσωματώνει ποικίλες μορφές έκφρασης και επικοινωνίας.

Βοηθάει το μαθητή να αντιληφθεί τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που θέτει το ηλεκτρονικό μέσο στην αναζήτηση και στον εντοπισμό δεδομένων για ένα θέμα.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

1η ώρα

1. Αφόρμηση (10' περίπου): διανέμεται στους μαθητές φωτοτυπημένο υλικό σχετικά με την ιστορία και τα γενικά χαρακτηριστικά του σονέτου. Αξιοποιείται το Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων (ή, εναλλακτικά, το Διαδίκτυο). Ενδεικτικά:

Το σονέτο είναι ένα ποιητικό είδος που ακολουθεί μία σταθερή στιχουργική μορφή. Αποτελείται από 14 στίχους, γι' αυτό συχνά αποκαλείται και δεκατετράστιχο. Οι ρίζες του σονέτου βρίσκονται στην Ιταλία και συγκεκριμένα στη Σικελία, στην αυλή του βασιλιά Φρειδερίκου Β'. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Γ. Σπαταλά, το σονέτο «είναι το μόνο από τα σωζόμενα μετρικά σχήματα που θυμίζει κάτι από τις ιδιότητες της αρχαίας ελληνικής ποίησης, στην οποία το μετρικό είδος εδηλούσε και το είδος του περιεχομένου». Ο πρώτος ποιητής που έγραψε σονέτα είναι ο Τζιάκομο ντα Λεντίνι, που έζησε στο πρώτο μισό του 13ου αιώνα. Για την προέλευση του σονέτου υπάρχουν δύο θεωρίες: ότι προήλθε από ανάπλαση της στιχουργικής φόρμας *canzone*, που αποτελούνταν από τρίστιχες στροφές και ολοκληρωνόταν με μία συντομότερη, ή από την λαϊκή ποιητική φόρμα *strambotto*, που αποτελούνταν από μία οκτάστιχη στροφή (*ottava*), με την προσθήκη των δύο τρίστιχων στροφών.

Η ακμή του σονέτου στην ιταλική ποίηση ήρθε με τα σονέτα του Δάντη και του Πετράρχη. Στη Γαλλία εμφανίστηκε στις αρχές του 16ου αι., στα ποιήματα του Clement Marot (1496-1544), αλλά γνώρισε μεγάλη άνθηση από τους ποιητές της Πλειάδος. Στην Αγγλία το σονέτο παρουσιάστηκε με τα ποιήματα του Thomas Wyatt (1503-42) και λίγο αργότερα του λόρδου

Surrey, που εισηγήθηκε την ιδιαίτερη αγγλική φόρμα. Γνώρισε μεγάλη άνθηση με τα ποιήματα των Σαίξπηρ και Σπένσερ και αργότερα του Τζον Μίλτον (που ακολούθησε την ιταλική φόρμα).

Στην νεότερη λογοτεχνία, το σονέτο καλλιεργήθηκε συστηματικά από τους Άγγλους ρομαντικούς Wordsworth, Coleridge και Keats, τους Γάλλους παρνασσιστές Leconte de Lisle και Heredia και τους συμβολιστές Βερλαίν, Ρεμπώ και Μαλαρμέ και στην Γερμανία από τον Ράινερ Μαρία Ρίλκε .

Διακρίνονται δύο βασικές μορφές σονέτων: το ιταλικό και το αγγλικό. Το ιταλικό σονέτο, που είναι και το πιο καθιερωμένο, αποτελείται από δύο τετράστιχες και δύο τρίστιχες στροφές, ενώ το αγγλικό από τρεις τετράστιχες και ένα καταληκτικό δίστιχο.

Το αγγλικό σονέτο χρησιμοποιεί τον ιαμβικό πεντάμετρο στίχο και έχει τη μορφή τριών τετράστιχων και ενός δίστιχου και ως προς την ομοιοκαταληξία διακρίνεται σε δύο υποείδη, το σαιξπηρικό και το σπενσεριανό. Το σαιξπηρικό σονέτο πήρε το όνομα από τον Σέξπιρ, που ήταν ο σημαντικότερος ποιητής που χρησιμοποίησε αυτόν τον τύπο, ενώ το σπενσεριανό σονέτο, που ονομάστηκε από τον Έντμουντ Σπένσερ, είχε την μορφή ABAB ΒΓΒΓ ΓΔΓΔ ΕΕ.

Τα πρώτα ελληνικά σονέτα γράφτηκαν, υπό την επίδραση του πετράρχισμού, στην Κύπρο, και παραδίδονται στην χειρόγραφη συλλογή που είναι γνωστή ως «Κυπριακά ερωτικά ποιήματα».

2. Ανάγνωση του κειμένου (5' περίπου): από τα «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Λυκείου, σελ. 82-83:

[Πάγω...]

Κοντεύ' η ώρα κι ο καιρός, κυρά μου,
που μέλλει να μισέψω από ξαυτόν σου,
όμως αφήν'ω δα στον ορισμόν σου
όλον τον εμαυτόν μου, αγγέλισά μου.

Μηδέ απορείς, αν εμπορώ, θεά μου,
μισεύοντα ν' αφήσω εμέν σ' αυτόν σου:
μισεύ'ω αμμ' όπου πάγω, γοιον δικός σου,
μένουσιν μετά σεν τα πνεύματά μου.

Πάγω, κι αν ένωσες ποτέ σ' εσέναν
πάθος αγάπης, βλέπε την καρδιάμ μου
πας και το σώμαν πιον δεν σε βιγλίσει.

Αν πει κανένας κι άλλην παρά σέναν
αγάπησα ποτέ, πε αχ την μεριάμ μου:
με δίχως την καρδιάν, πώς ν' αγαπήσει;

Απόδοση στη νεοελληνική:

Κοντεύει η ώρα κι ο καιρός, κυρά μου, που θα πρέπει να φύγω από κοντά σου, όμως, άγγελε μου, αφήν'ω εδώ στους ορισμούς σου όλο τον εαυτό μου.

Και μην απορείς, θεά μου, πώς θα μπορέσω φεύγοντας ν' αφήσω τον εαυτό μου σ' εσένα· φεύγω, αλλά όπου κι αν πάω, σαν δικός σου [που είμαι], μένουν μαζί σου οι σκέψεις μου.

Φεύγω, κι αν κάποτε ένιωσες μέσα σου πάθος αγάπης, φύλαγε την καρδιά μου, γιατί ίσως το σώμα μου δε θα μπορέσει να σε αντικρίσει πια.

Κι αν κάποιος σου πει πως αγάπησα ποτέ κάποιαν άλλη, εκτός από σένα, πες του από μέρους μου: χωρίς την καρδιά του, πώς ήταν δυνατό ν' αγαπήσει;

3. Χωρισμός των μαθητών σε 6 ομάδες των 4 μαθητών/τριών και διανομή/επεξεργασία των αντίστοιχων φύλλων εργασίας (15' περίπου): Στο στάδιο αυτό είναι σημαντικό να δοθούν εξηγήσεις προς τους μαθητές, ιδιαίτερα των σημείων εκείνων της διδασκαλίας που είναι απαραίτητα προκειμένου να κατανοήσουν το σκοπό και τους στόχους της και να συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός «συμβολαίου», που θα τηρηθεί από το διδάσκοντα και τους μαθητές στη διάρκειά της. Στο μέρος αυτό εξηγείται η διαδικασία, οι ρόλοι που θα κληθούν να αναλάβουν και το πόσο σημαντική είναι η δική τους συμμετοχή στη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος.

Επίσης, όσον αφορά τη δημιουργία κινήτρων και ευνοϊκών μαθησιακών συνθηκών, ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών στις λειτουργίες που πρόκειται να αναλάβουν, καθώς και η κινητοποίηση τους και η δημιουργία συνεργατικού περιβάλλοντος, ενισχύονται σε κάποιο βαθμό και από τις περιστάσεις που η ιδέα της πρότασης δημιουργεί. Μπορούμε, λοιπόν, να εντάξουμε τη συγκεκριμένη διδασκαλία σε ένα γενικότερο project. Η δημοσίευση όσων παραχθούν στην ιστοσελίδα του σχολείου ή στην σχολική ή τοπική εφημερίδα ή η ανάρτησή τους σε ένα blog, λειτουργεί παρωθητικά στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους της διδασκαλίας, όπως, για παράδειγμα, την παραγωγή λόγου, ενταγμένου σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Τα φύλλα εργασίας για κάθε ομάδα θα περιλαμβάνουν τα εξής θέματα:

1. Να καταγράψετε όλα τα διαλεκτικά στοιχεία του ποιήματος.
2. Να παραβάλετε κάθε στροφή του ποιήματος με την απόδοσή της στην κοινή νεοελληνική επισημαίνοντας τις αντιστοιχίες των λέξεων ή των φράσεων.
3. Ποιες είναι οι διαβεβαιώσεις που δίνει ο ποιητής στην αγαπημένη του;
4. Ο τελευταίος στίχος προκύπτει με έναν χαριτωμένο συλλογιστικό τρόπο. Μπορείτε να τον διαπιστώσετε;
5. Το ποίημα έχει τη μορφή του σονέτου· να επισημάνετε τα μορφολογικά του γνωρίσματα.
6. Τα γνωρίσματα του σονέτου τα συναντούμε για πρώτη φορά στη νεοελληνική ποίηση στο συγκεκριμένο ποίημα (το είδος του στίχου, την ομοιοκαταληξία, τη μορφή του σονέτου). Σε ποια συμπεράσματα οδηγούμαστε απ' αυτή τη διαπίστωση ως προς την προέλευσή τους;
4. Παρουσίαση των φύλλων εργασίας κάθε ομάδας στο σύνολο της τάξης (15' περίπου).

2η ώρα

1. Αφόρμηση (15'): Συνδιδασκαλία με τον/τη συνάδελφο των Αγγλικών. Θα διανεμηθεί φωτοτυπημένο το σονέτο αρ. 18 του William Shakespeare:

" Sonet 18"

Shall I compare thee to a summer's day?

Thou art more lovely and more temperate:
Rough winds do shake the darling buds of May,
And summer's lease hath all too short a date:

Sometime too hot the eye of heaven shines,
And often is his gold complexion dimm'd;
And every fair from fair sometime declines,
By chance or nature's changing course untrimm'd;

But thy eternal summer shall not fade
Nor lose possession of that fair thou owest;
Nor shall Death brag thou wander'st in his shade,
When in eternal lines to time thou growest:

So long as men can breathe or eyes can see,
So long lives this and this gives life to thee.

και θα ακουστεί ηχογραφημένη η μελοποίηση του σονέτου από τον κιθαρίστα των Pink Floyd, David Gilmour (2001).

2. Γλωσσική εξομάλυνση του σονέτου και απόδοση νοήματος (30' περίπου). Ενδεικτικά:

Το "Σονέτο 18" είναι ένα από τα πλέον γνωστά και αγαπημένα μεταξύ των 154 σονέτων του ποιητή και θεωρείται από πολλούς ως το απόλυτο ερωτικό ποίημα της αγγλικής γλώσσας.

Στις δυο πρώτες στροφές (την οχτάβα) το ποιητικό υποκείμενο (το οποίο είναι ποιητής) προτίθεται να υμνήσει την ομορφιά της αγαπημένης του, χρησιμοποιώντας μια αναλογία. Όμως αναρωτιέται, απευθυνόμενος σε β' πρόσωπο στην αγαπημένη του, πώς είναι δυνατόν η αναλογία της να οδηγήσει σε σύγκριση, καθώς εκείνη, η αγαπημένη του, υπερέχει όλων και τα ξεπερνά όλα. Η ερώτηση, λοιπόν, είναι ρητορική. Γιατί δεν είναι δυνατό να την συγκρίνει ούτε καν με μια λαμπρή καλοκαιρινή μέρα. Κι αυτό γιατί ακόμα και η μέρα αυτή, η τελειότερη των ημερών, υπολείπεται αισθητά σε απαλότητα και χάρη από εκείνη. Και προσθέτει, επίσης -υπονοώντας εν αντιθέσει με την δική της ομορφιά και τελειότητα- ότι η ομορφιά των μαγιάτικών τριαντάφυλλων είναι υπό αίρεση, καθώς οι άγριοι βοριάδες μπορούν να την καταστρέψουν, κι επιπλέον, ακόμα κι αν δεν το κάνουν, τα καλοκαίρια κάποτε τελειώνουν εκ των πραγμάτων. Και αυτό μπορεί να ειπωθεί και συμβολικά. Η ομορφιά και η κομψότητα, όπου υπάρχουν στην ζωή των ανθρώπων, είναι εύθραυστες και η ακμή τους δεν κρατάει για πολύ, όπως άλλωστε και η ζωή η ίδια. Φαίνεται, όμως, πως αυτό δεν ισχύει για την ομορφιά της αγαπημένης του.

Στη δεύτερη στροφή, η ομορφιά της κοπέλας εξιδανικεύεται χωρίς καν να αναφέρεται, υπαινικτικά. Η ομορφιά της αγαπημένης του δεν συγκρίνεται με τις θερμές ημέρες που ο ήλιος είναι υπερβολικά εκτυφλωτικός· πράγμα που υποδηλώνει ότι η λάμψη και η ομορφιά

της ξεπερνούν το απλό ερωτικό πάθος και μετουσιώνονται σε κάτι υπέρτερο και διαρκέστερο, πέρα από τα όρια της πραγματικότητας, το οποίο εξυψώνεται στο άυλο και το πνευματικό. Γιατί δεν αντιμετωπίζει τον κίνδυνο της φθοράς του πάθους, φθορά όμοια με τη εκείνη της ομορφιάς, που βρίσκεται έκθετη στους ποικίλους κινδύνους, οι οποίοι προκύπτουν από τη νομοτέλεια της φύσης και τις ιδιοτροπίες της τύχης.

Στον συνδεδετικό ένατο στίχο η αγαπημένη του ποιητικού υποκειμένου με την ομορφιά της, μη μπορώντας να συγκριθεί ούτε καν με μια καλοκαιρινή μέρα, μεταμορφώνεται, ρητά και ξεκάθαρα πια και όχι υπαινικτικά, η ίδια σε καλοκαιρινή μέρα και μάλιστα αιώνια, καθώς ούτε η σκιά του θανάτου δεν την απειλεί. Η υπερβολή φαντάζει απροσδόκητη, καθώς όλοι ξέρουμε ότι η ομορφιά φθίνει από τα γηρατειά· άλλωστε, και ο θάνατος είναι αναπόφευκτος... Η απάντηση έρχεται στον τέταρτο στίχο της τρίτης στροφής. Οι στίχοι του ποιητικού υποκειμένου, οι οποίοι περιγράφουν την ομορφιά της, είναι εκείνοι που αιώνια θα την διατηρήσουν. Έτσι, ξαφνικά αλλάζει το θέμα του ποιήματος και από εξύμνηση μόνο της ομορφιάς της αγαπημένης του γίνεται, παράλληλα, και διατράνωση από τον ποιητή της αξίας του έργου του, γίνεται δηλαδή ένα αυτοαναφορικό ποίημα, ένα ποίημα για την ποίηση.

Η αντίληψη αυτή αναλύεται και κορυφώνεται στο τελευταίο δίστιχο, εκεί που στα σονέτα τίθεται η βασική ιδέα, η κύρια. Εκφράζεται από τον ποιητή η βεβαιότητα (η οποία απορρέει από την αξία του ποιητικού του έργου για την οποία δεν έχει αμφιβολία) ότι όσο θα υπάρχουν άνθρωποι, οι στίχοι του θα μείνουν αθάνατοι κι έτσι, έμμεσα, αθάνατη θα μείνει και η ομορφιά της αγαπημένης του στην οποία αναφέρονται αυτοί. Παράλληλα όμως, η ομορφιά της ήταν εκείνη που τους προκάλεσε. Βλέπουμε έτσι πώς από την αγάπη (η ομορφιά είναιθεραπαινίδα της επιθυμίας, η οποία σε μια πλήρη μορφή γίνεται αγάπη) γεννιέται η ποίηση και πώς η ποίηση κάνει αθάνατη την αγάπη. Γιατί το κίνητρο του ποιητή για να γράψει τους στίχους του ήταν αυτό ακριβώς. Να αποτυπώσει αυτή την τέλεια ομορφιά όπως εμφανίζεται στην κορυφαία της - κι εκ των πραγμάτων φευγαλέα- στιγμή, ώστε να διατηρηθεί για πάντα.

Τέλος, είναι χαρακτηριστικό ότι λέξεις δηλωτικές του γένους απουσιάζουν προσεκτικά και τα συμφραζόμενα δεν αποκαλύπτουν το παραμικρό όσον αφορά το φύλο του προσώπου που δέχεται την έκφραση των συναισθημάτων του ποιητικού υποκειμένου.

3η ώρα

1. Αφόρμηση (5' περίπου): θα διανεμηθούν στους/στις μαθητές/τριες οι μεταφράσεις του σονέτου αρ. 18 με τη μορφή συγκριτικού πίνακα:

(Μετάφραση Β. Ρώτας και Β. Δαμιανάκου, 1976)

Να σε συγκρίνω με μια ημέρα θερινή,
είσαι πιο ωραία γλυκός και πιο σεμνά ζωηρός.
Τα αβρά του Μάη μπουμπούκια καίει μια ριπή
κι έχει μικρή διορία ο πάγκαλος καιρός.

Πότε το ουράνιο μάτι υπέρμετρα φλογίζει,
πότε η χρυσή του η όψη θολοθαμπωμένη,
πότε το κάθε ωραίο από τ' ωραίο ξεφτίζει,

τυχαία είτε πορεία της φύσης το μακραίνει.

Μα το έαρ σου το αιώνιο δε θα ξεθωριάσει,
ούτε θα χάσει από τ' ωραίο το δικό σου,
ο Χάρος δε θα καυχηθεί πως σ' έχει πιάσει
αν με ρυθμούς αιώνιους περπατά ο καιρός σου.

Στήθια όσο θ' αναπνέουν και μάτια θα θωρούνε,
ετούτοι θα σου δίνουν ζωή γιατί θα ζούνε.

(Μετάφραση Σ. Αλεξίου, 1992)

Να σε συγκρίνω με μια μέρα θερινή;
εσυ υπερέχεις σε απαλότητα και χάρη·
λυγίζει αέρας τα τριαντάφυλλα του Μάη
και δεν κρατάν τα καλοκαίρια μας πολύ.

Άλλοτε καίει πολύ των ουρανών η φλόγα,
θαμπώνεται άλλοτε η ολόχρυση του όψη·
τ' όμορφο κάποτε χάνει την ομορφιά του
απ' την πορεία της φύσης είτε απο την τύχη.

Μα το δικό σου αιώνιο θέρος δεν θα σβήσει,
της ομορφιάς την κατοχή δε θα την χάσεις,
κι ο Χάρος δεν θα καυχηθεί πως μπήκες στη σκιά σου·
θα λάμπεις πάντα εσύ μέσα σ' αιώνιους στίχους!

Όσο θα βλέπουν μάτια κι άνθρωποι αναπνέουν,
οι στίχοι αυτοί θα ζουν κι εσύ θα ζεις μαζί τους.

(Μετάφραση Δ. Καψάλη, 1998)

Πώς να σε πω — καλοκαιριάτικο πρωί;
Έχεις πιο εύκρατη μορφή, πιο ερασμία·
γνωρίζω ανέμους που κι ο Μάης φυλλορροεί,
τα καλοκαίρια έχουν πάντα προθεσμία.

Κάποτε καίει ο επουράνιος οφθαλμός
και της χροιάς του ο χρυσός συχνά θαμπώνει,
κάποιος μοιραίος του καιρού αναπαλμός
την ομορφιά της ομορφιάς απογυμνώνει.

Μα εσύ αιώνιο θα έχεις καλοκαίρι
κι η ομορφιά σου δεν θ' απαλλοτριωθεί,
δεν θα επαίρεται ο Άδης πως σε ξέρει

καθώς θα γράφεσαι στου χρόνου την πληθύ.

Όσο ζουν άνθρωποι και βλέπουν θα γυρίζουν
σ' αυτούς τους στίχους και ζωή θα σου χαρίζουν.

(Μετάφραση Π. Πάκος, 2007)

Να πω πως μοιάζεις με καλοκαιριά;
Μα 'σύ 'σαι πιο γλυκιά και μετρημένη.
Τ' άνθια του Μάη οι ανέμοι σα θεριά
δέρνουν. Το θέρος γρήγορα πεθαίνει.

Βάνει φωτιές ο ήλιος το πρωινό
και άλλοτε η χρυσή του ειδή χλωμιάζει
-κάποτ' η τύχη αστόλιστο, φτηνό
κάνει να δείχνει αυτό που όμορφο μοιάζει.

Μα εντός σου ο ήλιος μέρα-νύχτα καίει
κι ούτ' ίχνος η ομορφιά σου δεν ξεφτίζει,
κι ο θάνατος δε θα 'χει να το λέει
στα σκότη του πως ζεις και πως σ' ορίζει.

Όσον ο κόσμος βλέπει κι ανασαίνει
θα ζει το ποίημα αυτό, να σ' ανασταίνει.

2. Χωρισμός των μαθητών σε 6 ομάδες των 4 μαθητών/τριών και διανομή/επεξεργασία των αντίστοιχων φύλλων εργασίας (20' περίπου):

Τα φύλλα εργασίας για κάθε ομάδα θα περιλαμβάνουν τα εξής θέματα:

1. Συγκρίνοντας τις τέσσερις μεταφράσεις που σας δόθηκαν, να σχολιάσετε την απόδοση του γραμματικού – φυσικού γένους σχετικά με τον/την αποδέκτη των συναισθημάτων που εκφράζει το ποιητικό υποκείμενο. Με ποια επιλογή συμφωνείτε περισσότερο και γιατί; (100-120 λέξεις)
2. Συγκρίνοντας τις τέσσερις μεταφράσεις που σας δόθηκαν, ποια πιστεύετε ότι υπηρετεί με περισσότερη συνέπεια τους μετρικούς κανόνες του σονέτου και γιατί; (100-120 λέξεις)
3. Συγκρίνοντας τις τέσσερις μεταφράσεις που σας δόθηκαν, ποια πιστεύετε ότι αποδίδει καλύτερα τον ερωτισμό του πρωτότυπου ποιήματος και γιατί; (100-120 λέξεις)
4. Ποια από τις τέσσερις μεταφράσεις πιστεύετε ότι αποδίδει καλύτερα τις εικόνες του πρωτότυπου ποιήματος και γιατί; (100-120 λέξεις)
5. Ποια από τις τέσσερις μεταφράσεις θα επιλέγατε να μελοποιήσετε και γιατί; (100-120 λέξεις)
6. Συγκρίνοντας τις τέσσερις μεταφράσεις που σας δόθηκαν, σας άρεσε λιγότερο και γιατί; (100-120 λέξεις).

3. Παρουσίαση των φύλλων εργασίας κάθε ομάδας στο σύνολο της τάξης (20' περίπου).

4. Δραστηριότητες για το σπίτι.

Να επιλέξετε μία από τις ακόλουθες δραστηριότητες:

1. Ακολουθώντας τους μετρικούς και μορφικούς κανόνες του σονέτου, να γράψετε ένα δικό σας σονέτο.

2. Αφού ξαναδιαβάσετε τη νεοελληνική απόδοση του κυπριακού σονέτου [Πάγω...] να το αναπλάσετε ποιητικά στη νεοελληνική ακολουθώντας τους μορφικούς και μετρικούς κανόνες του σονέτου.

3. Να καταγράψετε μία δική σας μετάφραση του σονέτου αρ. 18.

4. Να μελοποιήσετε μία από τις μεταφράσεις του σονέτου αρ.18 που σας δόθηκαν (ή μία δική σας μετάφραση).

5. Να δημιουργήσετε στο Windows Movie Maker ένα βίντεο με εικόνες που να ταιριάζουν σε κάποια από τις μεταφράσεις του σονέτου αρ. 18 που σας δόθηκαν (για μουσικό «χαλί» μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τη μελοποίηση του David Gilmour).

6. Να μεταγράψετε το κυπριακό σονέτο [Πάγω] ή το σονέτο αρ. 18 σε ημερολογιακή σελίδα (100-120 λέξεις) ή σε ερωτική επιστολή (100-120 λέξεις).

7. Υποθέτοντας ότι το σονέτο αρ. 18 απευθύνεται σε σας, να απαντήσετε στο ποιητικό υποκείμενο γράφοντας ένα αντίστοιχο σονέτο ή μια ερωτική επιστολή.

4η ώρα

1. Παρουσίαση εργασιών στην τάξη (30' περίπου)

2. Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης και τελικά συμπεράσματα (15' περίπου).

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Η διδακτική πρόταση μπορεί να επεκταθεί σε διαθεματική συνθετική εργασία και να πάρει τη μορφή project. Σε αυτήν την περίπτωση θα μπορούσαν να συνεργαστούν οι καθηγητές της Μουσικής, των Καλλιτεχνικών, της Κοινωνιολογίας, των Γαλλικών, των Γερμανικών. Η πρόταση μπορεί, επίσης, με μικρές τροποποιήσεις να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις του Λυκείου.

Αναφορές

- Bakhtine, M. (2000). *Ζητήματα της ποιητικής του Ντοστογιέφσκυ*. Επιμ. Β. Χατζηβασιλείου, μτφρ. Α. Ιωαννίδου. Αθήνα: Πόλις.
- Comragnon, A. (2003). *Ο δαίμων της θεωρίας, λογοτεχνία και κοινή λογική*, μτφρ. Απ. Λαμπρόπουλος, επιμ. Άννα Τζούμα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cope & Kalantzis (2001). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Culler, J. (1992). *Structuralist Poetics*. London: Routledge.
- Eco, U. (1993). *Τα όρια της ερμηνείας*, μτφρ. Μ. Κονδύλης. Αθήνα: Γνώση.
- Frye, N. (1996). *Η ανατομία της κριτικής*. Εισαγωγή: Ζ.Ι. Σιαφλέκης, πρόλογος-μτφρ-επιμ.: Μ. Γεωργουλέας. Αθήνα: Gutenberg.

- Iser, W. (1976). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Hayen: Mardaga.
- Iser, W. (1991). «Προς μια λογοτεχνική ανθρωπολογία», μτφρ. Σ. Ροζάνης, *Λόγου χάριν* 2, 3-24.
- Jauss, H.R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης*, μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος. Αθήνα: Εστία.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Stanleys G.

Δημόσια Ιστορία και εκπαιδευτικές πρακτικές

Χαράλαμπος Κουργιαντάκης

kourgiant@ionio.gr

Μέλος ΕΔΙΠ στο Τμήμα Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου,
με γνωστικό αντικείμενο «Παιδαγωγικά-Διδακτική της Ιστορίας»

Περίληψη. Η εργασία αυτή επιδιώκει αφενός να αποτελέσει μια συνοπτική και χρηστική για τον αναγνώστη-εκπαιδευτικό επισκόπηση του φαινομένου «Δημόσια Ιστορία» και των εκφάνσεών του μέχρι σήμερα και αφετέρου να παρουσιάσει και να συζητήσει χαρακτηριστικά της σχέσης που δυνητικά έχει η Δημόσια με τη Σχολική Ιστορία, με τη διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο. Στις πρώτες πέντε ενότητες της εργασίας γίνεται σε αδρές γραμμές αναφορά στο παρελθόν και στο παρόν της Δημόσιας και Προφορικής Ιστορίας, ενώ η έκτη (η εκτενέστερη) ενότητα ασχολείται με τη συνάντηση της Δημόσιας Ιστορίας με την εκπαιδευτική πρακτική. Η συζήτηση αφορά τη διερεύνηση της σχέσης των δυο και τους ποικίλους προβληματισμούς που προκύπτουν μέσα από αυτή, και καταλήγει σε μια ανακεφαλαιωτική σύνθεση (συμπεράσματα-προτάσεις), με βάση τη βιβλιογραφία και την οπτική του συγγραφέα. Η σύνθεση αυτή φιλοδοξεί -όντας δυνητικά αξιοποιήσιμη στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας στο Σχολείο- να διευρύνει το διδακτικό ορίζοντα του εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: Δημόσια Ιστορία, Προφορική Ιστορία, Σχολική Ιστορία, Διδακτική της Ιστορίας.

Δημόσια Ιστορία· ορισμοί, γέννηση και διαδρομή μέχρι σήμερα

Δημόσια Ιστορία (Public History), ως αποτύπωση και χρήση δεδομένων του παρελθόντος στη δημόσια σφαίρα, είναι η ιστορική γνώση που δεν παράγεται από τους «ειδικούς», δηλαδή τα Πανεπιστήμια ή τα ερευνητικά κέντρα, αλλά διαμορφώνεται μέσα από τα μουσεία, τα αρχεία, τα μνημεία, τα ΜΜΕ, το διαδίκτυο, τον κινηματογράφο, την τηλεόραση κ.λπ. Παρότι η σχετική ορολογία διαφοροποιείται (Cauvin, 2018) μέσα στο χρόνο, εξαιτίας της εξέλιξης της επιστήμης, η Δημόσια Ιστορία αποκαλείται επίσης και «εφαρμοσμένη Ιστορία» (Applied History), με την έννοια ότι επιδιώκει μεν να υιοθετεί τις μεθόδους και τους κανόνες της Ακαδημαϊκής Ιστορίας, αλλά απευθύνεται στην καθημερινότητα του ευρύτερου κοινού. Δημόσια Ιστορία είναι οποιαδήποτε «Ιστορία» διαφέρει από την επιστημονική/Ακαδημαϊκή και γενικότερα οποιαδήποτε εμπεριστατωμένη αναφορά στο παρελθόν συμβαίνει στο δημόσιο -μη ακαδημαϊκό- λόγο· είναι, δηλαδή, εντέλει οτιδήποτε δεν είναι η «Ακαδημαϊκή Ιστορία» και δημιουργία μη επαγγελματιών ιστορικών, σκηνοθετών, ξεναγών, επιμελητών εκθέσεων, μουσειοπαιδαγωγών, δασκάλων, συνθετών κ.λπ., ενώ απευθύνεται σε όλους τους πολίτες. Στο φάσμα της Δημόσιας Ιστορίας εντάσσεται και οτιδήποτε αφηγείται μια ιστορία για το παρελθόν: ένα ντοκιμαντέρ, ένα μνημείο, προφορικές μαρτυρίες αυτοπτών μαρτύρων, μια κινηματογραφική ταινία κ.λπ.

Διεκδικώντας να αναγνωριστεί ως έγκυρη, ως επιστημονικό αντικείμενο, η Δημόσια Ιστορία διαπραγματεύεται μείζονα εθνικά ή πολιτικά ζητήματα και διαμορφώνει ιστορική ταυτότητα, ιστορική κουλτούρα και ιστορική συνείδηση. Ως προς την επιστημονική διάστασή της η Δημόσια Ιστορία μελετά και καταγράφει τους τρόπους με τους οποίους το παρελθόν

ανασυγκροτείται και αποτυπώνεται, μέσα από νέες μορφές παραγωγής ιστορικής γνώσης και κουλτούρας και από φορείς που διαχειρίζονται το παρελθόν στη δημόσια σφαίρα (επετειακούς εορτασμούς, μνημεία, μουσεία, δημόσια-ιδιωτική εκπαίδευση, ΜΜΕ, κινηματογράφο, διαδίκτυο, τηλεόραση, ραδιόφωνο κ.λπ.).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 ο Hayden White αναφέρεται στην ανάγκη καλλιέργειας μιας ιστορικής κουλτούρας διαφορετικής από αυτήν που είχε προτείνει και καθιερώσει η κυρίαρχη ιστοριογραφία· μιας κουλτούρας που να δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να πάρουν στα χέρια τους τη διαδικασία νοηματοδότησης της ζωής τους και να αναλάβουν την ηθική ευθύνη που απορρέει από αυτήν. Σύμφωνα με τον White, η πολιτική της ιστορικής ερμηνείας συνδέεται άρρηκτα με μια ερμηνεία της πολιτικής, η οποία άπτεται ιστορικών ζητημάτων και εκβάλλει στη Δημόσια Ιστορία (White, 1987). Για τον White η ερμηνευτική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων δεν έχει μόνο γνωστικό και διανοητικό ενδιαφέρον για τους μελετητές, αλλά οφείλει να συνυπολογίσει και τον αντίκτυπο του βιώματος και της εμπειρίας, στοιχεία καθοριστικά για μια ανθρώπινη κοινότητα που βίωσε ένα ιστορικό γεγονός ή μια κατάσταση και απαιτεί τη μεταφορά τους από το πεδίο της -κατά κανόνα τραυματικής- μνήμης στο πεδίο της Ιστορίας. Ισχυρίζεται ακριβώς ότι «*η μελέτη της Ιστορίας sine ira et studio δε μπορεί να εκφράσει τις υποτελείς κοινωνικές ομάδες που αντιστέκονται και για τις οποίες οι έννοιες “αντικειμενικότητα”, “ρεαλισμός” και “κοινωνική υπευθυνότητα”, ως τρόποι αντιμετώπισης της Ιστορίας, δεν είναι παρά υποκριτικές παραινήσεις, που προέρχονται από κέντρα οργανωμένης πολιτικής εξουσίας*» (White, 1987, 81).

Η εμφάνιση, ωστόσο, της Δημόσιας Ιστορίας στο κοινωνικό, πολιτικό και επιστημονικό προσκήνιο φαίνεται ότι προκύπτει στα μέσα της δεκαετίας του 1990 και συνδέεται άμεσα με την ενίσχυση των Σπουδών Μνήμης και τη λεγόμενη «Συναισθηματική Στροφή» (Affective Turn) στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες. Κύριο χαρακτηριστικό αυτής της κίνησης είναι αφενός η ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση της εξουσίας με τα συναισθήματα και την υποκειμενικότητα και αφετέρου η επίδρασή της στη διαμόρφωση των ατομικών και συλλογικών αναπαραστάσεων. «*Η εκμετάλλευση του φόβου από την εξουσία, η αναγκαιότητα του θρήνου και του πένθους και η σχέση τους με την Ιστορία, ο φετιχισμός του τραύματος, η ενοχή και η ντροπή, ο ενθουσιασμός και ο φανατισμός, τα μη εκφρασμένα συναισθήματα, ο τρόμος, η τρομοκρατία και τα βασανιστήρια, ο ηθικός πανικός, το καθήκον της μνήμης καθώς και πλήθος άλλων εκδοχών μιας “συναισθηματικής κοινότητας” που επιμένει, εκούσια ή ακούσια, να αντιστέκεται στις ορθολογικές προδιαγραφές της συγκρότησης του σύγχρονου κόσμου, αποτελούν πλέον ιδιάζοντα και ενδιαφέροντα ζητήματα έρευνας στο χώρο των ιστορικών επιστημών*» (Σμυρναίος, 2013, 68). Για τη σημασία της «συναισθηματοποίησης» του παρελθόντος και τη συμβολή της στη γένεση της Δημόσιας Ιστορίας ο Λιάκος αναρωτιέται: «*είναι το παρελθόν απαλλαγμένο από συναισθήματα; Όχι. Εκείνο που συνέβη είναι ότι αυτά τα συναισθήματα, τα οποία κρατούνταν σε μικρές ξεχωριστές σφαίρες, χωρίς να γίνουν γενικά, κατέκλυσαν τη δημόσια σφαίρα και κυριάρχησαν πάνω στις σχέσεις του παρόντος με το παρελθόν*» (Λιάκος, 2015, 39).

Σημαντικές επιπλέον αιτίες για τη δημιουργία και τη ραγδαία εξάπλωση της Δημόσιας Ιστορίας μπορούν επίσης να θεωρηθούν η αύξηση των μεταναστευτικών ροών και της ευρύτερης κινητικότητας που εμφανίζεται σε παγκόσμιο επίπεδο κατά τη μετα-ψυχροπολεμική εποχή, η διάδοση των ψηφιακών τεχνολογιών και η συνακόλουθη δικτύωση που αυτή παράγει, η μείωση των πόρων του κράτους για την Εκπαίδευση (άρα τα υψηλά επίπεδα ανεργίας για τους επαγγελματίες ιστορικούς, οι οποίοι αναζητούν εναλλακτικές

επαγγελματικές διεξόδους¹), αλλά και «η μεταμοντέρνα στροφή στην Ιστορία, η θέση δηλαδή ότι η ιστορική γραφή είναι σε κάθε εποχή μια παροντική απάντηση-προβολή στα ζητήματα-προβλήματα του παρελθόντος» (Μπουζάκης, 2013, 26).

Στο κύριο μενού της Δημόσιας Ιστορίας περιλαμβάνονται οι διαμάχες για την Ιστορία στη δημόσια σφαίρα, οι οποίες καταδεικνύουν το αυξημένο ενδιαφέρον των ΜΜΕ και του ευρύτερου πληθυσμού για το συγκεκριμένο αντικείμενο. Το έντονο ενδιαφέρον της κοινωνίας για τα ιστορικά ζητήματα και η πολλαπλασιαστική αύξηση των μέσων διαμόρφωσης ιστορικής κουλτούρας (ένθετα εφημερίδων, εκπομπές τηλεοπτικών ή ραδιοφωνικών σταθμών, ίδρυση τοπικών και θεματικών μουσείων, ιστορικοί περίπατοι, ιστοσελίδες, ψηφιακά αρχεία, ψηφιακές αναπαραστάσεις του παρελθόντος κ.λπ.) αποτελούν την ίδια στιγμή αντικείμενα μελέτης, αλλά και φορείς της Δημόσιας Ιστορίας. Ωστόσο, παρά την έντονα εμφανή αύξηση του ενδιαφέροντος του κοινού για την Ιστορία, η ακαδημαϊκή κοινότητα δε φαίνεται να έχει αναπτύξει ούτε τις κατάλληλες μεθόδους προσέγγισης αυτού του κοινού (αφήνοντας ελεύθερο το πεδίο για κάθε μορφή χειραγώγησης και επιλεκτικής χρήσης της Ιστορίας από μη ειδικούς), ούτε τα απαραίτητα εργαλεία ανάλυσης της «εφαρμοσμένης» Ιστορίας στη δημόσια σφαίρα. Το κενό αυτό αποπειράται να καλύψει η Δημόσια Ιστορία, συνδυαζόμενη με τη δυναμική των κοινωνικών αιτημάτων που σχετίζονται με τις πολιτικές ταυτότητας, την τραυματική ιστορική μνήμη/δικαίωση και την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της φύσης και των σκοπών κάθε ιστοριογραφικού εγχειρήματος, αλλά και την αμφισβήτηση της πολιτισμικής χρησιμότητας της μελέτης του παρελθόντος, όπως εκφράστηκε και ασκήθηκε από την κυρίαρχη εκδοχή της επαγγελματικής ιστοριογραφίας (Κουφού, 2018).

Σήμερα, στις Ηνωμένες Πολιτείες η Δημόσια Ιστορία είναι διδακτικό αντικείμενο στα προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών σε τμήματα Ιστορίας, αλλά και σε μεταπτυχιακά προγράμματα ειδίκευσης σε πολλά αμερικανικά πανεπιστήμια, ενώ η οργάνωση National Council for Public History εκδίδει ανά τρίμηνο το περιοδικό Public Historian. Στην Ευρώπη η Δημόσια Ιστορία εμφανίζεται κυρίως σε μεταπτυχιακά προγράμματα πανεπιστημίων (Ελεύθερο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου, Πανεπιστήμιο του Άμστερνταμ, Πανεπιστήμιο του Μπρίστολ, Πανεπιστήμιο του Μάντσεστερ, Τρίνιτι Κόλλετζ του Δουβλίνου, Πανεπιστήμιο της Γάνδης κ.ά.). Η κυριότερη εκτός πανεπιστημίων οργάνωση για τη Δημόσια Ιστορία θεωρείται η «Διεθνής Ομοσπονδία για τη Δημόσια Ιστορία» (International Federation for Public History, IFPH, γαλλ. FIHP), η οποία ιδρύθηκε το 2010 και διοργανώνει σε όλο τον κόσμο ετήσια διεθνή συνέδρια, με αντικείμενο τις εξελίξεις στο χώρο [2013 Οτάβα, 2014 Άμστερνταμ, 2015 Τζινάν (Κίνα), 2016 Μπογκοτά, 2017 Ραβέννα, 2018 Σάο Πάολο, 2020 Βερολίνο]. Από την Ευρώπη εκκινεί -και φυσικά απευθύνεται σε όλο τον πλανήτη- και το διαδικτυακό περιοδικό Public History Weekly, στο οποίο δημοσιεύονται σε συστηματική βάση εργασίες έγκριτων -ακαδημαϊκών ή μη- ιστορικών, ανοιχτές για το κοινό, μάλιστα με δυνατότητα ανάγνωσης αλλά και σχολιασμού τους σε πάνω από μια γλώσσες.

Η Δημόσια Ιστορία σήμερα, έχοντας να διαχειριστεί είτε το τραύμα και τις διαιρεμένες και τραυματισμένες μνήμες είτε τη νοσταλγία, τη μελαγχολία και την ελπίδα, είναι μια Ιστορία στην οποία τα συναισθήματα και η έμφαση σε αυτά έχουν κεντρικό ρόλο. Έχει σχέση με την εμπειρία, εφόσον αυτό που ο καθένας θεωρεί σημαντικό για την Ιστορία σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις όψεις του παρελθόντος και τον τρόπο με τον οποίο αυτές

¹ Φωνές προειδοποιούν ότι το επάγγελμα του ιστορικού οδηγείται σε μία «αργή αυτοκτονία», λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό εκείνων που επιλέγουν συνειδητά να σπουδάσουν Ιστορία (Brands & Gavin, 2018).

διαμορφώνουν την ταυτότητά του. Η επιστημονικοποίησή της σχετίζεται άμεσα όχι μόνο με την παρουσία των σπουδών της μνήμης ή του τραύματος, την οικογενειακή γενεαλογία, τη βιωμένη εμπειρία ή την πολιτιστική κληρονομιά και τον «εκδημοκρατισμό» της ιστορικής κουλτούρας και σκέψης, αλλά και με τη δυναμική των πολιτισμικών σπουδών, την έντονη παρουσία της κοινωνιολογίας της κουλτούρας και της πολιτισμικής και λογοτεχνικής θεωρίας, τη διεισδυτικότητα, την κοινωνική εμβέλεια και την ιστορική αναγκαιότητα της Προφορικής Ιστορίας (Ανδρέου, κ.ά., 2015).

Είδη, χρήσεις και διαστάσεις της Δημόσιας Ιστορίας

Ο Χ. Αθανασιάδης προτείνει τρεις τύπους/είδη Δημόσιας Ιστορίας:

- α) εκείνη που ασκείται από ακαδημαϊκούς και ιστορικοποιεί τα σύγχρονα προϊόντα Δημόσιας Ιστορίας, που συνήθως δημιουργούνται από μη ιστορικούς,
- β) εκείνη που παράγεται «από τα κάτω», όπως π.χ. τα δίκτυα Προφορικής Ιστορίας, και
- γ) εκείνη που απευθύνεται σε μη ακαδημαϊκά ακροατήρια και παράγεται είτε από επαγγελματίες ιστορικούς, είτε από μη ειδικούς (Αθανασιάδης, 2015).

Στο ευρύτερο πλαίσιο της Δημόσιας Ιστορίας εντάσσεται πλέον και η Δημόσια Αρχαιολογία. Όσοι ασχολούνται ενεργά με το αντικείμενο ορίζουν τη Δημόσια Αρχαιολογία ως «ένα σύνολο θεωριών, μεθόδων και πρακτικών που εμπνέουν και κινητοποιούν όλο το φάσμα της αρχαιολογικής διαδικασίας: από την ανακάλυψη και παρουσίαση των αρχαιολογικών μαρτυριών έως την ανάδειξη των αρχαιολογικών χώρων και των τοπίων που τους περιβάλλουν» (Γαλανίδου & Dommasnes, 2012, 12). Στο ίδιο αντικείμενο εμπίπτουν και η μεταφορά του επιστημονικού και βιωματικού κεκτημένου της αρχαιολογικής επιστήμης στο κοινό, η πρόσληψη των πορισμάτων της αρχαιολογικής επιστήμης από το δημόσιο χώρο και η διάδρασή τους, ένας ευρύτερος εναγκαλισμός μεταξύ των αρχαιολόγων και του κοινού που ενδιαφέρεται ή (δυσνητικά) απορρίπτει τα κάθε είδους αρχαιολογικά ευρήματα και τις αρχαιολογικές προσεγγίσεις. Η Δημόσια Αρχαιολογία προκύπτει από την κατανόηση της αδυναμίας της αρχαιολογικής κοινότητας να φέρει σε πέρας μόνη, μακριά από το μεγάλο κοινό, την προσπάθεια να προστατέψει τα μνημεία και τις αρχαιότητες, για να τα παραδώσει στις επόμενες γενιές. Μετά τη δημοσίευση στη Νέα Υόρκη του βιβλίου *Public Archaeology* από τον McGrimsey, το 1972, το οποίο θεωρείται η αφετηρία αυτού που για πρώτη φορά αποκαλείται «Δημόσια Αρχαιολογία», η Αρχαιολογία προσπαθεί πλέον να επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή του κοινού στην προστασία των μνημείων και της πολιτιστικής κληρονομιάς, μέσα από τα μονοπάτια της Εκπαίδευσης, της γνώσης και της συμμετοχής, αξιοποιώντας συνέδρια, μονογραφίες, έντυπα, ηλεκτρονικά περιοδικά, πανεπιστημιακά μαθήματα και Προγράμματα Σπουδών, διδακτορικές διατριβές κ.λπ. (Γαλανίδου & Dommasnes, 2012). Σε κάθε περίπτωση, η παρουσία της Δημόσιας Αρχαιολογίας συνεπικουρεί στους σκοπούς της Δημόσιας Ιστορίας, διευρύνοντας τη δυνατότητα για μελέτη και ερμηνευτική προσέγγιση του παρελθόντος στη δημόσια σφαίρα.

Για τις πρακτικές της Δημόσιας Ιστορίας αναφύεται καταρχήν το ζήτημα του «εκδημοκρατισμού» της επιστήμης της Ιστορίας, εφόσον πλέον δυνητικά οποιοσδήποτε μέσω του διαδικτύου μπορεί να γίνει «ιστορικός» (Noiret, 2013), αλλά και το σε ποιο βαθμό το «προϊόν» της Δημόσιας Ιστορίας θα μπορούσε να θεωρηθεί επιστημονική Ιστορία. Ο Noiret (Noiret, 2015) θεωρεί ότι η Δημόσια Ιστορία βρίσκεται πολύ κοντά στις «σπουδές μνήμης», καθώς οι δημόσιοι ιστορικοί τοποθετούν στο πλαίσιο της έρευνάς τους ατομικές

και συλλογικές μνήμες. Άλλωστε, οι ερευνητικές πρακτικές των δημόσιων ιστορικών είναι σύμφωνες με εκείνες της μικροϊστορίας («τοπικότητα») (Geertz, 1973).

Εκτός του εκδημοκρατισμού της επιστήμης, επιπλέον διάσταση της Δημόσιας Ιστορίας θεωρείται και η ψηφιακή τεχνολογία. Οι ιστορικοί που ασχολούνται με τη Δημόσια Ιστορία, προκειμένου να αντιμετωπίσουν με επάρκεια και αξιοπιστία το πρόβλημα της ενασχόλησης με μη κειμενικές αλλά (κάθε είδους) ψηφιακές ιστορικές μαρτυρίες, είναι υποχρεωμένοι να αναπτύξουν προσωπικά επιπλέον δεξιότητες και να καλλιεργήσουν νέους «γραμματισμούς», βασιζόμενοι κυρίως στην ψηφιακή νοημοσύνη (Κουργιαντάκης, 2019). Είναι απαραίτητος ο ειδικός ψηφιακός γραμματισμός, προκειμένου να μελετηθούν οι στόχοι και ο τρόπος σκέψης των δημιουργών ψηφιακού υλικού (ταινιών, διαδικτυακών παιχνιδιών κ.λπ.). Είναι αλήθεια ότι κάτι ανάλογο ισχύει πλέον σήμερα και για τους ακαδημαϊκούς ιστορικούς, η έρευνα των οποίων, ωστόσο, δεν έχει απαραίτητα τόσο έντονη ψηφιακή διάσταση. Βασικές δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την παραγωγή της Δημόσιας Ιστορίας, εφόσον τη διευκολύνουν και βασίζεται σε αυτές, είναι η απεριόριστη αποθήκευση δεδομένων, η προσέγγιση ερευνητικών τεκμηρίων μέσα από διαδικασίες επικοινωνίας με το ευρύ κοινό (crowd sourcing) και μέσω των κοινωνικών δικτύων, αλλά και η ταχύτητα στην επικοινωνία, όπως αυτή καταγράφεται σήμερα στο ψηφιακό πλαίσιο· όλα αυτά κάνουν ευκολότερη και αμεσότερη τη συλλογή δεδομένων και την παραγωγή ιστορικών προϊόντων (Αποστολίδου, 2020).

Μια τρίτη σημαντική διάσταση της Δημόσιας Ιστορίας είναι η αξιοποίηση της Τέχνης. Το ιστορικό μυθιστόρημα, η ποίηση, ο κινηματογράφος, το θέατρο, αλλά και η ζωγραφική, ο χορός και η μουσική είναι προφανές ότι, εξαιτίας της συμβολικής αναπαράστασης και της συναισθηματικής λειτουργίας τους, καταγράφουν με επάρκεια τα κοινωνικά και πολιτικά μηνύματα, τις αξίες και τις επιλογές των ανθρώπων του παρελθόντος και του παρόντος. Μέσω της Τέχνης προσεγγίζονται ορισμένα από τα πιο ζωτικά κοινωνικά ζητήματα όπως ο θάνατος, η πίστη, η βία, οι σχέσεις της κοινωνίας με το παρόν και το παρελθόν, η ηθική, η μεταφυσική κ.λπ., τα οποία οι (θετικές) επιστήμες προτιμούν να κρατούν μακριά από το πεδίο της παρατήρησής τους. Με τις ιδιότητες αυτές η Τέχνη εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο της Δημόσιας Ιστορίας, εφόσον *«προσφέρει παρηγοριά στους πονεμένους και κατανόηση στους ηττημένους, όραμα στους ιδεολόγους και όπλα στους αναμορφωτές»* (Μπέλης, 2018, 14). Η Τέχνη ρυθμίζει κοινωνικές συμπεριφορές, αλλάζει τα δεδομένα της πραγματικότητας και την συνδιαμορφώνει. Βασικές μορφές της Τέχνης (θέατρο, κινηματογράφος, αναπαραστάσεις, λογοτεχνία κ.λπ.) αποτελούν πυλώνες της Δημόσιας Ιστορίας και η ιστορική εκπαίδευση καλείται να τις αξιοποιήσει σε επίπεδο περιεχομένου και μεθοδολογίας, γνωρίζοντας εκ των προτέρων ότι αυτό θα διευρύνει τη δυναμική της.

Η Δημόσια Ιστορία στις εκπαιδευτικές πρακτικές· συζήτηση και καταληκτικοί συλλογισμοί

Η Σχολική Ιστορία κινείται ανάμεσα στην Ακαδημαϊκή και στη Δημόσια. Θεωρητικά, επιδιώκει να συμβαδίζει με τις εξελίξεις στην ιστοριογραφία, να ανανεώνεται και να ενσωματώνει τα ευρήματα της Ακαδημαϊκής και της Δημόσιας Ιστορίας. Σοβαρό ανάχωμα στη διαδικασία αυτή αποτελεί ο ασφυκτικός εγκλωβισμός της στα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία εκπορεύονται από την εκάστοτε πολιτική εξουσία και αποτυπώνουν την (κατά κανόνα) παλαιολιθική επίσημη κρατική ιδεολογία και τις κυρίαρχες παραδοχές της κοινωνίας για το παρελθόν της. Θα έλεγε κανείς ότι η Σχολική Ιστορία εκ των πραγμάτων κινείται ακριβώς στο

μεταίχμιο ανάμεσα στις πρακτικές της Ακαδημαϊκής και της Δημόσιας Ιστορίας, και συνεργάζεται -αλληλεπιδρώντας- μαζί τους. Κατά μία έννοια και με βάση τους κανόνες και τους ορισμούς, περισσότερο συγκλίνει προς τη Δημόσια Ιστορία, δεδομένου ότι παράγεται επί της ουσίας στο χώρο του Σχολείου από εκπαιδευτικούς και μαθητές, οι οποίοι είναι μέλη της ευρύτερης κοινωνίας, οφείλοντας πάντοτε να σέβεται και να τηρεί, όσο κάτι τέτοιο είναι εφικτό και ελεγχόμενο, τους κανόνες που προτείνει (επιβάλλει) η κρατική παρέμβαση (Πρόγραμμα Σπουδών, διδακτέα ύλη κ.λπ.). Στο συγκεκριμένο πλαίσιο η καθόλου Σχολική Ιστορία (ΠΣ, διδακτικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικοί, μαθητές, σχολείο γενικά) καλείται να συμβάλει, ώστε η Δημόσια Ιστορία να αντιμετωπίζεται ως μια παράμετρος της ζωής και της Ιστορίας, του παρόντος και του παρελθόντος, η οποία εντέλει οφείλει να ισορροπεί ανάμεσα στους κανόνες της επιστήμης και στην «αυθαιρεσία», στη χρήση και στην κατάχρηση, στην Ιστορία και στην παρα-Ιστορία.

Ολοένα και περισσότερο ισχυροποιείται η άποψη (Seixas, 2016) ότι η Ιστορία που παράγεται στη δημόσια σφαίρα πρέπει σταδιακά να ενσωματωθεί ως περιεχόμενο στη Σχολική Ιστορία (και ενδεχομένως ως διδακτικό αντικείμενο στα Προγράμματα Προπτυχιακών ή Μεταπτυχιακών Σπουδών των Τμημάτων Ιστορίας των πανεπιστημίων. Ήδη, όπως επισημαίνεται νωρίτερα στην εργασία αυτή, υπάρχουν τέτοιες πρωτοβουλίες, τόσο σε ξένα όσο και σε ελληνικά Πανεπιστήμια). Η Σχολική Ιστορία κατεξοχήν θεραπεύει δυο από τις βασικές ιδιότητες της Δημόσιας· αφενός απευθύνεται στα συναισθήματα των μαθητών και αφετέρου συγκροτεί την ιστορική και πολιτισμική ταυτότητά τους. Ο πολλαπλασιασμός των εθνικών/πολιτισμικών ταυτοτήτων, η συνεχής τροφοδότηση της ατομικής και συλλογικής μνήμης, αλλά και η ανάγκη των ανθρώπων για έκφραση των συναισθημάτων τους σχετίζονται άμεσα με την ιστορική εκπαίδευση και πλέον κάνουν τους «πολέμους για την Ιστορία»² ιδιαίτερα έντονους.

Την ίδια στιγμή μουσεία στον κόσμο καλούν τους συμμετέχοντες να «μάθουν» και να «κατανοήσουν», μέσω της προσωπικής τους εμπειρίας· μια διαδικασία για την οποία ο De Groot χρησιμοποιεί τον όρο «embodiment» (κατανόηση μέσω του σώματος) (De Groot, 2009). Τόσο τα συνεχώς αναδυόμενα μουσεία κάθε είδους, τα οποία ενθαρρύνουν τους επισκέπτες να καταθέσουν τις σχετικές με τα μουσειακά εκθέματα προσωπικές αναμνήσεις τους, σε διαδικασίες του τύπου «μοιράσου την ανάμνησή [σου]», όσο και η συνεπαγόμενη δυνατότητα διαμόρφωσης προσωπικής «υποκειμενικότητας», με την εύκολη και άμεση πρόσβαση σε αρχεία και ιστορικές μαρτυρίες, και την ανάρτησή της σε ιστοσελίδες, ιστολόγια, κ.λπ., στα οποία ο καθένας μπορεί να προβάλει την άποψή του σε κοινή θέα, κάνουν τη Δημόσια Ιστορία ελκυστική στους μαθητές, διότι καλύπτουν την ανάγκη να δημοσιοποιηθούν προσωπικές απόψεις και οπτικές, να εκπληρωθεί το καθήκον της μνήμης («οφείλω να μην ξεχάσω»), είτε επανορθωτικά, είτε διεκδικητικά, είτε με τη μορφή μεταμέλειας για αδικίες που διαπράχθηκαν, και να διαμορφωθεί με τον τρόπο αυτό μια επιδραστική (ενίοτε καθοριστική) παρέμβαση στο χώρο της Ιστορίας. Είναι προφανές ότι θέλοντας και μη η ιστορική κουλτούρα-συνείδηση των μαθητών οικοδομείται πλέον σε μεγάλο βαθμό και μέσα από τη Δημόσια Ιστορία· έρευνες διεθνώς καταγράφουν την αυξανόμενη επιρροή της στους μαθητές (παράλληλα με την ένταξη της Προφορικής Ιστορίας στη σχολική τάξη, η οποία διευρύνει τον «ορίζοντα» του μαθήματος, ενθαρρύνει δυνητικά εκπαιδευτικούς και μαθητές να συνεργάζονται και διαμορφώνει προϋποθέσεις για

² Χρήσιμη για το θέμα η παραπομπή στο Κόκκινος, Γ. (2006), Συμβολικοί πόλεμοι για την Ιστορία και την κουλτούρα, Αθήνα: Μεταίχμιο.

επικοινωνία και κατανόηση μεταξύ κοινωνικών τάξεων και γενεών) (Chapman & Edwards, 2015), και αντίστροφα την ταυτόχρονη συρρίκνωση της επιρροής της -στενά εννοούμενης- Σχολικής Ιστορίας, δηλαδή της «Ιστορίας» του διδακτικού εγχειριδίου και του δασκάλου. Εκ των πραγμάτων πλέον ο ρόλος των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν Ιστορία και να καλλιεργήσουν τον ιστορικό γραμματισμό των παιδιών γίνεται πολυδιάστατος: πέρα από την απαραίτητη γνώση για το παρελθόν και τις μεθόδους της Ιστορίας, οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν και τις απαραίτητες ικανότητες για τη δημιουργία εμπειριών μάθησης, ώστε να καλλιεργήσουν την ιστορική γνώση και σκέψη τους (McCrum, 2013).

Περιδιαβάζοντας συνοπτικά και ενδεικτικά τη θέση της Δημόσιας ή/και της Προφορικής Ιστορίας σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, διαπιστώνεται ότι στις ΗΠΑ οι κυριότερες προκλήσεις της κοινωνικής Ιστορίας (όπως λ.χ. το ότι μια πληθώρα νέων θεμάτων θα έπρεπε να ενταχθούν στην έρευνα και -δυνάμει- στην Εκπαίδευση, το ότι η συμβατική χρονολογική κατανομή των γεγονότων σε περιόδους μπορεί να αναθεωρηθεί, έτσι ώστε να προβληθούν οι εμπειρίες καθημερινών ανθρώπων, το ότι η αιτιολόγηση και η κάλυψη γεγονότων θα έπρεπε να απομακρυνθούν από τα επίσημα δρώντα πρόσωπα, με αναφορές σε ευρύτερη ομάδα συμμετεχόντων προσώπων) ποτέ δεν απασχόλησαν τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Σχολείο (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), ενώ η κοινωνική Ιστορία και η ακόλουθη «πολιτισμική στροφή» έχουν επηρεάσει τις ιστορικές σπουδές σε μετασχολικό επίπεδο (κολέγιο κ.λπ.) (Stearns, 2010).

Στην Ιαπωνία, η προσπάθεια του εκπαιδευτικού συστήματος επικεντρώνεται στο να μεταβληθεί η Προφορική Ιστορία σε μια κατασκευή/εργαλείο που συμβάλει στην αντίληψη ότι το παρελθόν και η ιστορική εκπαίδευση έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν το δρόμο για αυθεντική ιστορική έρευνα, ανάλογη με αυτή των ιστορικών. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας -όπως στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα- η Ιστορία αντιμετωπίζεται ως διδακτικό αντικείμενο κατεξοχήν για αποστήθιση και απομακρύνεται από την αυθεντική-επιστημονική πρακτική των ιστορικών. Στη Σχολική Ιστορία παρατηρούνται τα φαινόμενα της δόμησης της γνώσης έξω από το χώρο της Ιστορίας αλλά και της ταύτισής της με την απλή συσσώρευση γνώσεων. Εξαιτίας αυτών των πρακτικών τα σχολικά διδακτικά εγχειρίδια μετατρέπονται σε παρόχους «αυθεντικής» ιστορικής γνώσης, η οποία μετεξελίσσεται σε μια άκαμπτη και στεία γνώση, εφόσον οι διδάσκοντες στερούνται τη δυνατότητα να θέσουν σε αμφισβήτηση το κυρίαρχο αφήγημα των σχολικών εγχειριδίων. Μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η προσπάθεια για ενσωμάτωση της Προφορικής Ιστορίας στο σχολείο φιλοδοξεί να εμπλουτίσει τις διδακτικές πρακτικές, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να υπερβούν την αίσθηση ότι η γνώση και τα ιστορικά νοήματα δομούνται έξω από την επικράτεια της Ιστορίας και να μάθουν να διερευνούν από μόνοι τους -με βάση τα πρότυπα και τους κανόνες της ιστορικής μεθοδολογίας- τα νοήματα αυτά (Yurita, 2015).

Και στην Τουρκία ζητούμενο παραμένει η αποτελεσματική διαχείριση της έντασης που προκύπτει, όταν προφορικές αφηγήσεις από διαφορετικές οπτικές και κουλτούρες, όπως τις υποδέχονται οι μαθητές μέσω του δημόσιου λόγου, συγκρούονται με τον επίσημο ιστορικό λόγο στα σχολικά εγχειρίδια. Στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένουν αναπάντητα τα ερωτήματα για το κατά πόσο και με ποιους τρόπους είναι δυνατό η διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο να ενσωματώσει τις δυνητικά διαφορετικές αφηγήσεις της Δημόσιας Ιστορίας (Dilek & Dilek, 2015).

Τέλος, στην Αγγλία η εμπλοκή της Προφορικής Ιστορίας στην Εκπαίδευση ξεκινά από τη δεκαετία του 1960 και σχετίζεται με τη Νέα Ιστορία (New History), η οποία πρότεινε την εισαγωγή και την άσκηση των παιδιών στη μέθοδο της Ιστορίας με την ερμηνευτική

αξιοποίηση ιστορικών πηγών και την επεξεργασία θεμάτων που αφορούν την ιστορία καθημερινών ανθρώπων κ.λπ. (Νάκου, 2015). Στα τελευταία 15 χρόνια δρομολογήθηκαν στη χώρα τρία προγράμματα σχολικής Προφορικής Ιστορίας: το πρόγραμμα Putting Life into History/Ζωντανεύοντας την Ιστορία, που διερευνά το σεβασμό προς την εξουσία κατά το παρελθόν, το πρόγραμμα Up the Manor/Μπράβο Μάνορ και το πρόγραμμα Hemel at War/Η (πόλη) Χέμελ στον πόλεμο. Και τα τρία συνεργατικά προγράμματα πραγματοποιήθηκαν σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δημοσίευσαν μέρος των δράσεών τους στο περιοδικό Teaching History (της Historical Association), ενώ τα δυο τελευταία προχώρησαν και στην κατασκευή ενημερωτικών ιστοσελίδων, με αναλυτικές πληροφορίες για το περιεχόμενο του κάθε προγράμματος (Chapman & Edwards, 2015).

Γενικά η δημόσια διάσταση της Ιστορίας φαίνεται ότι έχει θετική επίδραση στη διδασκαλία του μαθήματος στο σχολείο, κυρίως επειδή κινητοποιεί τους μαθητές για την εμπλοκή τους με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, διευκολύνει τη μεταβίβαση της ιστορικής γνώσης και ενθαρρύνει την ιστορική ερμηνεία-κατανόηση (Howell; 2015, Milo; 2017). Παρόμοια συμπεράσματα εξάγονται και στην πιο πρόσφατη δημοσιευμένη έρευνα στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι οι δημόσιες εκφάνσεις της Ιστορίας είναι δυνατό να συμβάλλουν στην ενίσχυση της σχέσης φοιτητών/τριών με το παρελθόν και στην καλλιέργεια κλίματος ιστορικού γραμματισμού (Ταμίσογλου, 2020). Δυστυχώς η αξιοποίηση της Δημόσιας και της Προφορικής Ιστορίας στην Εκπαίδευση διευρύνει την προοπτική για τη συρρίκνωση στερεοτυπικών κοινωνικών, πολιτισμικών, ιστορικών και πολιτικών αντιλήψεων, εφόσον απαιτεί εμβάθυνση στις πολύπλοκες διασυνδέσεις μνήμης και Ιστορίας, αλλά και «σε καίρια ζητήματα που αφορούν τη συναισθηματική και κοινωνική δυναμική της μνήμης, σε αντιδιαστολή με τον επιστημονικό ορθολογισμό της Ιστορίας, που δεν αποσκοπεί στην αναπαράσταση του βιωμένου παρελθόντος, αλλά στην παραγωγή γνώσης για αυτό» (Νάκου, 2015, 174).

Από την εργασία των VanSledright και Maggioni (2016) για την έννοια της επιστημονικής γνώσης στην Ιστορία, συνάγεται ότι στην ερμηνευτική διαδικασία μεταξύ αντικειμένου (ιστορική μαρτυρία) και υποκειμένου (δάσκαλος/μαθητής) εμφανίζονται τρεις κύριες κατηγορίες προσέγγισης: α) η αντικειμενική, η οποία βλέπει το αντικείμενο ως στατική Ιστορία, «όπως αυτή συνέβη», β) η υποκειμενική, η οποία αντιμετωπίζει το αντικείμενο ως μια πιθανή ερμηνεία ή εκδοχή του παρελθόντος, μεταξύ πολλών σχετικών ερμηνειών, και γ) η κριτική, σύμφωνα με την οποία η ερμηνευτική δράση καθοδηγείται από ένα σύνολο κριτηρίων για την αξιολόγηση των μαρτυριών, το οποίο είναι βασισμένο στη δουλειά των ιστορικών (VanSledright & Maggioni, 2016). Γι' αυτό σε κάθε περίπτωση, σε οποιαδήποτε εμπλοκή των μαθητών με τη Δημόσια και την Προφορική Ιστορία, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να τονίζεται emphatic η επιστημονική φύση της Ιστορίας (όροι, κανόνες, προϋποθέσεις, μέθοδος κ.λπ.), στην οποία είναι αναγκαίο να βασίζεται αυστηρά κάθε διδασκαλία και ερμηνεία/κατανόηση του παρελθόντος (Stoddard, 2018).

Στον αντίποδα των παραπάνω τίθενται ζητήματα, άλλοτε με έρεισμα -περισσότερο ή λιγότερο σοβαρό- και άλλοτε αυθαίρετα και αβάσιμα, σχετικά καταρχήν με την ίδια την ύπαρξη και την αξιοπιστία της Δημόσιας Ιστορίας και, κατ' επέκταση, με τη χρησιμότητα της αξιοποίησής της στη διδακτική διαδικασία.

Η κριτική στη Δημόσια Ιστορία και τη σχέση της με «εναλλακτικές» αναπαραστάσεις του παρελθόντος (κινηματογράφος, ψηφιακές οπτικές κ.λπ.), επικεντρώνεται κυρίως στην έλλειψη ακρίβειας, στην υπεραπλούστευση και στην ιδεολογική παραμόρφωση των ιστορικών δεδομένων. Σήμερα η πλειονότητα των πολιτών έχουν δυνατότητα πρόσβασης στο

ψηφιακό ιστορικό υλικό· αυτό φυσικά δεν συνεπάγεται αυτονόητα ότι έχουν ορθή πρόσβαση και στο νόημά του, στην ουσία των ψηφιακών ιστορικών μαρτυριών, ούτε καν τη δυνατότητα επαρκώς τεκμηριωμένης ανάλυσης και ερμηνείας τους, δεδομένου ότι η Ιστορία δεν αφορά μόνο ή τόσο την αναπαραγωγή του υλικού των ιστορικών πηγών, όσο την κατανόηση και την ερμηνευτική προσέγγισή τους. Είναι γεγονός ότι οι ψηφιακές αναπαραστάσεις θεωρητικά ελκύουν και εθίζουν αλλά, εντέλει, απομακρύνουν τον αναγνώστη της Ιστορίας από την ερμηνευτική διάσταση της ιστορικής γνώσης και της επιστημολογίας της Ιστορίας και ωθούν στην πεποίθηση ότι το παρελθόν μπορεί να ανασυγκροτηθεί «όπως ήταν» στην πραγματικότητα.

Επόμενη παράμετρος της κριτικής είναι αυτή που εστιάζει στο γεγονός ότι συνήθως η προοπτική των μη ακαδημαϊκών ιστορικών αφηγήσεων είναι εθνοκεντρική, ενώ συχνά υπονοείται ότι το παρελθόν είναι ένα και οριστικό και έχει σκοπό ύπαρξης να οδηγήσει στο συγκεκριμένο παρόν, οπότε στην πραγματικότητα είναι το παρόν που δικαιολογεί το παρελθόν. Είναι αλήθεια ότι στερεότυπα και ρατσιστικές ιαχές (πάντοτε εφόσον οι όροι αυτοί έχουν κοινά αποδεκτό περιεχόμενο και νόημα και είναι απαλλαγμένοι και καθαρμένοι από προκαταλήψεις και συγχύσεις) μπορούν εύκολα να διαδίδονται και να αναπαράγονται μέσω των ψηφιακών και κοινωνικών δικτύων, κάτι που απαιτεί (επιβάλλει) την ενεργοποίηση της κριτικής θεώρησης κάθε είδους ψηφιακού ιστορικού λόγου, ώστε να μειωθεί ο κίνδυνος της άκριτης αποδοχής του.

Η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτελεί ταυτόχρονα αιτία και αποτέλεσμα της έκρηξης της Δημόσιας Ιστορίας, εφόσον ο υπολογιστής -και πλέον περισσότερο το διαδίκτυο (clouds κ.λπ.)- λειτουργούν ως σχεδόν ανεξάντλητοι αποθηκευτικοί χώροι για τις ψηφιακές βάσεις δεδομένων και δίνουν τη δυνατότητα άμεσης ανάκλησης και επεξεργασίας των αποθηκευμένων δεδομένων. Με τον τρόπο αυτό η κοινωνική μνήμη γίνεται ποσοτικά απέραντη και ουσιαστικά ενεργή, αποδεσμεύοντας τεράστιες δυνατότητες, επιταχύνοντας την ιστορική αλλαγή και δημιουργώντας γόνιμο έδαφος για κοινωνικό μετασχηματισμό σε πολλά επίπεδα ταυτόχρονα. Την ίδια στιγμή, ωστόσο, η σταδιακή ψηφιοποίηση της πληροφορίας και η δημιουργία μεγάλων ψηφιακών βάσεων δεδομένων κάνει επίκαιρο το ζήτημα της ακεραιότητας των πληροφοριών των βάσεων αυτών. Τα ψηφιακά στοιχεία είναι πολύ πιο «ευάλωτα» από τα φυσικά και περισσότερο εκτεθειμένα σε διορθώσεις/στρεβλώσεις, αλλαγές και κάθε είδους, σκόπιμες ή μη, παραποιήσεις από τα φυσικά στοιχεία. Από τη στιγμή που μια ιστορική πηγή (προφορική ή γραπτή) ψηφιοποιείται, αλλάζει φυσιογνωμία. Από στατική γίνεται δυναμική, με βασικό χαρακτηριστικό τη δυνατότητα εύκολης τροποποίησής της. Η δυνατότητα αυτή μπορεί να γίνει προβληματική για το χρήστη, εφόσον προκύψει ζήτημα στην αυθεντικότητά της. Το ανεπαρκές θεσμικό πλαίσιο στη συγκρότηση και διατήρηση των ιστορικών αρχείων (κατά μια έννοια στη συγκρότηση της συλλογικής μνήμης), είναι επίσης ένα δυνητικό πρόβλημα. Το ίδιο και η αναγκαιότητα εξειδικευμένης εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης των ατόμων που εργάζονται σε κάθε είδους ψηφιακές απογραφές, προκειμένου να διασφαλιστούν οι καλύτερες συνθήκες αξιοποίησης του ιστορικού υλικού. Η ιδιωτικοποίηση πηγών του διαδικτύου και η -σε πολλές περιπτώσεις- αδυναμία προσβασιμότητάς τους από το ευρύ κοινό έχουν ως αποτέλεσμα να αναπτύσσεται έντονος διάλογος σχετικά με τη διαφύλαξη της αυθεντικότητας των ιστορικών ντοκουμέντων ή, αντίστροφα, με τη φαλκίδευσή τους.

Ζητήματα προκύπτουν και από τη χρήση καθαυτή κάθε είδους ιστορικών καταλοίπων. Ο Wineburg επισημαίνει ότι υπάρχει έντονη διαφορά μεταξύ μιας στάσης προς το παρελθόν, που σέβεται την αλυσίδα της μετάδοσης των μαρτυριών και επικεντρώνεται στην προώθηση

ακέραιων μαρτυριών χωρίς επεξεργασία, και μιας στάσης προς το παρελθόν, που διερευνά, εξετάζει και, ορισμένες φορές, αμφισβητεί αυτή την ίδια τη διαδικασία μετάδοσης· και προειδοποιεί ότι *«υποτίθεται πως έχουμε καθήκον να προστατεύουμε με στοργή τα οικογενειακά κειμήλια, όχι να τα υποβάλλουμε σε κριτική ανάλυση και συζήτηση»* (Wineburg, 2007, 7).

Εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά, η αξιοποίηση της Δημόσιας και της Προφορικής Ιστορίας στην Εκπαίδευση αντιμετωπίζει έντονες αντιστάσεις από τους υποστηρικτές του ενός μονολιθικού ιστορικού και εθνικού αφηγήματος, που δίνει μεγάλη έμφαση στα εθνικά γεγονότα και στις μεγάλες προσωπικότητες, καθώς και από τους υποστηρικτές μιας πρακτικού και χρηστικού χαρακτήρα εκπαίδευσης. Οι πρόσφατες έρευνες στο πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας καταλήγουν σε συμπεράσματα, τα οποία απορρίπτουν τον αναπαραγωγικό χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης, αντιμετωπίζοντάς την ως αγαθό που δε «δωρίζεται έτοιμο», αλλά δομείται σταδιακά, με ενεργητικές διαδικασίες από τα σκεπτόμενα υποκείμενα. Για να έχει νόημα αυτή η αντίληψη, το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί καταρτισμένους και εξειδικευμένους στη διδασκαλία της Ιστορίας εκπαιδευτικούς, οι οποίοι να μην αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως απλή αναπαραγωγική παράθεση προφορικών ή γραπτών ιστοριών που ενισχύουν το κυρίαρχο ιστορικό αφήγημα, αλλά ως μια σύνθετη και δυναμική προσέγγιση του παρελθόντος στο παρόν, η οποία αποσκοπεί στην ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης, γνώσης και δεξιοτήτων ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας. Τέτοια στοιχεία δυνητικά διευκολύνουν τη σύνθεση ενός ευέλικτου πλαισίου ιστορικής αναφοράς, χρήσιμου για την κατανόηση του κόσμου, του εαυτού και των άλλων στο παρόν. Είναι χρήσιμη και ουσιαστική η επισήμανση της Νάκου ότι η αναφορά στη Δημόσια και Προφορική Ιστορία σε συντηρητικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορεί να είναι επιφανειακή, ανούσια και εντέλει παραπλανητική, επειδή στην περίπτωση αυτή οι προφορικές αφηγήσεις απλώς ελέγχονται/συγκρίνονται με βάση το κυρίαρχο ιστορικό αφήγημα και το ενισχύουν, ενθαρρύνοντας παράλληλα τους μαθητές στην άκριτη αναπαραγωγή του κυρίαρχου λόγου και διαμορφώνοντας στους ίδιους, αλλά και στους εκπαιδευτικούς, την ψευδαίσθηση μιας «σύγχρονης» διδακτικής προσέγγισης (Νάκου, 2015).

Ζήτημα που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή και παράλληλα θεραπεία αποτελεί και ο κίνδυνος της θεώρησης της διδασκαλίας της Ιστορίας ως διασκέδασης και η μετάλλαξη του μαθήματος σε «χαλαρή», «απολαυστική», «τουριστική» και εντέλει προβληματική διαδικασία. Πρόκειται για κάτι συναφές με την αμεριμνησία και την καταναλωτική υπονομιμία που ο Cross διαπιστώνει πριν είκοσι χρόνια στην αμερικανική κοινωνία (Cross, 2000), η οποία σήμερα έχει ήδη εκπορθήσει την Εκπαίδευση και την ευρύτερη κοινωνία. Μια νοοτροπία που θεωρεί ότι αυθεντικό είναι μόνο αυτό που αποφασίζει η κουλτούρα μιας συγκεκριμένης πολιτικής ορθότητας ότι τη συμφέρει να είναι, και το διαχέει μέσω της Εκπαίδευσης στους πολίτες.

Η τουριστική αντιμετώπιση του παρελθόντος, που ενίοτε επιχειρείται -ηθελημένα ή όχι- στο όνομα της σύγχρονης Διδακτικής της Ιστορίας και επιδιώκεται τάχα να εφαρμοστεί στο συγκεκριμένο πλαίσιο, εθίζει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε μια καταναλωτική και μόνο πρόσληψη του παρελθόντος και απαξιώνει κάθε άλλη δυνατότητα σοβαρής προσέγγισής του. Η πρακτική αυτή ταυτίζεται με τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του καταναλωτισμού, δηλαδή *«το επείγον της ευχαρίστησης, τον εθισμό στα δώρα, το όνειρο της παντοδυναμίας, τη δίψα για διασκέδαση, [...] τη διαρκή αλλοτριοφαγία του παρελθόντος, η οποία είναι πιθανό να καταλήξει στην αυτοφαγία του, στην ακινητοποίηση και στον μαρασμό του αισθήματος της ακολουθίας του χρόνου, όταν πλέον τα πλαστικά προπλάσματα πλημμυρίσουν το πεδίο»* (Σμυρνάιος, 2020, 151) και τα εξυπηρετεί με συνέπεια.

Ο λόγος για ό,τι αποκαλείται *histotainment* ή *historical edutainment* (Korte – Paletschek, 2017), για μια διαρκώς παιγνιώδη διάθεση στο μάθημα της Ιστορίας. Είναι πολύ εύκολο η διδακτική διαδικασία να διολισθήσει ανεπαίσθητα εκτός των ορίων και των διαχωριστικών γραμμών της επιστήμης, παρασυρόμενη είτε από τον καταναλωτισμό -όπως περιγράφεται παραπάνω και ήδη αποτελεί χαρακτηριστικό της σύγχρονης Εκπαίδευσης- είτε από την ευελιξία που επιτρέπει (αλλά δεν απαιτεί ούτε επιβάλλει) η Δημόσια Ιστορία, τόσο ως προς τη μεθοδολογία όσο και ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας είτε -τέλος- από τη στρεβλή προσέγγιση της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Ο Munslow επισημαίνει τον κίνδυνο: «σε όλα τα MME αυτό που έχει σημασία είναι βασικά η ροή της Ιστορίας και η ψυχαγωγία του κοινού/των καταναλωτών, ενώ απουσιάζει ο διάλογος πάνω σε διαφορετικές απόψεις, που είναι και χαρακτηριστικό του αναλυτικού ιστορικού λόγου» (Munslow, 2007, 73). Η απεγνωσμένη και διαρκής προσπάθεια για την υπέρβαση της πλήξης μέσω της παιγνιότητας είναι πλέον σοβαρός κίνδυνος, που ελλοχεύει απειλητικά στο πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης. Είναι αναγκαίο να δοθεί έγκαιρα η απαραίτητη σημασία σε προειδοποιήσεις, όπως π.χ. του Jablonka, ότι σήμερα έχουμε μεγαλύτερη ανάγκη από την Ιστορία και τις Κοινωνικές επιστήμες «για να προκαλέσουμε την τυραννία της κατανάλωσης και της διαφήμισης, για να βρούμε αντίδοτο στην αορατότητα των εμπειριών» (Jablonka, 2017, 360). Η συνεργασία της Σχολικής με τη Δημόσια Ιστορία έχει νόημα και παραμένει εποικοδομητική, μόνο όταν συνδυάζεται με σοβαρότητα και υπευθυνότητα από όλα τα εμπλεκόμενα στη διδακτική διαδικασία μέρη. Αποδεκτά και επαρκή χαρακτηριστικά/στόχοι της μπορεί να θεωρηθούν α) ως προς το περιεχόμενο: η διεύρυνση της ιστορικής γνώσης με παραμέτρους της κοινωνικής και πολιτισμικής Ιστορίας, η ανάδειξη της ποικιλότητας των κοινωνιών του παρελθόντος, η διασύνδεση του τοπικού με το εθνικό και το παγκόσμιο, η ένταξη του οικογενειακού βιώματος στην ιστορική μελέτη, η ιστορικοποίηση των ανθρώπινων οπτικών, στάσεων και συμπεριφορών, η συγκριτική συνεξέτασή τους σε διαφορετικά ιστορικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, ο προβληματισμός για την ηθική διάσταση των αποφάσεων των ηγετών και των λαών που τους ακολουθούν κ.λπ. και β) ως προς τη μέθοδο (πάντοτε στο πλαίσιο των όρων και των κανόνων που προτείνουν και απαιτούν οι επιστημονικές και παιδαγωγικές αξίες): η συνεργατική μάθηση, η πολυτροπικότητα, η εναλλαγή εκφραστικών μέσων (ώστε να μην αποκλείονται μαθητές με περιορισμένες γλωσσικές δεξιότητες και ταυτόχρονα να ανακαλύπτεται και να αξιοποιείται η ποικιλότητα των νοημοσυνών), η ποικιλία των αντικρουόμενων ιστορικών πηγών, οι ενσυναισθητικές και πολυπρισματικές προσεγγίσεις, η επιχειρηματολογία με βάση ιστορικά τεκμήρια κ.λπ. (Παληκίδης, 2019).

Το πρόβλημα «χρήση και κατάχρηση» της Ιστορίας είναι ακόμη ένα γνωστό αγκάθι, το οποίο άλλωστε συμφύεται με τη συγκρότησή της ως ακαδημαϊκής γνωστικής πειθαρχίας τον 19ο αιώνα. Με την εμφάνιση της Δημόσιας Ιστορίας έχουν πολλαπλασιαστεί οι φορείς που παράγουν πολιτική και -κατά συνέπεια- οι δημόσιες εκδοχές της, που αντιμάχονται η μία την άλλη. Το συγκεκριμένο πρόβλημα στη Σχολική Ιστορία σχετίζεται αρχικά με τη βαθιά ριζωμένη αντίληψη των μαθητών (και της κοινωνίας) ότι η ιστορική γνώση που προσφέρεται στο σχολείο είναι «κλειδωμένη» και «παραδεδομένη άνωθεν» και αποτελεί το θεμέλιο της εθνικής τους ταυτότητας. Τόσο οι μαθητές που παίρνουν στα σοβαρά το σχολείο ως θεσμό και τη διδασκαλία της Ιστορίας, όσο και το οικογενειακό περιβάλλον τους, συγκλονίζονται όταν διαπιστώνουν ότι είναι πιθανό η σχολική γνώση να μην ταυτίζεται με τη μόνη και αναντίρρητη ιστορική «αλήθεια». Το μάθημα της Ιστορίας παρουσιάζει σχεδόν σε όλο τον πλανήτη συγκεκριμένες σταθερές: είναι βαρετό και δύσκολο, είναι ανούσιο και αδιάφορο, ενώ συνήθως εμφανίζει υψηλά ποσοστά αποτυχίας. Οι μαθητές δυσκολεύονται να το καταλάβουν, δεν πείθονται για την αναγκαιότητα της ύπαρξής του, δεν αντιλαμβάνονται

οποιαδήποτε χρησιμότητα της ενασχόλησης με το παρελθόν και κατά κανόνα αναγκάζονται (από τις συνθήκες ή από τους εκπαιδευτικούς) να αποστηθίζουν. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται η σκέψη και τα συναισθήματα πολλών από τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν Ιστορία σε όλο το φάσμα της Α΄ βάθμιας και Β΄ βάθμιας Εκπαίδευσης: το αντικείμενο είναι δυσάρεστο, μονότονο και -κυρίως- κρύβει παγίδες που το καθιστούν επικίνδυνο ή, έστω, πολύ λιγότερο ασφαλές σε σύγκριση με άλλα διδακτικά αντικείμενα, από τη στιγμή που δε μπορούν να είναι βέβαιοι ότι αυτό που θα πουν στην τάξη δε θα στραφεί εναντίον τους, δε θα κατηγορηθούν για ασαφή ή νοθευμένη εθνική συνείδηση, για παραχάραξη της Ιστορίας, για ιστορικό «προσηλυτισμό», για αυθαίρετες παρεκκλίσεις από το σχολικό εγχειρίδιο, για χρήση συγκρουσιακών/αιρετικών μεθόδων διδασκαλίας κ.λπ.

Στο σημείο αυτό αποκαλύπτεται και η δυσλειτουργία στη συνεργασία της Ακαδημαϊκής με τη Σχολική Ιστορία, εφόσον η απόσταση ανάμεσα στα πορίσματα της ιστορικής έρευνας και στο περιεχόμενο της σχολικής ιστορικής αφήγησης αντί να μειώνεται διευρύνεται. Δεν έχουν φτάσει προς το παρόν στο σχολείο (μαθητές, γονείς, αλλά και εκπαιδευτικούς), τουλάχιστον με επάρκεια, αντιλήψεις όπως λ.χ. ότι μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες για το ίδιο ιστορικό φαινόμενο, ότι υπάρχουν διαφορετικά ιστοριογραφικά ρεύματα, ότι δεν συναποτελεί ρόλο της Ιστορίας να προσφέρεται για πολιτική προπαγάνδα κ.λπ. (Αβδελά, 2014).

Παρόλα αυτά, είναι δυνατόν να καθοριστούν με ακρίβεια τα όρια της χρήσης και της κατάχρησης της Ιστορίας, τόσο στον επιστημονικό όσο και στο δημόσιο λόγο, αλλά και στο σχολείο; Η πράξη της αποκαθήλωσης ενός ιστορικού μνημείου/κατάλοιπου βασίζεται στη σχέση μνήμης και χώρου και αναδεικνύει τις σχέσεις που αναπτύσσουν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες με το παρελθόν, σε δεδομένες συγκυρίες του παρόντος. Το παρελθόν υπόκειται σε διαφορετικές χρήσεις και γίνεται αντικείμενο διεκδίκησης από διαφορετικές ομάδες, είτε ως αποκατάσταση της τάξης, είτε ως ακύρωση της αδικίας, είτε ως καταστροφή της ιστορικής κληρονομιάς (Εξερτζόγλου, 2020). Στις αρχές του αιώνα ο Todorov γράφει ότι είναι αφελής αυταπάτη να πιστεύει κανείς ότι η «χρήση» μπορεί να κρατηθεί έξω από την Ιστορία (Todorov, 2003). Αλλά και αν υποστηριχθεί ότι το πρόβλημα δεν είναι η (εντέλει αναπόφευκτη) χρήση, αλλά η κατάχρηση της Ιστορίας, τότε ποιος και με ποια κριτήρια μπορεί να αποφασίσει τι είναι χρήση και τι κατάχρηση; Στο όνομα τίνος ορίζεται και καταγγέλλεται η κατάχρηση της Ιστορίας; Ποια είναι επιστημονικά τα σχετικά κριτήρια; Είναι δυνατόν να υπάρξουν παγκοσμίως κριτήρια για μια τέτοια αξιολόγηση και με ποιο τρόπο αυτά μπορούν να έχουν την ίδια αξιακή ισχύ σε όλες τις εποχές και σε όλους τους τόπους; Αλλά και -ίσως το κυριότερο- πόσο βέβαιη μπορεί να είναι η αγνότητα των προθέσεων και όχι η σκοπιμότητα εκείνων που καλούνται να διατυπώσουν «κριτήρια»; (Σμυρναίος, 2020).

Τέτοια ζητήματα βρίσκονται στον πυρήνα της Δημόσιας Ιστορίας και αναδεικνύουν τη σχέση της με τη μνήμη, αλλά και με την Ακαδημαϊκή και Σχολική Ιστορία, εφόσον η καθεμία αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο τη διαχείριση πτυχών του παρελθόντος και αμφισβητεί τον τρόπο και την προσέγγιση της άλλης. Εντέλει, αποδεικνύεται καταλυτικό το ερώτημα αν βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια δραματικά αντιφατική και υποκριτική κοινωνία, η οποία απαιτεί από τα εκκολαπτόμενα μέλη της (παιδιά, εφήβους) κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσής τους να «οξύνουν την κριτική σκέψη τους», να «αναπτύξουν ισχυρή προσωπικότητα», να «διαμορφώσουν εθνική συνείδηση», να «καλλιεργήσουν μέσα τους τη δημοκρατική πολιτειότητα», να «μάθουν να σέβονται τον “άλλο”, στο παρόν και στο παρελθόν» κ.λπ. (μάλιστα στην ανάπτυξη σχεδόν όλων αυτών των αξιακών δεξιοτήτων το μάθημα της Ιστορίας -θεωρητικά και πρακτικά- έχει κομβικό ρόλο) και είναι αυστηρή απέναντί τους όταν αμελούν

να το κάνουν ή όταν το κάνουν πλημμελώς, ενώ κατόπιν, όταν οι νέοι ενηλικιωθούν, η ίδια αυτή κοινωνία στην πράξη απορρίπτει τις δεξιότητες που με κόπο οικοδόμησαν και αποδομεί τα ίδια τα πρόσωπα, παροτρύνοντάς τα μάλιστα -με διάφορους τρόπους, αλλά πάντοτε με συνέπεια και επιμονή- στις εκ διαμέτρου αντίθετες πρακτικές του μιμητισμού, της αποχαύνωσης, της ακρισίας, της αλαζονείας κ.λπ.

Οι διεργασίες στο χώρο της επιστήμης της Ιστορίας, όσο σχετίζονται και επηρεάζονται από την παρουσία της Δημόσιας Ιστορίας στο σχολείο ή στην ευρύτερη κοινωνία, αποτελούν για άλλους ιστορικούς κατάρα και για άλλους ευλογία· για άλλους κρίση παραδείγματος, που εγκυμονεί κινδύνους για την Επιστήμη, και για άλλους άνθιση και αυτονόητη/πολύφερνη εξέλιξη των ιστορικών σπουδών. Στην πραγματικότητα, αυτό που φαίνεται ότι απαιτείται είναι η συνεργασία των επαγγελματιών ιστορικών με αυτούς που συνδιαμορφώνουν ιστορικές πρακτικές, ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Πάγια ερωτήματα (θεωρητικά απαντημένα στο παρελθόν), όπως λ.χ. ποιοι εκπαιδεύονται στην Ιστορία, για ποιο λόγο εκπαιδεύονται και από ποιους, αλλά και από ποιους, για ποιους και με ποιο σκοπό γράφεται και ξαναγράφεται (αναθεωρείται) η Ιστορία, φαίνεται ότι ζητούν νέες και επαρκώς εμπεριστατωμένες απαντήσεις. Η πρόκληση που διαφαίνεται ήδη έντονα στο χώρο της ιστορικής επιστήμης έχει να κάνει με τον τρόπο εκπαίδευσης των ανθρώπων που θα κάνουν Δημόσια Ιστορία ή θα την κρίνουν (Λιάκος, 2010). Η χρήση της Ιστορίας από το κοινό αποτελεί εκπαιδευτικό υλικό και όχι πρόβλημα για την ιστορική εκπαίδευση. Αυτό που σίγουρα είναι απαραίτητο, είναι η αναθεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών της Ιστορίας, με την εισαγωγή σε αυτά της δημόσιας διάστασης της Ιστορίας. Αναγκαία είναι και η καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων στους μαθητές, ώστε να αντιμετωπίζουν τις σχετικές με το παρελθόν συγκρούσεις στο παρόν με άνεση αλλά και με ευθυκρισία. Με τον τρόπο αυτό ο αυτόνομος και κομβικός κλάδος της Διδακτικής της Ιστορίας θα μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες Εκπαίδευσης και ταυτόχρονα να διατηρεί την προσήλωση στους κανόνες της επιστήμης της Ιστορίας (Αποστολίδου, 2016).

Τελικά η Ιστορία στο σχολείο οφείλει να διαφοροποιήσει την πορεία της από την απλή γνώση (αποστήθιση) προς την κατανόηση (ερμηνευτική προσέγγιση, διυποκειμενικότητα) μόνο και μόνο για να γίνει πιο διασκεδαστική και για να αποφευχθούν μαθητικά συμπτώματα όπως λ.χ. «ειλικρινά, δεν θυμάμαι τίποτα, αλλά μου φαίνεται ότι υπήρχαν πολλά προβλήματα μεταξύ γαλλόφωνων και αγγλόφωνων Καναδών...» (Lévesque, 2014), τα οποία βιώνουν μέσες άκρες όσοι διδάσκουν Ιστορία σε όλο τον κόσμο; Οπωσδήποτε όχι. Η αναθεώρηση της πορείας της Σχολικής Ιστορίας, στο πλαίσιο της οποίας σημαντικό ρόλο ήδη έχει η Δημόσια Ιστορία, έχει να κάνει με μια ευρύτερη αναπροσαρμογή της στοχοθεσίας της και των πρακτικών εφαρμογών της. Ζητούμενο είναι η συνεργασία και ο συγχρονισμός της Ακαδημαϊκής με τη Δημόσια Ιστορία, έτσι ώστε μέσα από το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο, χωρίς μάλιστα αυτό να γίνεται γελοία διασκεδαστικό ή τουριστικό, οι μαθητές να μην τρομάζουν και να μη δυσανασχετούν όταν στην καθημερινότητά τους έρχονται αντιμέτωποι με «απρόσμενα» φαινόμενα, αλλά να είναι σε θέση λ.χ. να διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικές αφηγήσεις για το ίδιο θέμα, να μπορούν να εξηγούν -σύμφωνα με τις δυνατότητές τους- τις διαφορές αυτές, να διακρίνουν τις διαφορές στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται και αναλύεται μια ιστορική άποψη από τον εκπαιδευτικό ή από το σχολικό εγχειρίδιο, να αναζητούν και να εντοπίζουν κριτικά κείμενα και να προτείνουν ερμηνείες για τις διαφορετικές αξιολογήσεις/τοποθετήσεις των ιστορικών, να μοιράζονται την τεκμηριωμένη ιστορική γνώση στη δημόσια σφαίρα με τη χρήση πολυτροπικών μέσων και τεχνικών, να αξιοποιούν υπεύθυνα τις νέες τεχνολογίες για την

παραγωγή ιστορικού υλικού (ιστορικά ντοκιμαντέρ, ιστοσελίδες, ιστολόγια κ.λπ.), να συνδέουν τις ποικίλες μορφές δημιουργικής έκφρασης (ζωγραφική, γκράφιτι, κόμικς, μουσική, θέατρο, χορός κλπ.) με το ενδιαφέρον για την Ιστορία κ.λπ.

Τέλος λόγου. Η υιοθέτηση της Δημόσιας Ιστορίας στην Εκπαίδευση είναι αναπόφευκτη, είναι ήδη εδώ· αλλά απαιτεί υπευθυνότητα σε κάθε στάδιό της, ώστε να αποφευχθεί καταρχήν οποιασδήποτε μορφής παραποίηση και ιδεολογική παραμόρφωση των ιστορικών δεδομένων και οποιαδήποτε αλλοίωση της διδακτικής διαδικασίας. Οι εμπλεκόμενοι στη διδασκαλία της Ιστορίας χρειάζεται να είναι επαρκώς υποψιασμένοι, ώστε να μπορούν να παρακάμπτουν κάθε είδους στερεότυπα. Η χρήση των νέων τεχνολογιών, και ειδικά του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, είναι μέρος της όλης διαδικασίας, αλλά προϋποθέτει σύνεση, ώστε να εκμηδενιστεί ο κίνδυνος άκριτης χρήσης τους. Η αξιοποίηση της Δημόσιας Ιστορίας στο σχολείο δε γίνεται για εξωτερικούς λόγους πρωτοτυπίας και εντυπωσιασμού, αλλά επειδή αποδεικνύεται ότι συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης των παιδιών, ενός από τα βασικά ζητούμενα της διδασκαλίας της Ιστορίας. Η ίδια η διδασκαλία δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται με ελαφρότητα, ως παιχνίδι, και να επιδέχεται οποιαδήποτε γελοιοποίηση ή τουριστικοποίηση. Ο τρόπος για να εξασφαλιστούν αυτά, άμεσα και ποιοτικά, είναι η επαρκής επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, η διαρκής και ενεργή παρακολούθηση των εξελίξεων στο πέρασμα (πλέον) των δεδομένων της Διδακτικής της Ιστορίας και, την ίδια στιγμή, η αυτενέργειά του στη σχολική αίθουσα· η υπέρβαση, δηλαδή, των δεσμεύσεων που επιβάλλουν το Πρόγραμμα Σπουδών, το σχολικό εγχειρίδιο, οι τοπικές κοινωνίες, οι συστημικές αγκυλώσεις κ.λπ., μέσω της εμπεδωμένης δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης και της υπευθυνότητας.

Αναφορές

- Brands, H., & Gavin, F. (10.12.2018). *The historical profession is committing slow-motion suicide*, στο <https://warontherocks.com/2018/12/the-historical-profession-is-committing-slow-motion-suicide/> (ανάκτηση 15.10.2020).
- Cauvin, Th. (2018). The Rise of Public History: An International Perspective, *Historia Crítica*, n. 68, pp. 3-26.
- Chapman, A., & Edwards, C. (2015). Φωνές της Ιστορίας, Σκέψεις για σύγχρονες μορφές αξιοποίησης της προφορικής Ιστορίας σε σχολεία της Αγγλίας, στο Γκαζή, Α., & Νάκου, Ειρ. (επιμ.), *Η προφορική Ιστορία στα μουσεία και στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος, σσ. 199-210.
- Cross, G. (2000). *An All-Consuming Century: Why Commercialism Won in Modern America*, NY: Columbia University Press.
- De Groot, J. (2009). *Consuming History; Historians and heritage in contemporary popular culture*, NY: Routledge.
- Dilek, G., & Dilek, D. (2015). Η οπτική της προφορικής Ιστορίας στη διδασκαλία της Ιστορίας στην Τουρκία, στο Γκαζή, Α. & Νάκου, Ειρ. (επιμ.), *Η προφορική Ιστορία στα μουσεία και στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος, σσ. 241-251.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of Cultures*. NY: Basic Books.
- Howell, J. (2015). Popularising History; re-igniting pre-service teacher and student interest in history via historical fiction, in *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (12) (online journal).
- Jablonka, I. (2017). *Η Ιστορία είναι μια σύγχρονη λογοτεχνία· μανιφέστο για τις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Πόλις.
- Korte, B., & Paletschek, S. (2017). Historical Edutainment: New Forms and Practices of Popular History, in M. Carretero et al. (eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, NY: Palgrave Handbooks, pp. 191-205.

- Lévesque, St (2014). Between Memory Recall and Historical Consciousness: Implications for Education, *Public Historian Weekly*, 2, 33.
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, v. 35, pp. 73-80.
- Milo, G. (2017). *Rebooting Social Studies Strategies for Reimagining History Classes*, Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publications.
- Munslow, A. (2007). *Narrative and History*, NY: Palgrave Macmillan.
- Noiret, S. (2013). Digital History 2.0, in Clavert, F., & Noiret, S. (eds), *Contemporary History in the Digital Age*, Peter Lang, Berlin, pp. 155-190.
- Noiret, S. (2015). Υπάρχει τελικά διεθνής δημόσια Ιστορία; στο Ανδρέου, κ.ά., *Η δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα, Χρήσεις και καταχρήσεις, της Ιστορίας*. Αθήνα: Επίκεντρο, σσ. 51-64.
- Seixas, P. (2016). A History/Memory Matrix for History Education, in *Public History Weekly* 4.
- Stearns, P. (2010). History debates: The United States, στο Nakou, I., & Barca, I. (επιμ.), *Contemporary Public Debates over History Education*, Charlotte, N.C.: Information Age Publishing, pp. 47-60.
- Stoddard, J.D. (2018). Learning History Beyond School: Museums, Public Sites, and Informal Education, in Metzger, S.A. - McArthur Harris, L. (eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, NY: Wiley-Blackwell, pp. 631-656.
- Todorov, T. (2003). *Hope and Memory: Reflections on the Twentieth Century*. London: Atlantic Books.
- VanSledright, B., & Maggioni, L. (2016). Epistemic cognition in History, in Greene, J.A., Sandoval, W.A., & Bråten, I. (eds.), *Handbook of Epistemic Cognition*, NY: Routledge, pp. 128-146.
- White, H. (1987). The Politics of Historical representation: Discipline and De-sublimation, in White, H., *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*. *The Johns Hopkins University Press*, pp. 58-82.
- Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: The nature of Historical Thinking, in *Teaching History*, v. 129, pp. 6-11.
- Yurita, M. (2015). Ιστορική γνώση και ιστορική εκπαίδευση. Διδάσκοντας Ιστορία μέσω μουσειακών εκθεμάτων, στο Γκαζή, Α., & Νάκου, Ε. (επιμ.), *Η προφορική Ιστορία στα μουσεία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος, σσ. 155-166.
- Αβδελά, Ε. (2014). Η σχολική Ιστορία πρόσφορο έδαφος για πολιτική προπαγάνδα, στο *Χρόνος, online περιοδικό με αφιετήρια την Ελλάδα*, τχ. 12.
- Αθανασιάδης, Χ. (2015). Η ακαδημαϊκή, η σχολική και η δημόσια Ιστορία, στο Αθανασιάδης, Χ. (επιμ.), *Τα αποσυρθέντα βιβλία: Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ανδρέου, Α., Κακουριώτης, Σ., Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου, Ε., Παπανδρέου, Ζ., & Πασχαλούδη, Ε. (2015). *Η δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα, Χρήσεις και καταχρήσεις της Ιστορίας*, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Αποστολίδου, Ε. (2016). Το Δέλεαρ της Δημόσιας Ιστορίας: Προσωπική και Δημόσια, in *Public History Weekly* 4, 31.
- Αποστολίδου, Ε. (2020). Είδη Δημόσιας Ιστορίας, Ψηφιακά Μέσα και το Διαδίκτυο, *Public History Weekly*, 8, 4.
- Γαλανίδου, Ν., & Dommasnes, L.H. (επιμ.) (2012). *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Εξερτζόγλου, Χ. (2020). *Η Δημόσια Ιστορία: μια εισαγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις του εικοστού πρώτου.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2019). *Ασήμι στο ορυχείο*. Αθήνα: Οσελότος.
- Κουφού, Α. (2018). Πολιτική της ιστορικής ερμηνείας και δημόσια Ιστορία: Η παρέμβαση του Hayden White και η διαμάχη του με τον Dirk Moses, στο *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τχ. 15-16, σσ. 5-22.
- Λιάκος, Α. (2010). Θα επιβιώσουν οι φιλοσοφικές σχολές;, στο Καλοκαιρινός, Α. (επιμ.), *Ανθρωπιστικές σπουδές, Φιλοσοφικές Σχολές, πρακτικά ομώνυμου σεμιναρίου στο Πανεπιστήμιο Κρήτης*, 5-7 Δεκεμβρίου 2008, Ρέθυμνο: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Λιάκος, Α. (2015). Γιατί η προφορική Ιστορία;, στο Γκαζή, Α., & Νάκου, Ε. (επιμ.), *Η προφορική Ιστορία στα μουσεία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος, σσ. 35-42.

- Μπέλσης, Κ. (2018). Δημόσια Ιστορία. Εκεί όπου η κοινωνία συναντάει το παρελθόν, στο *Πολιτικές και Κοινωνικές Επιστήμες*, τχ. 7, σσ. 27-43.
- Μπουζάκης, Σ. (2013). Μπορούμε να γράψουμε Ιστορία για τα πρόσφατα;, στο *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τχ. 11, σσ. 25-38.
- Νάκου, Ειρ. (2015). Προφορική Ιστορία και Εκπαίδευση. Βασικά ζητήματα και προβληματισμοί, στο Γκαζή, Α., & Νάκου, Ειρ. (επιμ.), *Η προφορική Ιστορία στα μουσεία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος, σσ. 169-185.
- Παληκίδης, Α. (2019). Διδάσκοντας Ιστορία για μια δημοκρατική κοινωνία, στο *Ανδρικόσμος, Τιμητικός Τόμος στον καθηγητή Κωνσταντίνο Χατζόπουλο*, Θεσσαλονίκη: Σταμούλη/ Χαρπαντίδη, σσ. 507-523.
- Σμυρναίος, Α. (2013). *Ιστορίας μάθησις*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σμυρναίος, Α. (2020). *Η Ιστορία ως επιτύχωση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ταμίσιογλου, Χ. (2020). Αναζωπυρώνοντας τη σχέση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με το παρελθόν, μέσω των δημόσιων εκφάνσεων της Ιστορίας: μία μελέτη περίπτωσης, περ. *Νέα Παιδεία* τ. 173.

Ψηφιακή ποίηση σε έργα του Λάμπρου Ορφανού από το Μουσείο Γ.Ι. Κατσίγρα

Βασίλειος Σουβατζόγλου

basou@sch.gr

Med, Msc εκπαιδευτικός ΠΕ86, ΠΕ03

Περίληψη. Σε αυτό το άρθρο, περιγράφεται και σχολιάζεται η δράση συγγραφής ποιημάτων (Haiku) από τους εκπαιδευόμενους σε μια τάξη γυμνασίου στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής. Οι στόχοι ήταν κυρίως η ανάπτυξη δεξιοτήτων πληροφορικής των μαθητών, τέτοιων που να τους καθιστούν όχι απλά καταναλωτές πληροφορίας αλλά παραγωγούς πολιτισμού στον ψηφιακό χώρο. Η γλωσσική ενδυνάμωση ήταν στόχος αλλά καθώς το μάθημα στο οποίο υλοποιήθηκε δεν ήταν γλωσσικό, αυτός ο στόχος ερχόταν δεύτερος. Αυτός ήταν και ο λόγος που επιλέχθηκε η μορφή του Haiku στη συγγραφή των ποιημάτων, καθώς ήταν πιο απλή στη διαχείριση από εκπαιδευτικό μη γλωσσικού μαθήματος. Στο πλαίσιο της πρόσληψης ποιοτικής αρχικής πληροφορίας, επιλέχθηκαν έργα χαρακτηριστικής και ζωγραφικής υψηλής ποιότητας του Λάμπρου Ορφανού, η πορεία του οποίου θα μπορούσε να λειτουργήσει και ως πρότυπο για τους μαθητές. Τελικά πάνω σε 12 έργα γράφτηκαν 16 Haiku και παράχθηκε ένα βίντεο το οποίο αναρτήθηκε στο Youtube.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακά ποιήματα, Haiku, Λάμπρος Ορφανός, Μουσείο Γ.Ι. Κατσίγρα

Εισαγωγή. E-poetry, digital poetry

Ο όρος ψηφιακή ποίηση (e-poetry, digital poetry) έχει εισαχθεί εδώ και αρκετά χρόνια αλλά ακόμα δεν έχει γίνει ένας ορισμός της κοινά αποδεκτός. Είναι σίγουρο ότι είναι ένα σύστημα συμπερίληψης αλλά και αποκλεισμού ποιητικών εκφράσεων (Funkhouser, 2007) και ότι αποτελεί μια έκφραση καινούργιου ενδιαφέροντος και ένα 'τόπο' εφαρμογής της σύγχρονης ποιητικής παραγωγής. Σε μια προσέγγιση της έννοιας μπορεί να ειπωθεί ότι ψηφιακή ποίηση συντελείται εκεί όπου τα πολυμέσα, το λογισμικό και ο προγραμματισμός υπολογιστών χρησιμοποιούνται ξεχωριστά στη σύνθεση, τη δημιουργία ή την παρουσίαση ενός ποιήματος (Mendis, Amarakeerthi & Thangarajah, 2016). Η ποίηση δεν είναι γραμμένη για εκτύπωση σε χαρτί αλλά μάλλον για την οθόνη του υπολογιστή, καθώς πολλά από τα χαρακτηριστικά του παράγονται από υπολογιστή και απαιτούν ένα ηλεκτρονικό μέσο. Μπορεί να χρησιμοποιεί ήχο, γραφικά, κινούμενα σχέδια, βίντεο, υπερσυνδέσμους, τα γράμματα και οι λέξεις ν' αλλάζουν μέγεθος και χρώμα ή να μετακινούνται στην οθόνη που μπορεί και αυτή να ξεθωριάζει ή να κινείται. Ήχοι, βίντεο και εικόνες θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν, να υποστηρίξουν ή ακόμη και να παραμορφώσουν το κείμενο (Mohammedali & Ali, 2015). Είναι δηλαδή μια μορφή πολυμορφικής γραφής που μπορεί κάποιος εκτός από το να τη διαβάσει, να τη βιώσει με ποικιλία τρόπων, με δυναμική ή και σε κίνηση. Αν και υποστηρίζεται ότι και αυτή η μορφή ποιητικής αποτελεί ένα φυσικό γεγονός καθώς η συνάντηση του δημιουργού ή του δημιουργήματος δεν πραγματοποιείται στην οθόνη ή στον κυβερνοχώρο (Baetens & Looy, 2008), η ύπαρξη του χώρου της εικονικής πραγματικότητας (virtual reality) ήδη επηρεάζει τα πράγματα (Lin et al., 2012). Σαφώς θα ήταν αδύνατο να μην επηρεαστεί η ποιητική παραγωγή αφού η γλωσσική εξέλιξη αντανακλάται σ' όλα τα είδη των πραγμάτων

που συμβαίνουν άρα και στις Ψηφιακές Τεχνολογίες (Block, 2010). Αυτές επιτρέπουν να αναπτυχθούν ποικίλες φόρμες δημιουργίας ποιητικών έργων, τέτοιες που η έμφαση να δίνεται στην ίδια τη δημιουργική δραστηριότητα η οποία μπορεί να κινείται σε μια καινοτομική διάσταση ή να μετασχηματίζει παραδοσιακές δομές ποιητικών έργων.

Η Di Rosario (2011) προσπαθώντας να καθορίσει πληρέστερα τον όρο «ψηφιακή ποίηση» μέσα σε αυτό το ευρύ φάσμα πρακτικών που περιλαμβάνει, επικεντρώνεται στο κείμενο και στη σχέση του με τον συγγραφέα και τον αναγνώστη: 1) όταν τα κείμενα απλά έχουν γραφεί για να διαβάζονται σε οθόνες υπολογιστή ή κινητές συσκευές 2) όταν το προϊόν δημιουργείται από τη μηχανή αφού ο συγγραφέας την έχει προγραμματίσει και 3) έργα που από τη φύση τους περιλαμβάνουν στοιχεία που κινούνται προς τον αναγνώστη όπως κινούμενα στοιχεία, εικόνες, διαδραστικά κείμενα κλπ. Στην παρούσα εργασία τα έργα που εξετάζονται εντάσσονται περισσότερο στην πρώτη και την τρίτη κατηγορία.

Ποίηση, Επιστήμη Ψηφιακές Τεχνολογίες στο Σχολείο

Είναι γεγονός ότι υπήρχε στο παρελθόν και επιβιώνει ακόμα το στερεότυπο ότι η ποίηση και η επιστήμη αποτελούν διαφορετικούς πόλους χωρίς επικοινωνία ή συμπτώσεις, αλλά σήμερα έχουν πια αξιολογηθεί και καταγραφεί συνέργειες μεταξύ τους (Braund & Reiss, 2019) με αποτελέσματα σημαντικά μέσα στις τάξεις των σχολείων (Donald & Barker, 2016). Καταγεγραμμένες εμπειρίες μαθητών, για παράδειγμα, μαρτυρούν το γεγονός ότι οι συγγραφείς τους βοηθούν να αναπτυχθούν με ουσιαστικούς τρόπους και όχι μόνο γλωσσικά (Owen & Munden, 2010). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ για την καλύτερη κατανόηση της ποίησης είναι πλέον ακολουθούμενη πρακτική αλλά αφορά κυρίως την γραμμένη ποίηση από συγγραφείς και η εφαρμογή της γίνεται στα γλωσσικά μαθήματα (Mittal, 2016). Ακόμα και σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα ψηφιακά μέσα, η προσέγγιση της ποίησης αφορά τη διαχείριση της υπάρχουσας και ελάχιστα τη δημιουργία της με ψηφιακά μέσα (Dredger, Nobles & Martin, 2017).

Καταγράφονται όμως και δράσεις συγγραφής ποίησης με χρήση ψηφιακών μέσων με πολύ καλή εφαρμογή και αξιολογικά αποτελέσματα. Σε έρευνα που εξετάζει την αξιοποίηση του Prezi στη συγγραφή ποιημάτων καταγράφονται πολύ θετικά αποτελέσματα Το Prezi βρέθηκε να αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και κρίθηκε κατάλληλο στη συγγραφή ποιημάτων (Susanti et al., 2019). Σε άλλη σχολική εφαρμογή που μια ομάδα μαθητών χρησιμοποίησαν τις Παρουσιάσεις Corel για να δημιουργήσουν ένα ποίημα που να περιέχει μουσική, κείμενο και εικόνες, τα αποτελέσματα ήταν διασκεδαστικά και ενδιαφέροντα και διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές μπόρεσαν να δουν την ποίηση διαφορετικά και ότι η χρήση των νέων μέσων προσέθεσε πολλαπλά επίπεδα σημασίας (Hughes, 2007).

Σήμερα η φιλοσοφία των πολυγραμματισμών φαίνεται να ευνοεί την υλοποίηση σχεδίων συγγραφής ψηφιακής ποίησης. Σε αυτή τη διαδικασία ενδιαφέρει και η κατανόηση του τρόπου κατασκευής των κειμένων (Kress, 2003) αλλά και το πώς θα αξιοποιηθούν οι δυνατότητες των ψηφιακών μέσων για να μεταδώσουν πιο αποτελεσματικά το μήνυμα. Μέσω έρευνας υποστηρίζεται ότι τα ψηφιακά αποθετήρια προωθούν την ποίηση, επιτρέπουν τη δικτύωση, τη συλλογική συγγραφή καθώς και την άμεση δημοσιοποίησή της. Αυτή η δικτύωση, η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία αλλάζουν τον τρόπο πρόσκτησης εμπειρίας γραφής και ανάγνωσης και δυνητικά εμφανίζονται νέες λογοτεχνίες. Είναι σημαντικό το ότι παύουν να είναι οι μαθητές παθητικοί καταναλωτές (Cope & Kalantzis, 2000)

των εντυπωσιακών παρουσιάσεων άλλων και εξελίσσονται σε δημιουργούς και μέτοχους της ζωντανής πολιτιστικής εμπειρίας από τη μια αλλά και της γνώσης αξιοποίησης των ηλεκτρονικών μέσων (Brito, 2014) από την άλλη. Στην πιο απλή μορφή και ηλεκτρονικά καθοδηγούμενη δράση, ο μαθητής αντλεί από ένα ψηφιακό αποθετήριο μια ηλεκτρονική φόρμα την οποία ακολουθεί και παράγει αποτέλεσμα (Brooke, 2002).

Για την περιγραφόμενη δράση επιλέχτηκε η μορφή ποιημάτων Haiku. Η επιλογή αυτή έγινε για η υλοποίηση της δράσης ήταν στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής, δηλαδή σε μη γλωσσικό μάθημα, και με δεδομένο ότι υπάρχουν μαθητές με ανομοιογένεια γλωσσικών δεξιοτήτων και λαμβάνοντας υπόψη ότι διαπιστωμένα οι μορφές ποιημάτων Haiku μπορούν να άρουν φραγμούς σε εκπαιδευόμενους με γλωσσικές δυσκολίες (Finch, 2003). Η μορφή αυτή ποίησης έχει δοκιμασθεί ως δημιουργική γραφή και διαπιστωμένα καλλιεργεί ενσυναίσθηση στην τάξη και υποστηρίζει τη μεταμορφωτική μάθηση και ενσωματώνει επιτυχημένα την τέχνη στην εκπαιδευτική πράξη (Gair, 2012). Επιπλέον, το Haiku έχει χρησιμοποιηθεί ως αισθητική μέθοδος στη διδασκαλία και διαπιστώθηκε ότι αυξάνει τη δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων των μαθητών και σε ένταση και σε βάθος αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους ενώ ταυτόχρονα τους δεσμεύει στην εκπαιδευτική δράση (Prendergast, Leggo & Sameshima, 2009). Πιθανόν αυτό οφείλεται ότι ένας ποιητής Haiku αποδίδει μια εικόνα με ζωηρό και λεπτό τρόπο και ακρίβεια που επιτρέπει στον αναγνώστη να τη βιώσει και να της δώσει το δικό του νόημα (Nguyen, 2011). Η διαπίστωση ότι ποίηση αυτή επιτυγχάνει τη δέσμευση και βοηθά στη μεγιστοποίηση της συμμετοχής και της συμμετοχικής γραφής με αισθητικούς τρόπους καθώς διατυπώνεται με τρόπο μυστηριώδη και διφορούμενο, πράγμα που κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών γίνεται και από άλλους ερευνητές (Cole, Stewart & Thomas, 2012).

Σκοπός της Δραστηριότητας

Ο σκοπός της περιγραφόμενης δραστηριότητας, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής Γυμνασίου, είχε δύο σκέλη. Πρώτον να διευρύνουν οι μαθητές τις δεξιότητες δημιουργικής χρήσης των Ψηφιακών Τεχνολογιών, έτσι ώστε να είναι παραγωγοί πολιτιστικού προϊόντος. Οι μαθητές αναμενόταν να κατανοήσουν τη χρήση γλωσσικής παραγωγής σ' ένα ψηφιακό περιβάλλον καθώς σ' αυτό συνενώνονται διαφορετικοί τρόποι έκφρασης (ακουστικός, οπτικός, χειρονομίας, χωρικός και γλωσσικός) με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν εκ νέου τη σχέση μεταξύ έντυπης λέξης και εικόνας ή ήχου. Αυτή η αλλαγή των μέσων που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία του κειμένου, αλλάζει αναπόφευκτα τον τρόπο που προσλαμβάνουμε το κείμενο και έχει σημαντικές επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο γράφουμε τα δικά μας κείμενα (Kress, 2003). Επίσης στο σκέλος αυτό αναμενόταν να αμβλυνθεί το στερεότυπο ότι η τεχνολογία - επιστήμη και η τέχνη της ποίησης είναι δύο πόλοι που δεν έχουν συμπτώσεις και επικαλύψεις.

Το δεύτερο σκέλος του σκοπού ήταν να αντληθεί όφελος από την εμπλοκή των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού σε διαδικασίες γραφής ποίησης καθώς σύμφωνα με τον Creely (2018) γράφοντας ποίηση μαθαίνει κάποιος να την κατανοεί ενώ ταυτόχρονα αυτή η μορφή προσωπικής και δημιουργικής έκφρασης έχει χειραφετητικές και μεταμορφωτικές δυνατότητες. Ειδικά για τους μαθητές η αυτο-έκφραση ενθαρρύνει τη φωνή των μαθητών, ειδικά στο γυμνάσιο όπου συχνά διαμορφώνεται η στάση απέναντι στην ποίηση. Όταν διδάσκεται σωστά, η ποίηση μπορεί να γίνει κατανοητή και να απολαμβάνεται πλήρως με τον πιο ικανοποιητικό τρόπο. Το σημαντικό σημείο για τους μαθητές δεν είναι οι ποιητικές

ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζει ή ακόμη και οι αντιλήψεις του για την ποίηση ως λογοτεχνική μορφή (αν και αυτές είναι σίγουρα σημαντικές), αλλά η ανάπτυξη μιας διάθεσης να είναι εγγράμματοι με φωνή και αυτο-άρθρωση. Να χρησιμοποιούν δηλαδή τη γλώσσα με ποικίλους δημιουργικούς τρόπους.

Η επιλογή των έργων χαρακτηριστικής και ζωγραφικής έγινε μέσα από έργα του Λάμπρου Ορφανού (1916-1995) (πορταίτο του στην Εικόνα 1) από τη Συλλογή της Δημοτικής Πινακοθήκης Λάρισας – Μουσείο Γ.Ι. Κατσίγρα (ο λογότυπος της πινακοθήκης στην Εικόνα 1) προκειμένου οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με υψηλής τέχνης εικαστικά έργα [www.larissa-katsigras-gallery.gr/gallery/el/artist/orfanos-lampros]. Τα έργα τα όποια αξιοποιήθηκαν παρατίθενται στην Εικόνα 2 και οι τίτλοι και οι τεχνικές τους στον Πίνακα 1.



Εικόνα 1. Πορταίτο του Λάμπρου Ορφανού και λογότυπο του Μουσείου Κατσίγρα



Εικόνα 2. Τα έργα του Λάμπρου Ορφανού που χρησιμοποιήθηκαν

Πίνακας 1: Οι τίτλοι των έργων του Λάμπρου Ορφανού (πηγή: Μουσείο Κατσιόγρα)

A/A	Τίτλος Έργου	Τεχνική
1	Πορτραίτο Έλλης Μουρέλου Ορφανού	Burin με ξηρή χάραξη
2	Το άσπρο άλογο	Χαλκογραφία με χάραξη Burin
3	Καρναβάλι	Χαλκογραφία με τονική οξυγραφία
4	Μπουζούκια	Χαλκογραφία με χάραξη Burin
5	Clochards	Burin και τονική οξυγραφία
6	Πουλιά	Χαλκογραφία με χάραξη Burin
7	Πορτραίτο Έλλης Ορφανού στην Ισπανία	Χαλκογραφία Burin
8	Πορτραίτο γυναίκας Βάσω Μουρέλου	Χαλκογραφία eau forte - pointe seche
9	Τοπίο	Λάδι σε μουσαμά
10	Τοπίο	Λάδι σε μουσαμά
11	Τοπίο	Υδατογραφία σε χαρτί
12	Ακορντεονίστας	Burin και τονική οξυγραφία

Η επιλογή των Haiku

Το Haiku είναι μορφή ποιήματος στίχου, προερχόμενη από την Ιαπωνία, που αποτελείται από δεκαεπτά συλλαβές σε τρεις γραμμές (πέντε, επτά και πέντε συλλαβές αντίστοιχα). Ενίοτε σε έναν στίχο χωρισμένο με κενά. Στην καθαρή μορφή του Haiku οι τρεις γραμμές αντιστοιχούν στον χρόνο, στον τόπο και στο αντικείμενο (Yasuda, 1973). Ο μεγάλος ποιητής Matsuo Basho των ποιημάτων Haiku έλεγε ότι τα πάντα, κάθε ενέργεια, συναίσθημα, σκέψη, είναι Haiku υπό την προϋπόθεση ότι συμβαίνει εδώ και τώρα. Όμως όπως επισημαίνει ο Kacian (2006) είναι ακόμη κάτι περισσότερο από αυτό. Πάνω από όλα είναι λογοτεχνία η οποία εξετάζεται ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο, τη γλώσσα και την ποιότητα. Και ξεκινάει με την καταγραφή μια εμπειρίας. Αυτή η μορφή επικράτησε και λόγω αυτού το Haiku αναφέρεται συχνά ως η ποίηση του πραγματικού. Αλλά βέβαια εντοπίζονται και ποιήματα όπου η μνήμη, η φαντασία, το συναίσθημα ή μια καθολική αλήθεια συνεισφέρουν στη συγγραφή. Είναι σημαντική η συμβολή ακόμα και της διορατικότητας. Το Haiku μπορεί να έχει να κάνει με μια εναλλακτική θέαση του κόσμου. Όπως ήδη αναφέρθηκε το Haiku έχει ενταχθεί σε εκπαιδευτικές δράσεις και έχοντας πια ξεπεράσει την ιαπωνική του καταγωγή εξελισσόμενο σε παγκόσμιο φαινόμενο, έχει εξελιχθεί ως προς την κλασσική του φόρμα και προσαρμόζεται στις ανάγκες της κάθε δράσης (Roth & Nguyen, 2019). Στην περιγραφόμενη η φόρμα Haiku οριοθετήθηκε σε δύο χαρακτηριστικά: σύντομο ποίημα σε τρεις στίχους.

Μέθοδος Υλοποίησης

Η υλοποίηση μιας τέτοιας δράσης βασίζεται αρχικά στην εμπειρία και σχέση με την ποίηση του συντονιστή εκπαιδευτικού. Είναι διαπιστωμένο ότι ένας εκπαιδευτικός λάτρης της ποίησης δεν είναι απαραίτητα και ένας καλός δάσκαλος ποίησης, αλλά σίγουρα βοηθά τους μαθητές να ασχοληθούν με αυτήν (Sigvardsson, 2019; Ofsted, 2007) και επιπλέον μπορεί να

αποτελέσει το στοιχείο που θα κάνει τους μαθητές να σχηματίσουν μια θετική σχέση με την ποίηση αλλά και να αμβλύνουν τις αντιλήψεις τους ότι η ποίηση είναι δυσνόητη και ότι αποτελεί, όπως και τα μουσεία τέχνης, προνόμιο μιας μορφωμένης ελίτ (Snapper, 2013; Marstine, 2006). Σημαντικό είναι επίσης και η δημιουργία μιας ασφαλούς ατμόσφαιρας στην τάξη, που εξασφαλίζει ότι οι δημιουργίες των μαθητών θα είναι ελεύθερες και ότι οι παραγωγές αυτές αν έχουν σχέση με προσωπικά βιώματα και συναισθήματα, δεν θα τύχουν κριτικής (Harris, 2018; Sigvardsson, 2019).

Η διαδικασία ακολούθησε τις κατευθύνσεις που υποδεικνύουν οι Nguyen και Roth (2019). Αρχικά έγινε θεωρητική εισαγωγή στη δομή των Haiku, περιγράφηκε η ιστορική τους διάσταση και καθορίστηκε η χαλαρή σχέση της παραδοσιακής δομής με την αυτό που θα φτιαχνόταν, το οποίο δεν ενδιέφερε να έχει την ακριβή δομή συλλαβών αλλά να κρατά τη συνοπτικότητα του ποιήματος σε τρεις γραμμές. Ακολούθησε παρουσίαση των έργων του Λάμπρου Ορφανού στην ιστοσελίδα του Μουσείου Γ.Ι.Κατσιόγρα και παρουσιάστηκαν πρόσθετες ιστοσελίδες με παρουσίαση του ίδιου, του έργου και της διαδρομής του. Τέλος διαβάστηκαν αρκετά Haiku, καθώς έτσι εμπεδώνεται η φόρμα τους στην αντίληψη των μαθητών (Brooke, 2002). Επίσης αφιερώθηκαν και δύο μαθήματα στη χρήση του powerpoint. Συγκεκριμένα έγινε επίδειξη το πώς κόβεται μια Εικόνα, του πώς λαμβάνονται τμήματα από τη διαφάνεια με χρήση του εργαλείου αποκομμάτων, η αντιγραφή και επικόλληση ολόκληρης της διαφάνειας, η γραφή είτε σε πλαίσιο είτε σε wordart κλπ. Με δεδομένο ότι οι μαθητές έχουν μικρή πείρα στη δημιουργική γραφή (Vakil, 2008), ακολούθησε γενική συζήτηση που είχε στόχο να αμβλύνει το άγχος των εκπαιδευομένων. Η προτροπή ήταν να εκφράζονται αυθόρμητα χωρίς να προσπαθούν να είναι ακριβείς ή να βιάζονται να οργανώσουν το ποίημα ή να βρουν εξ αρχής τη δομή του (Wason, 1980). Τους τονιζόταν ότι το ποίημα θα γεννηθεί καθ' οδόν αλλά αν αποτύχει θα δοκιμαστεί κάτι άλλο. Προτάθηκε ότι μπορούν να γράψουν είτε υιοθετώντας ένα ρόλο εικονιζόμενου μέσα στο έργο είτε να το περιγράψουν είτε να ερμηνεύσουν είτε ότι άλλο θα μπορούσαν να σκεφτούν. Όλα θα γίνονταν δεκτά. Έγινε επίδειξη παραδείγματος γραφής ενός Haiku από τον διδάσκοντα, πάνω σε έργο το οποίο δεν δόθηκε αργότερα στους μαθητές. Σε αυτό χρησιμοποιήθηκαν όλες οι τεχνικές διαχείρισης κειμένου και εικόνας στο powerpoint αλλά και η τεχνική συγγραφής (Εικ. 3).



Εικόνα 3. Δημιουργία ενός Haiku από τον διδάσκοντα

Προκειμένου να προχωρήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στη συγγραφή, τους δόθηκε ένα αρχείο Powerpoint με όλα τα αναφερόμενα έργα. Καθένας μπορούσε να διαλέξει ένα έργο και να σβήσει τα υπόλοιπα και κατόπιν να δημιουργήσει το δικό του με το ποίημά του.

Η Συγγραφή των Ποιημάτων

Στη συνέχεια παρατίθενται μερικά παραδείγματα δημιουργίας ψηφιακών ποιημάτων, ώστε να γίνει σαφής η διαδικασία. Στο πρώτο παράδειγμα ένας μαθητής επιλέγει το έργο «πουλιά». Ο ίδιος επιλέγει το ρόλο του παπαγάλου που είναι έξω από το κλουβί και αναπτύσσει σχέση και με την κυρία του μαγαζιού αλλά και με τον άλλο παπαγάλο που αυτός είναι μέσα σε κλουβί. Στην αρχή κόβει κομμάτια από την εικόνα έτσι ώστε να παρουσιάσει τη σχέση του με όλα τα άλλα 'πρόσωπα' του έργου. Ταυτόχρονα εκφράζει και τη σχέση τη δική λεκτικά καθώς και με τους άλλους. Αναδιοργανώνει λόγια και εικόνες και κατόπιν από διεργασίες προσθήκης, διαγραφής ή εισαγωγής νέων λέξεων δημιουργεί το τελικό Haiku. Στην Εικόνα 4 φαίνονται οι διαφορετικές εκδοχές αυτής της δημιουργίας.



Εικόνα 4. Δημιουργία ενός ψηφιακού Haiku από μαθητή

Στο δεύτερο παράδειγμα ομοίως μαθήτρια, αφού πρώτα διαλέγει το έργο «Το άσπρο άλογο», κόβει τμήματα του έργου και ακολουθεί τη μεθοδολογία που περιγράφηκε στο πρώτο παράδειγμα (Εικόνα 5). Υιοθετεί το ρόλο της κοπέλας που παρουσιάζεται στο χαρακτηριστικό και μιλάει σε παρελθόντα χρόνο αλλά φθάνει στην τωρινή κατάσταση όπου θεωρεί τον εαυτό της μεγάλο για να πηγαίνει στο καρουζέλ.



Εικόνα 5. Δημιουργία ενός ψηφιακού Haiku από μαθήτρια

Στο τρίτο παράδειγμα ο μαθητής διαλέγει ένα από τα τοπία και με το εργαλείο αποκομμάτων επιλέγει τμήματα της εικόνας τα οποία τα περιγράφει λεκτικά σχεδόν απλοϊκά. Στο τέλος προκύπτει ένα Haiku μεγάλης απλότητας αλλά που περιέχει όλη την πολυπλοκότητα της φύσης (Εικ. 6).



Εικόνα 6. Δημιουργία ενός ψηφιακού Haiku από μαθητή

Άλλος μαθητής διαλέγει επίσης ένα τοπίο, επιλέγει να σχολιάσει το δέντρο και τι αυτό βλέπει και στην αρχή ονειρεύεται να ανέβει στο δέντρο για να δει τη θέα. Χρησιμοποιεί και το εργαλείο αποκριμάτων αλλά και τη κοπή μέρους της εικόνας. Στην τελική εκδοχή του ποιήματος διαφαίνεται μια εσωτερική πολύπλοκη διαδικασία (Εικ. 7).



Εικόνα 7. Δημιουργία ενός ψηφιακού Haiku από μαθητή

Μαθητής διαλέγει το έργο Clochards, διαλέγει να είναι ο κεντρικά εικονιζόμενος άστεγος καταφέρνοντας να αποδώσει ατμόσφαιρα απελπισίας και παραίτησης (Εικόνα 8). Αξιοσημείωτη είναι και η προσπάθεια επιμελημένης ανασύνθεσης της εικόνας.

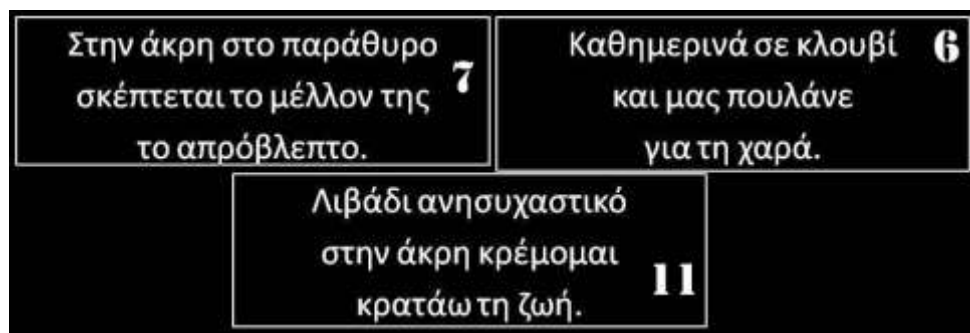


Εικόνα 8. Δημιουργία ενός ψηφιακού Haiku από μαθητή

Μετά τη δημιουργία κάθε μαθητής αποθήκευσε τις διαφάνειες που είχε δημιουργήσει με μορφή εικόνων και κατόπιν στο gifmaker.me, τα μετέτρεπε και σε ψηφιακή κινούμενη εικόνα αλλά και σε βίντεο. Έτσι δημιουργήθηκε ένα βίντεο που αναρτήθηκε στο YouTube στη διεύθυνση <https://youtu.be/Ifp29cQ6T8o>. Το βίντεο αποτελείται μόνο από την τελική εικόνα του κάθε μαθητή. Η επιλογή αυτή κρίθηκε ότι φέρνει το έργο του Λ. Ορφανού και το τελικό κείμενο πιο ξεκάθαρο στον θεατή. Στο δημοσιοποιημένο βίντεο, προστέθηκε η ανάγνωση των ποιημάτων όχι από τους ίδιους τους συγγραφείς αλλά από άλλους μαθητές, προκειμένου να εξασφαλιστεί μια πρώτη ερμηνεία των ποιημάτων αλλά και η διάχυση του έργου εντός και εκτός του σχολείου (Hughes, 2009). Τα υπόλοιπα Haiku παρατίθενται στις Εικόνες 9 και 10, αλλά μόνο στο κείμενό τους. Ο αριθμός στο κείμενο το συσχετίζει με το έργο του Λ. Ορφανού που έχει το ίδιο νούμερο στον Πίνακα 1 και στην Εικ. 1.

Παράφωνα 4 με μπουζούκια και μικρόφωνα τραγουδάμε .	Στο καρουζέλ χθες 2 πέντε άλογα γύριζαν για μένα εσύ όμως όχι.
Μια ωραία γυναίκα 1 σε πολύχρωμη πολυθρόνα με το βιβλίο κλειστό.	Νύχτα μόνη 8 σε σπίτι άδειο στο σκοτάδι.
Όλοι με μάσκες 3 γύρω μου μα όχι εγώ. Πάντα καρναβάλι!	Για χρόνια 9 στην άκρη της πλαγιάς, φοβάμαι το τσεκούρι.
Το ακορντεόν 12 Σε μελωδία περίεργη Διασκεδάζω	Θα σιγοτραγουδάμε 4 με λαϊκές μουσικές στα κέντρα

Εικόνα 9. Haiku μαθητών/τριών



Εικόνα 10. Haiku μαθητών/τριών

Καθώς ο κύριος στόχος της δραστηριότητας ήταν η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων αλλά στην κατεύθυνση παραγωγής πολιτιστικού προϊόντος μέσω παραγωγής λόγου πάνω σε εικόνα, έχει ενδιαφέρον να αναλυθούν τα ποιήματα ως προς το ρόλο που επέλεξαν να έχουν οι μαθητές/τριες μέσα ή απέναντι από το έργο ζωγραφικής. Το ποίημα δεν είναι μόνο η γλώσσα δημιουργίας του. Αντικατοπτρίζει την εμπειρία και τις σκέψεις των μαθητών και πιθανά γεφυρώνει τις ιδέες με τις εμπειρίες και τα συναισθήματα τους (Moody, 1971). Η αποδελτίωση που προσδιορίζει αυτό το ρόλο παρατίθεται στον Πίνακα 2, ο οποίος ακολουθεί στη σειρά των έργων τον Πίνακα 1, οπότε μπορεί να γίνει αντιστοίχιση.

Πίνακας 2: Οι τίτλοι των έργων του Λάμπρου Ορφανού και οι ρόλοι των μαθητών

A/A	Τίτλος Έργου	Τεχνική
1	Πορτραίτο Έλλης Μουρέλου Ορφανού	Η μαθήτρια περιγράφει περισσότερο και ερμηνεύει λίγο την εικόνα
2	Το άσπρο άλογο	Και οι δύο μαθήτριες που γράφουν πάνω στο έργο αυτό υιοθετούν το ρόλο της κοπέλας στο έργο
3	Καρναβάλι	Ο μαθητής μιλά ως πρόσωπο μέσα στο έργο.
4	Μπουζούκια	Η μαθήτρια γράφει εκ μέρους όλων των εικονιζόμενων στο έργο. Το ίδιο και ο μαθητής που γράφει για το ίδιο έργο.
5	Clochards	Ο μαθητής μιλά ως ο κεντρικά εμφανιζόμενος άντρας.
6	Πουλιά	Ο μαθητής παίρνει το ρόλο του εικονιζόμενου παπαγάλου. Πάνω στο ίδιο έργο, άλλος μαθητής μιλά εκ μέρους όλων των πουλιών
7	Πορτραίτο Έλλης Ορφανού στην Ισπανία	Ο μαθητής περιγράφει αλλά κυρίως ερμηνεύει την εικόνα
8	Πορτραίτο - Βάσω Μουρέλου	Ο μαθητής περιγράφει αλλά κυρίως ερμηνεύει την εικόνα
9	Τοπίο	Η μαθήτρια παίρνει το ρόλο ενός εικονιζόμενου δέντρου και εκφράζει μια φοβία
10	Τοπίο	Περιγραφή του τοπίου αλλά και προσωπική εμπλοκή του μαθητή
11	Τοπίο	Περιγραφή του τοπίου από μαθητή. Πάνω στο ίδιο έργο μια μαθήτρια γράφει το πιο αφαιρετικό ποίημα
12	Ακορντεονίστας	Ο μαθητής μιλά ως μέρος του έργου αλλά είναι αθέατος

Η αξιολόγηση που έγινε από το διδάσκοντα οριοθετήθηκε στο αν παράχθηκε προϊόν, πόσο σύνθετο ήταν ψηφιακά και πόσο δυσκολεύτηκε ο μαθητής στη δημιουργία. Αξιολόγηση των ποιημάτων δεν έγινε καθώς δεν ήταν στις δυνατότητες του εκπαιδευτικού. Θα απαιτείτο πιθανά μια συνεργασία και με άλλες ειδικότητες προκειμένου να αξιολογηθούν και τα τελικά έργα ως ψηφιακά ποιήματα λαμβάνοντας υπόψη και τις διεργασίες αλλά και το τελικό ψηφιακό έργο (Lamb, Brown & Clarke, 2016). Βέβαια οι μαθητές που διάβασαν τα ποιήματα επέλεξαν ο καθένας αυτό που θεωρούσε πιο καλό, αλλά βέβαια αυτά τους τα κριτήρια κρίνονται ως υποκειμενικά.

Στο τελικό προϊόν υπήρξε εξωτερική αξιολόγηση, η οποία προήλθε από τον κριτικό φίλο του έργου (Swaffield & MacBeath, 2005) αρχιτέκτονα κ. Μίνω Ορφανό, γιο του Λάμπρου Ορφανού. Παρατίθεται το κείμενό του για το αποτέλεσμα του έργου:

Το να σχολιαστεί η συγγραφή ποιημάτων Haiku από μία τάξη γυμνασίου, όπως και η δημιουργία ενός βίντεο πάνω σε αυτή την εργασία δεν είναι εύκολο. Αυτό που μπορεί ένας μη-εκπαιδευτικός να σχολιάσει είναι την ανταπόκριση του κοινού σε ένα τέτοιο εγχείρημα. Η συγγραφή των Haiku βασίστηκε αποκλειστικά σε επιλεγμένα έργα του Λ. Ορφανού από τη συλλογή της Δημοτικής Πινακοθήκης Λάρισας - Μουσείου Γ.Ι. Κατσίγρα. Η πρόσβαση σε αυτά ήταν εφικτή καθώς το μουσείο έχει ψηφιοποιήσει όλο τον όγκο του έργου του που διαθέτει και τα έχει αναρτήσει στην ψηφιακή συλλογή του Μουσείου. Μετά τη δημιουργία του βίντεο, έλαβε χώρα η έκθεση για το έργο του Λ. Ορφανού και της συζύγου του, Έλλης Μ. Ορφανού στο Ιστορικό Αρχείο-Μουσείο Ύδρας που ήταν μία συμπαραγωγή του Μουσείου Κατσίγρα και των Γενικών Αρχείων του Κράτους στην Ύδρα. Οι διευθύνσεις των δύο οργανισμών έκριναν πως το υλικό της εργασίας ήταν συμβατό με το περιεχόμενο της έκθεσης και έπρεπε να ενταχθεί στο περιεχόμενό της. Ως εκ τούτου, το βίντεο προβλήθηκε σε συνεχή ροή σε μεγάλου μεγέθους οθόνη Plasma στα εγκαίνια και καθ' όλη τη διάρκεια της έκθεσης (Οκτώβριος 2017- Φεβρουάριος 2018) ως κύριο οπτικοακουστικό υλικό. Τα σχόλια των δύο προέδρων των μουσείων ήταν θετικά, τόσο για την πρωτότυπη ιδέα της εργασίας όσο και για την εκτέλεση της. Ειδικά η αντιπρόεδρος του μουσείου Κατσίγρα σχολίασε ιδιαιτέρως θερμά το όλο εγχείρημα όχι μόνο γιατί αφορούσε έργα του ιδρύματος αλλά και για την πολύ αξιόλογη μαθητική προσπάθεια. Το έντονο ενδιαφέρον της συνδέθηκε και με το πλούσιο ιστορικό του μουσείου πάνω σε εκπαιδευτικά εργαστήρια εικαστικών τεχνών εδώ και πολλές δεκαετίες. Επίσης, κατά τα εγκαίνια και καθ' όλη τη διάρκεια της έκθεσης, τα σχόλια του κοινού ήταν θετικά και ως προς την ποιότητα του αποτελέσματος αλλά και για τη σπουδαία προσπάθεια του όλου εγχειρήματος. Συμπερασματικά, η εργασία αυτή του Γυμνασίου Τρίπολης ξεπέρασε κατά πολύ το σκοπό της: Μπόρεσε εμφανώς να πλαισιώσει την πληρέστερη παρουσίαση μιας εικαστικής έκθεσης, και έτσι βοήθησε όχι μόνο στην εικαστική και πληροφορική εξοικείωση των μαθητών με την ποιητική τέχνη, αλλά και εμβάθυνε την εικαστική προσέγγιση του έργου του Λάμπρου Ορφανού στα μάτια των επισκεπτών. Εν κατακλείδι, τόσο οι εμπλεκόμενοι φορείς, όσο και το κοινό αγκάλιασαν το όλο εγχείρημα υποδεικνύοντας την επιτυχία του. Μίνως Ορφανός – Αρχιτέκτων D.P.L.G.

Συμπεράσματα

Η υλοποίηση της δραστηριότητας υποδεικνύει ότι η ένταξη δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής και μάλιστα δημιουργικής ψηφιακής γραφής μπορεί να λειτουργήσει

αποτελεσματικά στο πλαίσιο ενός μαθήματος Πληροφορικής στο σχολείο. Σαφώς μια συνεργασία με εκπαιδευτικό μαθήματος γλώσσας αν ήταν εφικτή θα εξασφάλιζε σε μεγαλύτερο βάθος την αισθητική εμπειρία των μαθητών, αφού θα μπορούσε να γίνει επικεντρωμένη εργασία στην ανάγνωση των ποιημάτων (Sigvardsson, 2016) και θα εξασφάλιζε περισσότερα δεδομένα για το πώς η αξία τέτοιων εμπειριών (Sigvardsson, 2017) θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην τάξη προκειμένου να βελτιωθεί περαιτέρω η παιδαγωγική της ποίησης (Sigvardsson, 2019) αλλά και του μαθήματος της Πληροφορικής.

Αποτιμώντας το τελικό προϊόν γίνεται σαφές ότι άσχετα από το βάθος της γνώσης εκ μέρους του εκπαιδευτικού της προσέγγισης ζητημάτων διδακτικής της ποίησης, οι δικές του αισθητικές εμπειρίες, επηρεάζουν τους μαθητές. Είναι χαρακτηριστικό το ότι όλοι οι μαθητές επηρεάστηκαν από την επίδειξη του εκπαιδευτικού στη δημιουργία ενός Haiku και μόνο μια μαθήτρια δημιούργησε ένα πιο αφαιρετικό έργο με χαλαρή οπτικά σύνδεση με το έργο ζωγραφικής.

Ως παράγοντας επιτυχίας της δράσης εντοπίζεται η απουσία ενός αυστηρού και σαφούς πλαισίου αξιολόγησης, που σχετίζεται με τον βαθμό στο μάθημα αλλά η έμφαση δίνεται στη διάθεση συμμετοχής, στη χαρά της δημιουργίας και στην καλή επικοινωνία (Locke, 2013). Ο εκπαιδευτικός βρισκόταν σε συνεχή επαφή με τους μαθητές και συζητούσε την πρόοδο του έργου και σχολίαζαν μαζί τυχόν σκέψεις των μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η συζήτηση που είχε ο εκπαιδευτικός με μαθητή οποίος σχολίασε για το έργο «πουλιά» ότι η μαγαζάτορας μοιάζει και αυτή με πουλί και μπερδεύεται ο παπαγάλος που είχε αποφασίσει ότι είναι ο ίδιος. Η ύπαρξη επίσης ενός ασφαλούς πλαισίου το οποίο βασίστηκε και στη σχέση εμπιστοσύνης που υπήρχε μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αλλά και η ασφάλεια του εκπαιδευτικού ως προς το πλαίσιο χειρισμού των έργων που παρείχε ο γιός του καλλιτέχνη, ο αρχιτέκτονας Μίνως Ορφανός.

Στο τέλος της υλοποίησης έγιναν κατανοητά κάποια στοιχεία προς την επιτυχία μιας τέτοιας δράσης αλλά βασικές ερωτήσεις όπως τι κάνει ένα ποίημα καθαρά ψηφιακό, τότε είναι ισορροπημένο το έργο ως προς την εικόνα, το κείμενο, τη μορφή και την αφήγηση ή αν το ίδιο το WEB μπορεί να αποτελεί καλλιτεχνικό μέσο (Citron et al., 2002) παρέμειναν ως ερωτήματα και εκεί εντοπίζεται ακόμη μια χρησιμότητα του έργου. Η ανάδειξη δηλαδή τέτοιων ερωτημάτων. Έγινε επίσης φανερό ότι η συνεργασία ανάμεσα σε μαθήματα και εκπαιδευτικούς μπορεί να δώσει πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα.

Η γνωριμία των μαθητών με σημαντικά εικαστικά έργα σίγουρα ήταν κάτι που τους ξάφνιασε. Παρόλο που στο σχολείο υπάρχει μάθημα τέχνης οι μαθητές εμφανίζονται να μην έχουν καλή γνώση της υπάρχουσας ελληνικής ζωγραφικής και διαπιστώνεται να έχουν μηδενική ή ελάχιστη επαφή με πινακοθήκες, γκαλερί κ.λπ. Η άμεση επαφή και ο χειρισμός έργων υψηλής αισθητικής και εξαιρετικής τεχνικής όπως τα έργα του Λ. Ορφανού, αποτέλεσε μια εμπειρία των μαθητών που οι επιπτώσεις μπορεί να φανούν μελλοντικά. Είναι σημαντικό και πρέπει να σημειωθεί ότι εκτός από μια περίπτωση όλοι οι μαθητές δημιούργησαν έργο. Ακόμη και μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, όπως συνήθως χαρακτηρίζονται, στα μαθήματα. Η ικανοποίηση ήταν το συναίσθημα που κυριάρχησε. Η μετέπειτα αποδοχή του έργου και σχόλια πάνω σε αυτό, εδραίωσαν ακόμη περισσότερο το αίσθημα ικανοποίησης όλων των εμπλεκόμενων στο σχέδιο εργασίας.

Αναφορές

- Baetens, J., & Looy, J. (2008). E-poetry: between image and performance- A cultural analysis. *Journal of e-media Studies*, 1(1), 1-10.
- Block W. F (2010). How to Construct the Genre of Digital Poetry A User Manual (To be completed and published in: P. Gendolla & J. Schäfer (eds.): *Beyond the Screen: Transformations of Literary Structures, Interfaces and Genres*. Bielefeld: Transcript.
- Braund, M., & Reiss, M. (2019). The 'Great Divide': How the Arts Contribute to Science and Science Education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 19, 219–236.
- Brito, M. (2014). Electronic Poetry and the Importance of Digital Repository. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 16(5), 1-8.
- Brooke, C. (2002). *Teaching Poetry: The Ultimate Guide*. Auburn Hills, MI:Teacher's Discovery.
- Citron, M., Heintz, K., Nolin, N., Rettberg, S., Stern, A., Tabbi, J. and Wittig, R. (2002). An Interdisciplinary Introduction to Electronic Literature. *Iowa Journal of Cultural Studies*, 2(1), 105-122.
- Cole, A.L., Stewart, S., & Thomas, S. (eds). (2012). *The Art of Poetic Inquiry*. Ontario: Backalong Books.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds) (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Creely, E. (2018). What's poetry got to do with it? The importance of poetry for enhancing literacy and fostering student engagement. *Literacy Learning: the Middle Years*, 26(3), 64-70.
- Di Rosario, G. (2011). *Electronic Poetry Understanding Poetry in the Digital Environment*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Donald, C., & Barker, M. (2016). Science and Poetry as Allies in School Learning. *Educational Research for Social Change*, 5(2), 51-66.
- Dredger, K., Nobles, S., & Martin, J.M. (2017). Digital Poetry Practicum: Preservice English Language Arts Teachers' Dispositions of New Literacies. *Journal of Literacy and Technology*, 18(1), 157-203.
- Finch, A. (2003). Using Poems to Teach English. *English Language Teaching*, 15, 29-45.
- Funkhouser, C. T. (2007). *Prehistoric Digital Poetry An Archaeology of Forms, 1959–1995*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Gair, S. (2012). Haiku as a creative writing approach to explore empathy with social work students: A classroom-based inquiry. *Journal of Poetry Therapy*, 25(2), 69-82.
- Harris, K. L. (2018). *The practices of exemplary teachers of poetry in the secondary English-language arts classroom* (Diss. ed.) Boston University, Boston.
- Hughes, J. (2007). *Poetry: A Powerful Medium for Literacy and Technology Development*. Ontario: Literacy and Numeracy Secretariat.
- Hughes, J. (2009). New Media, New Literacies and the Adolescent Learner. *e-Learning*, 6(3):259-271.
- Kacian, J. (2006). *How to Haiku*. Winchester, VA: Red Moon Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London, UK: Routledge.
- Lamb, C., Brown, G. D., & Clarke, L.A. C. (2016). Evaluating digital poetry: Insights from the CAT . In F. Pachet, A. Cardoso, V. Corruble, F. Ghedini (Eds) *Proceedings of the Seventh International Conference on Computational Creativity (ICCC 2016)*. (pp. 60-67). Paris : Sony CSL Paris.
- Lin, H-C., Hsieh, M-C., Liu, E., & Chuang, T-Y. (2012). Interacting with visual poems through AR-based digital artwork. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11, 123-137.
- Marstine, J. (2006). *New Museum Theory and Practice: An Introduction*. Malden, MA; Oxford: Blackwell.
- Mendis, M., Amarakeerthi, S., & Thangarajah, V. (2016). Effectiveness of Digital Poetry. In *Proceedings of the 72nd Annual Sessions, Part1, Abstracts*. Colombo: Association for the Advancement of Science.
- Mittal, R. (2016). "Poetry Is Language at Its Most Distilled and Powerful": Bringing Poetry in Language Classes Can Make Language Understanding and Communication Skills Better. *Linguistics and Literature Studies*, 4(1), 52-56.

- Mohammedali, M., & Ali, S. (2015). *Jason Nelson's Digital Poetry and the Aesthetics of Hypertextuality: A Study of Selected Poems*. Retrieved 22 Nov 2020 from https://www.researchgate.net/publication/329019833_Jason_Nelson's_Digital_Poetry_and_the_Aesthetics_of_Hypertextuality_A_Study_of_Selected_Poems
- Moody, H. L. B. (1971). *The Teaching of Literature*. Bristol: Longman.
- Nguyen, H.N., & Roth, M.W. (2019). An analysis of haiku teaching discourse: From talking about to doing haiku. *Journal of Pedagogical Research*, 3(3), 113-125.
- Ofsted. (2007). *Poetry in schools. A survey of practice, 2006/07*. London: Alexandra House.
- Owen, N., & Munden, P. (2010). *Class Writing. A NAWÉ Research Report into the Writers-in-Schools Ecology*. Sheriff Hutton, York: NAWÉ.
- Prendergast, M., Leggo, C., & Sameshima, P. (2009). Poetic inquiry. *Educational Insights*, 13(3), 743-744.
- Roth, W., & Nguyen, H-N. (2019). An analysis of haiku teaching discourse: From talking about to doing haiku. *Journal of Pedagogical Research*, 3, 113-125.
- Sigvardsson, A. (2016). Teaching Poetry Reading in Secondary Education: Findings From a Systematic Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61, 1-16.
- Sigvardsson, A. (2017). Poesiintresserade unga i Sverige. *Educare-Vetenskapliga Skrifter*, (2), 145-168.
- Sigvardsson, A. (2019). Don't Fear Poetry! Secondary Teachers' Key Strategies for Engaging Pupils with Poetic Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64, 1-14.
- Snapper, G. (2013). Exploring resistance to poetry in advanced English studies. In S. Dymoke, A. Lambirth, & A. Wilson (Eds.), *Making poetry matter: International research on poetry pedagogy* (pp. 31-41). London: Bloomsbury Academic.
- Susanti, A., Mustadi, A., Asnimar, A., & Susiloningsih, E. (2019). The Improvement in Poetry Writing Skills by Using Prezi in the Primary School. *Mimbar Sekolah Dasar*, 6(1), 92-104.
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239 - 252.
- Vakil, A. (2008). Teaching creative writing. *Changing English*, 15(2), 157-165.
- Wason, P. C. (1980). Specific thoughts on the writing process. In L. W. Gregg and E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 129-137). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yasuda, K. (1973). *The Japanese Haiku: Its Essential Nature, History and Possibilities in English with Selected Examples*. Tokyo: Tuttle Company.

Παράρτημα

Βιογραφικό του Λάμπρου Ορφανού : Ο Λάμπρος Ορφανός γεννήθηκε στην Αθήνα το 1916 και πέθανε το 1995. Σπούδασε Ζωγραφική στην Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών και Χαρακτική κοντά στον δάσκαλο Γ. Κεφαλληνό. Το 1949 άρχισε να εργάζεται στην Τράπεζα της Ελλάδος ως Αρχιτεχνίτης Προϊστάμενος στην Υπηρεσία Καλλιτεχνικού Σχεδίου και Χάραξης του Ιδρύματος Εκτυπώσεων Τραπεζογραμματίων και Αξιών. Σπούδασε για τρία χρόνια στο Εργαστήριο Χαρακτικής της Ecole des Beaux-Arts στο Παρίσι. Το 1963 συνεργάστηκε για την χάραξη τραπεζογραμματίων διαφόρων χωρών όπως: Scenes of Canada Series, The 10\$ Bank Note (1965) for the Bank of Canada, με την Εκτυπωτική Εταιρεία Τραπεζογραμματίων, Organisation Giori (σήμερα Roberto Giori Company), στη Λωζάννη της Ελβετίας. Χάρη στον Ξενοφώντα Ζολώτα, διοικητή της Τράπεζας της Ελλάδος και την ειδίκευση του Λάμπρου Ορφανού στη μικροχαρακτική σε ατσάλι, η Ελλάδα άρχισε να παράγει και να εκτυπώνει στο Εθνικό Νομισματοκοπείο της Τράπεζας της Ελλάδος τα δικά της τραπεζογραμμάτια, στα τέλη της δεκαετίας του 1950. Έργα του βρίσκονται σε σημαντικότες δημόσιες και ιδιωτικές συλλογές εντός και εκτός Ελλάδας.

Προσαρμογή στην Ελλάδα του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On: εκδοχή για παιδιά και εφήβους: αξιοπιστία, συχνότητες και τυπικοί βαθμοί, εφαρμογές στην εκπαίδευση, την έρευνα και την κλινική πράξη

Άννα Δαβίδ-Σπανοπούλου

adavidspa@yahoo.gr

Πολιτική επιστήμων, Εκπαιδευτικός Ψυχολόγος, MSc στη Σχολική Ψυχολογία, Δρ. Αναπτυξιακής Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών. Διευθύντρια Δημ. Σχολείου Φιλοθέης

Περίληψη. Στη μελέτη αυτή διερευνήθηκαν ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της Ελληνικής εκδοχής του Bar-On-i: YV, με δείγμα 1004 μαθητών (501 παιδιών, 503 εφήβων) ηλικίας 12 έως 18 ετών που αντλήθηκε από δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Μετά τις διαδικασίες της μετάφρασης και της αντίστροφης μετάφρασης, οι στόχοι αυτής της έρευνας ήταν να παρουσιάσει το εργαλείο και το θεωρητικό του υπόβαθρο, τις κατανομές συχνότητας του ελληνικού δείγματος κατά ηλικία και φύλο, την αντιστοιχία αρχικών και τυπικών βαθμών για τρεις ηλικιακές ομάδες κατά φύλο. Συζητούνται οι εφαρμογές του εργαλείου. Τα ευρήματα υποστηρίζουν την εισαγωγή προγραμμάτων Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On: εκδοχή για παιδιά και εφήβους, ψυχομετρικά χαρακτηριστικά, εφαρμογές

Εισαγωγή

Θεωρητική θεμελίωση του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On: εκδοχή για παιδιά και εφήβους

Ο Bar-On (1997; 2000), κατασκευαστής του ψυχομετρικού μέσου για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Goleman (1995; 1998), υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη συγκροτείται όχι μόνο από τη γνωστική διάσταση (IQ) (ΔΝ) αλλά και από τη συναισθηματική νοημοσύνη γνωρισμάτων (trait emotional intelligence), η οποία μετράται από το EQ (ΣΝ) και σχετίζεται με τη λειτουργικότητα, την επιτυχία στη ζωή και την ψυχική υγεία του ατόμου. Οι συναισθηματικά ευφυείς έχουν επάρκειες (competences) και δεξιότητες (skills) στην αναγνώριση, την κατανόηση, τη ρύθμιση και την έκφραση των συναισθημάτων τους, την ενσυναίσθηση, τη δημιουργία και τη διατήρηση αμοιβαίως ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων• συμπεριφέρονται κοινωνικώς υπεύθυνα, αποδέχονται τη διαφορετικότητα, προάγουν τον εκδημοκρατισμό των σχέσεων• είναι γενικώς αισιόδοξοι, ευέλικτοι, αποτελεσματικοί στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων και την αντιμετώπιση του στρες, προικισμένοι με ικανότητες ρεαλιστικής εκτίμησης του εαυτού και αξιοποίησης των εν δυνάμει πλεονεκτημάτων τους μέσω μιας έντιμης διαχείρισής τους σε ευτυχείς ζωές (Goleman, 2005; 2007).

Η επιστήμη της ψυχολογίας φαίνεται να έχει πραγματοποιήσει μια σημαντική αλλαγή προσανατολισμού στη διερεύνηση των ψυχοκοινωνικών λειτουργιών, παρουσιάζοντας

αναζωπυρωμένο ενδιαφέρον για τη σημασία των συναισθημάτων στη ζωή του ατόμου. Πολυάριθμες πρόσφατες έρευνες μελέτησαν τις ατομικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει στη συναισθηματική και κοινωνική ζωή του ατόμου (Charboneau & Nicol, 2002; Ciarrochi, Dean & Anderson, 2002; Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Palmer, Donaldson & Stough, 2002; Petrides & Furnham, 2003). Η «συναισθηματική νοημοσύνη» είναι ένας όρος που παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία σχετικά πολλά χρόνια (Greenspan, 1989; Leuner, 1966) αν και μέχρι το 1990 δεν ήταν η εννοιολογική κατασκευή με το σημερινό της τύπο. Οι μακρινές ρίζες της συναισθηματικής νοημοσύνης ανάγονται στην έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης που επινόησε ο Thorndike (1920) η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα αλλά και να δρα σοφά στις ανθρώπινες σχέσεις. Οι κοντινές ρίζες βρίσκονται στην εργασία του Gardner (1983) και συγκεκριμένα στις έννοιες της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης. Η προσέγγιση αυτή της νοημοσύνης βρήκε απήχηση ιδιαίτερα σε ερευνητές που κατέκριναν την παραδοσιακή έρευνα της νοημοσύνης ως κοντόφθαλμη και περιορισμένη (Bar-On & Parker, 2000; Bar-On, 2005; 2007; Boyatzis & Saatscioglu, 2008; Gardner, 1983, 1993; Goleman, 2005, 2007; Kafetsios & Zampetakis, 2008; Sternberg, 1995).

Οι Salovey & Mayer (1997) οι οποίοι πρώτοι επινόησαν τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη», (Salovey & Mayer, 1990) ορίζουν τη ΣΝ (EI) ως «...ικανότητα (ability) για επακριβή αντίληψη, αξιολόγηση και έκφραση του συναισθήματος· ικανότητα για πρόσβαση σε συναισθήματα και/ή ανάπτυξη συναισθημάτων όταν αυτά διευκολύνουν τη σκέψη· ικανότητα για κατανόηση του συναισθήματος και για συναισθηματική επίγνωση· ικανότητα για ρύθμιση των συναισθημάτων που προάγει τη συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη». Η μέτρηση των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των ενηλίκων γίνεται με το Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης MSCEIT των Mayer, Salovey & Caruso (Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test, 2002; Καφέτσιος & Καφέτσιου, 2004).

Η συναισθηματική νοημοσύνη προωθήθηκε με το εξαιρετικό best selling βιβλίο του D. Goleman (1995) και ένα μεταγενέστερο πρωτοποριακό άρθρο του στο περιοδικό TIME, που σηματοδότησαν την έναρξη του ερευνητικού ενδιαφέροντος για το αντικείμενο σε πολλούς κλάδους της ψυχολογίας (Gibbs, 1995). Στη συνέχεια, άρθρα με θέμα τη συναισθηματική νοημοσύνη άρχιζαν να εμφανίζονται με αυξανόμενη συχνότητα σε ευρύ φάσμα τόσο της ακαδημαϊκής κοινότητας όσο και της αγοράς που απευθύνεται στο κοινό. Το γενικό κοινωνικο-συναισθηματικό μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman που ασπάστηκαν πολλοί ερευνητές (Bar-On, 1997; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, & Golden, 1998) δίνει έμφαση σε ατομικές διαφορές στην οργάνωση και έκφραση συναισθημάτων και συναφών κοινωνικών δεξιοτήτων (ενσυναίσθηση, προσαρμοστικότητα, γενική συγκινησιακή κατάσταση). Η προσέγγιση αυτή αφορά σε συνειδητές διαδικασίες κατανόησης του συναισθήματος τόσο στο ενδοατομικό όσο και στο διαπροσωπικό επίπεδο. Οι Salovey & Mayer (1997) αναφέρονται σε αυτό το μοντέλο ως “μεικτό” και το συσχετίζουν με παλαιότερες προτάσεις “κοινωνικής ευφυΐας” (Thorndike & Stein, 1937). Το μοντέλο των Salovey & Mayer δεν ακολουθεί το μοντέλο γενικών κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά επικεντρώνεται στη σχέση γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων και τις συνακόλουθες διαδικασίες πληροφοριών (Kafetsios, 2004; 2005).

Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις στον ορισμό της νοημοσύνης (Gardner, 1993; Goleman, 2005; Piaget, 1972; Spearman, 1927; Sternberg, 1995; 1997; 2007; Weschler, 1939; Vernor, 1987). Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδυάζεται με άλλους αιτιολογικούς παράγοντες της ικανότητας του ατόμου να επιτυγχάνει στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων του

περιβάλλοντος, όπως τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οι γνωστικές ικανότητες. Η γενική νοημοσύνη συγκροτείται και από τις δύο διαστάσεις: τη γνωστική νοημοσύνη, που μετράται από το IQ (ΔΝ) (Μόττη-Στεφανίδη, 1999) και τη συναισθηματική νοημοσύνη που μετράται από το EQ (ΣΝ) (Bar-On, 1997). Η σχολική επίδοση σχετίζεται άμεσα με τη γνωστική νοημοσύνη, η οποία μετράται από το IQ (ΔΝ) (Weschler, 1939), σχετίζεται με το επίπεδο ακαδημαϊκής επιτυχίας του ατόμου και την επιλογή επαγγέλματος κύρους. Ο ΔΝ αποδίδει την ικανότητα για λογική ανάλυση της εγκυρότητας σε ένα τομέα πληροφόρησης και τυπικά απαιτεί μία μόνο απάντηση. Για να επιτύχει κάποιος υψηλή βαθμολογία σε ένα τεστ νοημοσύνης, οι απαντήσεις πρέπει να ικανοποιούν ένα κριτήριο σωστού-λάθους (Ivcevic, Brackett & Mayer, 2007). Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει στοιχεία της προσωπικότητας, όπως η παρορμητικότητα, η διεκδικητικότητα, η ενσυναίσθηση και η συμπόνια, αλλά και στοιχεία κοινωνικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης στον τύπο των ικανοτήτων αυτοαντίληψης (Goleman, 1995).

Τον τελευταίο αιώνα η κοινωνία και οι εμπειρίες της ζωής έχουν αλλάξει δραματικά. Αυξάνονται συνεχώς οι απαιτήσεις της διεθνούς αγοράς για ικανότητα στο χειρισμό των διαφορών, αποτελεσματική εργασία σε ομάδες και συνεργασία που καταρρίπτει τα φράγματα της γλώσσας και του πολιτισμού. Ακριβώς στο σημείο εκείνο της ιστορίας του ανθρώπου που τα νεαρά άτομα χρειάζεται να αποκτήσουν ευρύτερες δεξιότητες προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την καθημερινή τους ζωή και το σύνθετο, αβέβαιο μέλλον, μια στενή, ανεπαρκής θέαση της εκπαίδευσης προσφέρεται ακόμα στην πλειοψηφία των παιδιών. Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές, οι κυβερνητικοί παράγοντες και οι τοπικές αρχές σε όλο τον κόσμο άρχισαν να αντιμετωπίζουν την Κοινωνική - Συναισθηματική Αγωγή με σοβαρό και συστηματικό τρόπο ως μέσο για την προετοιμασία των παιδιών για τη ζωή στον 21ο αιώνα (Lantieri, 2001; Zins, Resnik, & Elias, 2003).

Ο Αριστοτέλης αναγνώρισε ότι οι άνθρωποι είναι κοινωνικά και συναισθηματικά όντα, και, κατ' επέκταση, κοινωνικά και συναισθηματικά μαθητευόμενοι (social and emotional learners) (Kristjánsson, 2007). Οι αρχαίοι Έλληνες (Brackett, et al., 2009) κεφαλαιοποίησαν τη ρήση για να οδηγήσουν στη γνώση τους νέους και να τους εντάξουν στην κοινότητα. Το σύστημα αυτό διδασκαλίας με πολλούς τρόπους προδιέγραψε την έννοια που σήμερα αποδίδεται ως Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση - ΚΣΜ (Social Emotional Learning - SEL). Αυξήσεις στο ΔΝ πέραν των 20-30 μονάδων δεν έχουν παρατηρηθεί (Jensen, 1968). Προϊούσης μάλιστα της ηλικίας αυξάνεται η γονιδιακή έκφραση σε ό,τι αφορά το ΔΝ, όχι όμως και τα χαρακτηριστικά του καθαρά ψυχολογικού τομέα (Plomin & Bergeman, 1991; Neisser, et al., 1996). Η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου, υφίσταται αλλαγές στα εκάστοτε στάδια της ζωής και μπορεί να βελτιωθεί τόσο μέσω εκπαιδευτικών και επανορθωτικών προγραμμάτων όσο και μέσω θεραπευτικών παρεμβάσεων (Bar-On, 2000; Goleman, 2007).

Στις Η.Π.Α., δεξιότητες όπως η αναγνώριση και η διαχείριση των συναισθημάτων, η ανάπτυξη θετικών σχέσεων, η λήψη υπεύθυνων αποφάσεων και ο εποικοδομητικός τρόπος χειρισμού κρίσιμων καταστάσεων ονομάστηκαν Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση διότι αποτελούν δεξιότητες που κατακτώνται, όπως η ανάγνωση και τα μαθηματικά. Οι Ciarrochi, Chan, & Caputi (2000) και οι Petrides & Furnham (2003) υποστηρίζουν ότι η συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επιτυχίας παραμένει ασαφής, αλλά παρουσιάζεται σημαντική αρνητική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αποκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολείο, ιδιαίτερα των μειονεκτούντων και ευάλωτων μαθητών. Κορυφαίας ποιότητας έρευνες (CDC - Youth Risk Behavior Surveillance, 2017),

υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή καλά αναπτυγμένων προληπτικών προγραμμάτων στο σχολικό πλαίσιο μπορούν να επιφέρουν σημαντική βελτίωση του ευ ζην των παιδιών και των εφήβων και να μειώσουν σημαντικά τους παράγοντες κινδύνου.

Οι νέοι σήμερα μεγαλώνουν σε μια σύνθετη κοινωνία και έρχονται αντιμέτωποι με πολλές προκλήσεις. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience), η επίλυση προβλημάτων (problem solving) και η διαπροσωπική επικοινωνία (interpersonal communication) είναι ουσιαστικές προκειμένου να τους οδηγήσουν σε ευτυχισμένες, επιτυχημένες ζωές στο παρόν και το μέλλον. Η έρευνα δείχνει ότι καλλιεργώντας τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των παιδιών μπορούμε να βελτιώσουμε την ικανότητά τους να μαθαίνουν και να θέσουμε τα θεμέλια για στρατηγικές αντιμετώπισης των καταστάσεων που βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους και τα καθιστά ικανά να ανακάμπτουν μετά την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Η κυβέρνησή μας έχει δεσμευτεί να παρέχει πρώτης ποιότητας εκπαίδευση. Η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών αποτελεί κεντρικό στόχο της δέσμευσής μας αυτής (Rod Welford, υπουργός παιδείας της πολιτείας Queensland της Αυστραλίας, 2009, σελ.1).

Πολλές κυβερνήσεις και ανθρωπιστικά προσανατολισμένοι οργανισμοί στον κόσμο έχουν διατυπώσει με παρόμοιο τρόπο την εισαγωγή στη θεμελίωση της αναγκαιότητας ένταξης της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στα σχολεία. Στην αναφορά του Marcelino Botín Foundation (2008) περιγράφονται οι εφαρμογές της κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη σε εθνικό ή κατά τόπους επίπεδο αποκαλύπτοντας την ευρεία πλέον έκταση της παρεχόμενης κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής πέραν της αμερικανικής ηπείρου. Στη Σιγκαπούρη, το Υπουργείο Παιδείας κυκλοφόρησε το 2006 ένα πρόγραμμα κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης σε εθνικό επίπεδο και η UNESCO (2015) διατύπωσε τις βασικές αρχές κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης σε ανακοίνωσή της το 2002 προς 140 χώρες. Σήμερα η κοινωνική συναισθηματική μάθηση έχει ενσωματωθεί στα σχολεία με διάφορους τίτλους όπως συναισθηματική παιδεία (emotional literacy), κοινωνική και συναισθηματική αγωγή (social and emotional education), δεξιότητες ζωής (life skills), συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence), επάρκειες υπηκοότητας (citizenship competencies) εκπαίδευση χαρακτήρα (character education), κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια (social and emotional competence), κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και δεξιότητες συμπεριφοράς (social, emotional and behavioural skills), κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης (social and emotional aspects of learning - SEAL) (Department for Education and Skills UK, 2005).

Μέθοδος

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της ελληνικής εκδοχής του Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Συγκεκριμένα, οι στόχοι της έρευνας είναι: α) να αξιολογήσει την εσωτερική συνέπεια του Ερωτηματολογίου στο ελληνικό δείγμα, β) να εξετάσει την υπόθεση σύμφωνα με την οποία τα κορίτσια επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες όπως υποστηρίζει η σχετική βιβλιογραφία, γ) να ελέγξει αν υπάρχουν κατά ηλικία διαφορές, δ) να απεικονίσει την αντιστοιχία αρχικών και τυπικών βαθμών κατά ηλικία και φύλο με σκοπό την αξιοποίηση της εξαγωγής των προφίλ

παιδιών και εφήβων στην έρευνα και την κλινική πράξη, ε) να παρουσιάσει τις κατανομές συχνότητας παιδιών και εφήβων του ελληνικού δείγματος στη Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη και τους παράγοντές της κατά φύλο και ηλικία.

Διαδικασία

Η ελληνική εκδοχή του *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* αναπτύχθηκε μετά από μετάφραση στα ελληνικά και επακόλουθη αντίστροφη μετάφραση (back translation) από δίγλωσσο καθηγητή Αγγλικής. Η προσαρμογή του Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας που μελετά την οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας (dual-career family) σε σχέση, μεταξύ άλλων, με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των παιδιών και εφήβων. Μετά την έγκριση διεξαγωγής της έρευνας, οι Διευθύνσεις Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κοινοποίησαν στα σχολεία τις άδειες διεξαγωγής της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν από τη γράφουσα και από φοιτητές Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Παν/μίου Αθηνών, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν επιτυχώς σε σχετικό σεμινάριο κατάρτισης στη χορήγηση ερωτηματολογίων για ερευνητικούς σκοπούς. Τα παιδιά και οι έφηβοι ενημερώνονταν για τους σκοπούς της έρευνας, καταβαλλόταν προσπάθεια ευαισθητοποίησής τους στη συμμετοχή σε ερευνητική διαδικασία και ελάμβαναν τη διαβεβαίωση ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα.

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 1004 παιδιά και εφήβους (503 παιδιά: 52,5% αγόρια, 47,5% κορίτσια και 501 έφηβοι: 41,7% αγόρια, 58,3% κορίτσια) οι οποίοι συμπλήρωσαν πλήρως το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On: εκδοχή για παιδιά και εφήβους (Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version) που τους χορηγήθηκε.

Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται μεταξύ 12 και 18 ετών. Σε ποσοστό 93% τα παιδιά και οι έφηβοι γεννήθηκαν στην Ελλάδα, 3,5% στην Αλβανία, 1% στις πρώην ΕΣΣΔ, και σε μικρότερα ακόμη ποσοστά στη Δ. Ευρώπη, και τη Β. Αμερική. Από όσους γεννήθηκαν στην Ελλάδα, 97,8% γεννήθηκαν στην Αθήνα (στο νομό Αττικής). Το 68% των μαθητών που προέρχονται από άλλη χώρα εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα μεταξύ 1993 και 1997 ενώ το 17,7% κατοικούν περισσότερα χρόνια (πριν το 1992). Το δείγμα αντλήθηκε από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία του νομού Αττικής.

Η ανταπόκριση παιδιών και εφήβων κατά σχολείο και ΚΟΙΕ περιοχής κατοικίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

	Δημόσια σχολεία από περιοχές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου
	Δημόσια σχολεία από περιοχές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου
	Δημόσια σχολεία από περιοχές υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου
	Ιδιωτικά σχολεία από περιοχές όλων των κοινωνικοοικονομικών επιπέδων

Πίνακας 1. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες ανταπόκρισης παιδιών και εφήβων κατά σχολείο και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο περιοχής¹ κατοικίας

Ηλικία							
Παιδιά				Έφηβοι			
Δημόσια σχολεία (ΣΤ΄ Δημοτικού – Α΄ Γυμνασίου)				Δημόσια σχολεία (Γ΄ Γυμνασίου – Α΄, Β΄ Λυκείου)			
		n	n, %			n	n, %
1	11ο ΔΗΜ. ΑΓ. ΑΝΑΡΓΥΡΩΝ	18	n=157 31,2%	1	ΛΥΚ. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΑΓ. ΑΝΑΡΓΥΡΩΝ	22	n=123 24,5%
2	7ο ΔΗΜ. ΑΙΓΑΛΕΩ	21		2	3ο ΛΥΚ. ΑΙΓΑΛΕΩ	22	
3	7ο ΓΥΜ. ΑΙΓΑΛΕΩ	17		3	3ο ΛΥΚ. ΑΝΩ ΛΙΟΣΙΩΝ	21	
4	16ο ΔΗΜ. ΙΛΙΟΥ	22		4	5ο ΛΥΚ. ΙΛΙΟΥ	19	
5	5ο ΓΥΜ. ΙΛΙΟΥ	22		5	2ο ΛΥΚ. ΝΙΚΑΙΑΣ	20	
6	ΔΗΜ. Ν. ΜΑΚΡΗΣ	23		6	20ό ΓΥΜ. ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ	19	
7	2ο ΓΥΜ. ΝΙΚΑΙΑΣ	18		7	3ο ΛΥΚ. ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ	15	
8	8ο ΔΗΜ. ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ	16		n=154 30,6%	8	ΓΥΜ. ΒΑΡΒΑΚΕΙΟ	21
9	ΓΥΜ. ΒΑΡΒΑΚΕΙΟ	21	9		ΛΥΚ. ΒΑΡΒΑΚΕΙΟ	29	
10	2ο ΓΥΜ. ΒΡΙΛΗΣΣΙΩΝ	22	10		1ο ΛΥΚ. ΒΡΙΛΗΣΣΙΩΝ	23	
11	1ο ΓΥΜ. ΓΑΛΑΤΣΙΟΥ	21	11		1ο ΛΥΚ. ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	20	
12	8ο ΔΗΜ. ΓΛΥΦΑΔΑΣ	21	12		1ο ΛΥΚ. ΗΛΙΟΥΠΟΛΗΣ	21	
13	1ο ΓΥΜ. ΗΛΙΟΥΠΟΛΗΣ	33	13		2ο ΓΥΜ. ΠΑΠΑΓΟΥ	23	
14	3ο ΔΗΜ. ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	23	14		2ο ΛΥΚ. ΧΟΛΑΡΓΟΥ	21	
15	2ο ΔΗΜ. ΚΑΙΣΑΡΙΑΝΗΣ	24	n=102 20,3%		15	ΓΥΜ. ΔΙΟΝΥΣΟΥ	18
16	ΔΗΜ. ΕΚΑΛΗΣ	21		16	ΛΥΚ. ΔΡΟΣΙΑΣ	15	
17	1ο ΓΥΜ. ΚΗΦΙΣΙΑΣ	16		17	ΓΥΜ. Ν. ΕΡΥΘΡΑΙΑΣ	27	
18	ΔΗΜ. ΨΥΧΙΚΟΥ	25		Σύνολο		356	71,0
19	ΔΗΜ. ΦΙΛΟΘΕΗΣ (2 τάξεις)	40		Ιδιωτικά σχολεία			
Σύνολο		413	82,1	18	ΚΟΛΛΕΓΙΟ ΑΘΗΝΩΝ ² (2 τάξεις) (Λύκειο)	19	n=145 29,0%
Ιδιωτικά σχολεία			19	ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΟ ΚΟΛΛΕΓΙΟ (2 τάξεις) (Λύκειο)	47		
20	ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΟ ΚΟΛΛΕΓΙΟ ³ (3 τάξεις) (Γυμνάσιο)	90	n=90 17,9%	20	ΖΗΡΙΔΗ (4 τάξεις) (Λύκειο)	79	
Σύνολο		90		Σύνολο		145	
Σύνολο παιδιών (δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων)		503	100,0	Σύνολο εφήβων (δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων)		501	100,0

¹ Περιοχές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου: Άγιοι Ανάργυροι, Αιγάλεω, Άνω Λιόσια, Ίλιον, Καματερό, Κ. Πατήσια, Κυψέλη, Μεταμόρφωση, Νίκαια, Περιστέρι, Σταμάτα

Περιοχές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου: Αγ. Παρασκευή, Αθήνα, Αμπελόκηποι, Βριλήσσια, Βύρωνας, Γαλάτσι, Ζωγράφου, Ηλιούπολη, Ιλίσια, Καλλιθέα, Καισαριανή, Λόφος Σκουζέ, Μαρούσι, Ν. Σμύρνη, Ν. Ηράκλειο, Ν. Φιλοθέη, Ν. Ψυχικό, Παπάγου, Πεύκη, Χαλάνδρι, Χολαργός

Περιοχές υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου: Άνοιξη, Γλυφάδα, Διόνυσος, Δροσιά, Εκάλη, Ελληνικό, Κηφισιά, Κολωνάκι, Ν. Ερυθραία, Ν. Κηφισιά, Π. Φάληρο, Π. Ψυχικό, Φιλοθέη

² Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικών Ίδρυμα. Κολλέγιο Αθηνών

³ THE AMERICAN COLLEGE OF GREECE (PIERCE COLLEGE, DEERE COLLEGE, JUNIOR COLLEGE)

Το ψυχομετρικό μέσο

Το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On: εκδοχή για παιδιά και εφήβους (Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Bar-On EQ: YV, Bar-On & Parker, 2000). Είναι ένα εργαλείο αυτοαναφοράς 60 προτάσεων που σχεδιάστηκε για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης παιδιών και εφήβων. Το Bar-On EQ: Youth Version βασίζεται στο μοντέλο συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης του Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ – i, Bar-On, 1997) που αποτελεί το πλέον χρησιμοποιούμενο εργαλείο συναισθηματικής νοημοσύνης για ενήλικες. Χρησιμοποιεί έναν τύπο της τετραβάθμιας κλίμακας Likert, σύμφωνα με την οποία τα υποκείμενα καλούνται να εκτιμήσουν το βαθμό που ισχύει γι' αυτά η κάθε πρόταση. Κλίμακα μέτρησης είναι: 1 = Πολύ σπάνια ισχύει για μένα, 2 = Σπάνια ισχύει για μένα, 3 = Συχνά ισχύει για μένα, 4 = Πολύ συχνά ισχύει για μένα. Οι συμμετέχοντες απάντησαν στα 60 στοιχεία του Ερωτηματολογίου σε τετραβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1 = πολύ σπάνια ισχύει για μένα, 4 = πολύ συχνά ισχύει για μένα) διατυπωμένα με σκοπό να αποδώσουν την έκταση στην οποία κάθε πρόταση είναι αληθής του τρόπου που τυπικά σκέπτονται, αισθάνονται και δρουν. Το Bar-On EQ: Youth Version βασίζεται στο μοντέλο συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης του Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i, Bar-On, 1997) που αποτελεί το πλέον διαδεδομένο εργαλείο μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης ενηλίκων.

Το εργαλείο περιλαμβάνει 5 σύνθετες κλίμακες και 15 υποκλίμακες που αξιολογούν τις διάφορες ικανότητες που καλύπτουν οι σύνθετες διαστάσεις:

1. Η Ενδοπροσωπική διάσταση (Intrapersonal) περιλαμβάνει πέντε συναφείς ικανότητες: α) συναισθηματική αυτοεπίγνωση (emotional self-awareness), η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να καταλαβαίνει τα δικά του συναισθήματα, β) διεκδικητικότητα (assertiveness), η ικανότητα του ατόμου να εκφράζει τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και σκέψεις του, γ) αυτοεκτίμηση (self-regard), η ικανότητα για ρεαλιστική εκτίμηση του εαυτού, δ) αυτοεκπλήρωση (self-actualization), η ικανότητα του ατόμου να επισημαίνει και να αξιοποιεί τα εν δυνάμει πλεονεκτήματά του και ε) ανεξαρτησία (independence), η ικανότητα του ατόμου να αυτοκατευθύνεται και να αυτοελέγχεται ως προς τις σκέψεις και τις συμπεριφορές του και να είναι απελευθερωμένο από συναισθηματική εξάρτηση.
2. Η Διαπροσωπική διάσταση (Interpersonal) περιλαμβάνει τρεις συναφείς ικανότητες: α) ενσυναίσθηση (empathy), η ικανότητα του ατόμου να συναισθάνεται, να καταλαβαίνει και να αξιολογεί τα συναισθήματα των άλλων, β) κοινωνική ευθύνη (social responsibility), η ικανότητα του ατόμου να αποδεικνύεται συνεργάσιμο, συνεισφέρον και δημιουργικό μέλος της κοινωνικής του ομάδας και γ) διαπροσωπική σχέση (interpersonal relationship), η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί και να διατηρεί αμοιβαίως ικανοποιητικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από συναισθηματική εγγύτητα.
3. Η διάσταση Ικανότητα Προσαρμογής (Adaptability) περιλαμβάνει τρεις συναφείς ικανότητες: α) δοκιμασία αλήθειας (reality testing), η ικανότητα του ατόμου να διαθέτει έγκυρα συναισθήματα, β) ευελιξία (flexibility), η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά του όταν συμβαίνουν αλλαγές στα περιβάλλοντα και τις συνθήκες και γ) επίλυση προβλημάτων (problem solving), η ικανότητα του ατόμου τόσο να αναγνωρίζει και να ορίζει τα προβλήματα όσο και να παράγει και εφαρμόζει ενδεχόμενες αποτελεσματικές λύσεις.
4. Η διάσταση Διαχείριση Άγχους (Stress Management) περιλαμβάνει δύο συναφείς ικανότητες: α) ανοχή στο άγχος (stress tolerance), η ικανότητα αντοχής σε αντίξοα γεγονότα

και πιεστικές συνθήκες χωρίς παραίτηση από την ενεργό και θετική αντιμετώπιση του άγχους και β) έλεγχος παρορμητικότητας (impulse control), η ικανότητα του ατόμου να αντισταθεί ή να καθυστερεί μια παρόρμηση και να ελέγχει τα συναισθήματά του.

Υπάρχει επίσης μια Συνολική κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Total EQ), η οποία συνιστά μια σύνοψη των τεσσάρων παραπάνω σύνθετων κλιμάκων.

5. Η πέμπτη διάσταση του μοντέλου Bar-On είναι η Γενική Διάθεση (General Mood), μια σημαντική μεταβλητή-κίνητρο που διευκολύνει τις διάφορες άλλες διαστάσεις-παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η Γενική Διάθεση περιλαμβάνει δύο συναφείς κατασκευές: α) αισιοδοξία (optimism), η ικανότητα του ατόμου να βλέπει τη φωτεινότερη πλευρά της ζωής και να διατηρεί μια θετική στάση ακόμα κι αν αντιμετωπίζει αντιξοότητα και β) ευτυχία (happiness), η ικανότητα του ατόμου να αισθάνεται ικανοποιημένο από τη ζωή του, να απολαμβάνει τον εαυτό του και τους άλλους και να διασκεδάζει. Δεν περιλαμβάνεται στον αλγεβρικό χειρισμό της Συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Υπολογίζεται, τέλος, η κλίμακα Θετικής Εντύπωσης (Positive Impression scale) μέσω ερωτημάτων όπως «Τίποτα δεν μ' ενοχλεί» και «Δεν έχω κακές μέρες» για τον προσδιορισμό των ατόμων που μπορεί να επιχειρούν τη δημιουργία μιας υπερβολικά θετικής εντύπωσης.

Οι Διαστάσεις-Παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το μοντέλο BarOn αξιολογούνται:

- A. Η Ενδοπροσωπική διάσταση ως η μέση τιμή των δηλώσεων 7, 17, 28, 31, 43, 53
- B. Η Διαπροσωπική διάσταση ως η μέση τιμή των δηλώσεων 2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59
- Γ. Η Ικανότητα Προσαρμογής ως η μέση τιμή των δηλώσεων 12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57
- Δ. Η Διαχείριση Άγχους ως η μέση τιμή των δηλώσεων 3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58.

Από το άθροισμα των παραπάνω πηλίκων (A+B+Γ+Δ) Χ 5 προκύπτει ο Συνολικός βαθμός Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Total EQ) τον οποίο στρογγυλοποιούμε στον πλησιέστερο ακέραιο.

- E. Η Γενική Διάθεση αξιολογείται ως η μέση τιμή των δηλώσεων 1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60 και

Η Θετική Εντύπωση ως η μέση τιμή των δηλώσεων 8, 18, 27, 33, 42, 52, για τον προσδιορισμό των ατόμων που επιχειρούν να παρουσιάσουν μια υπερβολικά θετική εντύπωση για τους εαυτούς τους.

Διατίθεται επίσης Δείκτης Ασυνέπειας (Inconsistency Index) για την ανίχνευση ύφους ασυνεπών απαντήσεων. Για τον υπολογισμό του:

-βρίσκουμε τις απόλυτες διαφορές των αρχικών βαθμών των ζευγών:

(31-7), (43-17) Ενδοπροσωπική διάσταση

(20-51), (55-59) Διαπροσωπική διάσταση

(38-48), (22-30) Ικανότητα Προσαρμογής

(3-11), (35,26) Διαχείριση Άγχους

(40-47), (56-60) Γενική Διάθεση

-προσθέτουμε τις απόλυτες διαφορές των παραπάνω 10 ζευγών

-αν το άθροισμα είναι 10 ή μεγαλύτερος του 10 αριθμός, μπορεί να υπάρχει κάποια ασυνέπεια στις απαντήσεις. Τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνευτούν με προσοχή.

Όλες οι παραπάνω τιμές αποτελούν αρχικούς βαθμούς (raw scores) οι οποίοι θα μετατραπούν σε τυπικούς βαθμούς (standard scores) προκειμένου να γνωρίζουμε την εκατοστιαία θέση των ανταποκρινομένων στον πληθυσμό (Πίν. 2, 3, 4).

Αποτελέσματα

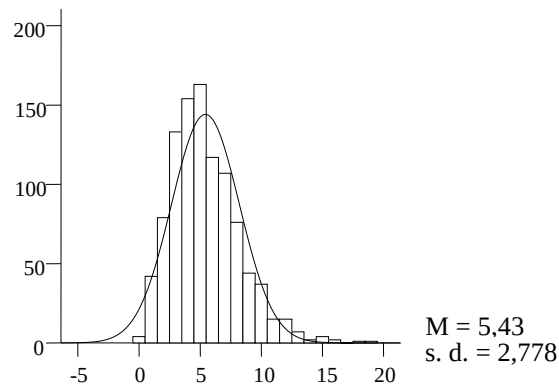
Αξιοπιστία της ελληνικής εκδοχής του Bar-On EQ-i: YV

Η αξιοπιστία Cronbach's α για το ψυχομετρικό μέσο όπως χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα έχει ως εξής: Ενδοπροσωπικές ικανότητες (0,689 για το δείγμα των εφήβων, 0,590 για το δείγμα των παιδιών), Διαπροσωπικές ικανότητες (0,702 και 0,751 για τα δείγματα των εφήβων και των παιδιών, αντίστοιχα), Διαχείριση άγχους (0,861 και 0,804 για τα δείγματα των εφήβων και των παιδιών, αντίστοιχα), Προσαρμοστικότητα (0,805 και 0,777 για τα δείγματα των εφήβων και των παιδιών, αντίστοιχα), Σύνολο Σ.Ν. (0,868 και 0,825 για τα δείγματα των εφήβων και των παιδιών, αντίστοιχα), Θετική εντύπωση (0,569 και 0,436 για τα δείγματα των εφήβων και των παιδιών, αντίστοιχα). Ιδιαίτερα υψηλή είναι η αξιοπιστία σε όλες τις κλίμακες των εφήβων και στις κλίμακες Διαπροσωπικές ικανότητες, Διαχείριση άγχους, Προσαρμοστικότητα, Σύνολο Σ.Ν. των παιδιών. Χαμηλή αξιοπιστία υπάρχει στις κλίμακες Διαπροσωπικές Ικανότητες και Θετική Εντύπωση των παιδιών.

Η εξέταση της συσχέτισης του καθενός επιμέρους στοιχείου του Bar-On EQ-I; YV με το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου (item-total correlation) έδειξε ότι τα στοιχεία 28 και 53 της κλίμακας των ενδοπροσωπικών ικανοτήτων έχουν χαμηλές συσχετίσεις με τις υπόλοιπες ερωτήσεις της κλίμακας αυτής στις απαντήσεις παιδιών και εφήβων. Παρατηρήθηκε ότι η τιμή του α είναι γενικώς μεγαλύτερη όταν περιλαμβάνει περισσότερα στοιχεία. Τα 6 στοιχεία της κλίμακας «θετική εντύπωση» έχουν αδύναμες συσχετίσεις μεταξύ τους στο δείγμα των παιδιών. Η τάση των παιδιών να παρουσιάζουν εαυτούς θετικότερα των πραγματικών, εξηγεί την ανάγκη ύπαρξης προσαρμοσμένων βαθμών (adjusted scores) του Ερωτηματολογίου Bar-On για τη διόρθωση των θετικά προκατειλημμένων και κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων των παιδιών, όπως συμβαίνει και στην αμερικανική εκδοχή του Bar-On EQ-I; YV (Bar-On, 2000). Στο δείγμα των εφήβων, το στοιχείο 42 και σε μικρότερο βαθμό το στοιχείο 33 έχουν χαμηλή συσχέτιση με τα υπόλοιπα στοιχεία της κλίμακας αυτής. Οι κλίμακες διαπροσωπικών ικανοτήτων, διαχείρισης άγχους, προσαρμοστικότητας, γενικής διάθεσης και του Συνόλου της ΣΝ παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλή εσωτερική συνέπεια.

Διερεύνηση του Δείκτη Ασυνέπειας των απαντήσεων των παιδιών και των εφήβων

Το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On: εκδοχή για παιδιά και εφήβους διαθέτει Δείκτη Ασυνέπειας (Inconsistency Index) για την ανίχνευση ύφους ασυνεπών απαντήσεων. Για τον προσδιορισμό του υπολογίζουμε τις απόλυτες διαφορές των αρχικών βαθμών 10 ορισμένων ζευγών από κάθε κλίμακα όπως των ζευγών (31-7), (43-17) της κλίμακας Ενδοπροσωπικών ικανοτήτων και προσθέτουμε τις απόλυτες διαφορές τους. Αν το άθροισμα είναι 10 ή μεγαλύτερος του 10 αριθμός, μπορεί να υπάρχει κάποια ασυνέπεια στις απαντήσεις, οπότε συνιστάται τα αποτελέσματα να ερμηνεύονται με προσοχή.



Σχήμα 1. Ιστόγραμμα τιμών στο Δείκτη ασυνέπειας του ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης Bar-On για παιδιά και εφήβους

Το Σχήμα 1 δείχνει την κατανομή των βαθμολογιών στο Δείκτη Ασυνέπειας, καθώς, σύμφωνα με τις οδηγίες βαθμολόγησης, οι ατομικές τιμές ≥ 10 σημαίνουν ότι «μπορεί να υπάρχει κάποια ασυνέπεια στις απαντήσεις. Τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνευτούν με προσοχή». Το ιστόγραμμα ωστόσο δεν διαφέρει πολύ από την καμπύλη της κανονικής κατανομής, επομένως οι τιμές είναι ουσιαστικά τυχαίες ως προς τη βαθμολόγηση του συνόλου του δείγματος. Η διαφορά από την κανονική κατανομή Gauss οφείλεται κυρίως στο ότι ο Δείκτης δεν μπορεί να πάρει αρνητικές τιμές, και σε πολύ μικρότερο βαθμό στην ύπαρξη εξαιρετικά μεγάλων τιμών του Δείκτη. Ο αριθμός των παιδιών με μεγάλα σκορ του δείκτη είναι ο αναμενόμενος. Δεν δημιουργεί πρόβλημα στη στατιστική ανάλυση του συνόλου καθώς δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική ομάδα παιδιών που δεν απαντά σοβαρά

Κατανομές συχνότητας και τυπικοί βαθμοί της ελληνικής έκδοχής του Bar-On EQ-I:YV

Παρουσιάζονται οι κατανομές συχνότητας και οι τυπικοί βαθμοί των παιδιών και εφήβων που συμμετείχαν στην έρευνα (Πίν.2) και η αντιστοιχία των αρχικών και τυπικών βαθμών για τρεις ηλικιακές κατά φύλο (Πίν. 3). Για τον υπολογισμό των βαθμολογιών του Bar-On EQ-I:YV ακολουθείται η ψυχομετρική στρατηγική των τυπικών βαθμών με σκοπό τη σύγκριση του ανταποκρινόμενου με το συνολικό δείγμα των παιδιών και εφήβων. Σαν ένας γενικός οδηγός, οι τυπικοί βαθμοί μπορούν να ερμηνευτούν χρησιμοποιώντας τις οδηγίες που παρέχονται στον Πίνακα 4. Αυτές οι οδηγίες περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο οι αρχικοί βαθμοί (raw scores) παιδιών και εφήβων συγκρίνονται με εκείνους των ομολόγων τους της ίδιας ηλικίας και φύλου (π.χ. αγόρι 13 ετών με αρχικό βαθμό 20 στις Ενδοπροσωπικές ικανότητες, υπάγεται στο εύρος τυπικών βαθμών 120-129 και διαθέτει "Πολύ υψηλή - ακραία καλά αναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα" στη εν λόγω υποκλίμακα). Στις κατανομές συχνότητας παρατηρούμε απεικόνιση κανονικής κατανομής Gauss καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υπάγεται στον Μέσο Όρο – την επαρκή συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα και τα ποσοστά μικραίνουν στις προς τα πάνω και τις προς τα κάτω αποκλίσεις του Μ.Ο, κατ'αναλογία των δεδομένων που αφορούν στη συμβατική νοημοσύνη (Πίν. 5) όπως μετράται από το πλέον χρησιμοποιούμενο τεστ νοημοσύνης για παιδιά εφήβους, το WISC-V (Wechsler Intelligence Scale for Children /Fifth Edition) (Maccow, 2014; Raiford, 2018).

Πίνακας 2. Κατανομές συχνότητας και τυπικοί βαθμοί παιδιών και εφήβων στις υποκλίμακες και το Σύνολο Σ.Ν του Bar-On-i: YV κατά ηλικία και φύλο

Τυπικοί βαθμοί		Ηλικία							
		Παιδιά				Έφηβοι			
		Αγόρι		Κορίτσι		Αγόρι		Κορίτσι	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Ενδοπροσωπικές ικανότητες	120-129	7	2,7	5	2,1	7	3,3	12	4,1
	110-119	42	16,0	34	14,2	24	11,5	30	10,3
	90-109	166	63,1	166	69,5	151	72,2	210	71,9
	80-89	45	17,1	29	12,1	22	10,5	36	12,3
	70-79	3	1,1	5	2,1	5	2,4	4	1,4
Διαπροσωπικές ικανότητες	110-119	39	14,8	35	14,6	40	19,1	55	18,8
	90-109	191	72,6	175	73,2	137	65,6	179	61,3
	80-89	23	8,7	19	7,9	23	11,0	49	16,8
	70-79	6	2,3	7	2,9	8	3,8	7	2,4
	<70	4	1,5	3	1,3	1	0,5	2	0,7
Προσαρμοστικότητα	120-129	5	1,9					9	3,1
	110-119	36	13,7	34	14,2	39	18,7	29	9,9
	90-109	185	70,3	163	68,2	139	66,5	205	70,2
	80-89	29	11,0	34	14,2	27	12,9	45	15,4
	70-79	8	3,0	8	3,3	4	1,9	4	1,4
Σύνολο ΣΝ	130+			1	0,4			1	0,3
	120-129	7	2,7	3	1,3	6	2,9	8	2,7

	110-119	30	11,4	39	16,3	23	11,0	30	10,3
	90-109	185	70,3	152	63,6	144	68,9	203	69,5
	80-89	35	13,3	42	17,6	32	15,3	43	14,7
	70-79	5	1,9	2	0,8	3	1,4	7	2,4
	<70	1	0,4			1	0,5		
Γενική Διάθεση	120-129					2	1,0	2	0,7
	110-119	49	18,6	37	15,5	25	12,0	34	11,6
	90-109	170	64,6	169	70,7	159	76,1	209	71,6
	80-89	35	13,3	21	8,8	18	8,6	34	11,6
	70-79	9	3,4	9	3,8	3	1,4	12	4,1
	<70			3	1,3	2	1,0	1	0,3

Πίνακας 3. Αντιστοιχία αρχικών (row scores) και τυπικών τιμών (standard scores) των υποκλιμάκων και της Συνολικής ΣΝ του Bar-On-i: ΥΝ τριών ηλικιακών κατά φύλο

	Αρχικές τιμές						
	Τυπικές τιμές	έως 12 ετών		13-15 ετών		16+	
		Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Ενδοπροσωπικές ικανότητες	130+	22+	23+	23+	23+	23+	24+
	120-129	20-21	20-22	20-22	21-22	20-22	22-23
	110-119	17-19	18-19	18-19	18-20	18-19	19-21
	90-109	12-16	13-17	13-17	13-17	12-17	13-18
	80-89	10-11	10-12	10-12	10-12	10-11	10-12
	70-79	7-9	8-9	8-9	7-9	7-9	8-9
	<70	-6	-7	-7	-6	-6	-7
Διαπροσωπικές ικανότητες	130+						
	120-129	47-48	48	47-48	46-48	46-48	47-48
	110-119	43-46	44-47	43-46	43-45	43-45	44-46
	90-109	36-42	37-43	37-42	37-42	36-42	38-43
	80-89	32-35	33-36	33-36	34-36	33-35	36-37
	70-79	29-31	29-32	30-32	31-33	30-32	33-35
	<70	-28	-28	-29	-30	-29	-32
Διαχείριση άγχους	130+	48	48	48	48		48
	120-129	43-47	44-47	44-47	43-47	44-48	43-47
	110-119	39-42	39-43	39-43	39-42	39-43	39-42
	90-109	29-38	30-38	30-38	30-38	29-38	30-38
	80-89	25-28	25-29	26-29	25-29	24-28	25-29
	70-79	20-24	20-24	21-25	21-24	19-23	21-24
	<70	-19	-19	-20	-20	-18	-20
Προσαρμοστικότητα	130+		40	40	39+	40	38+
	120-129	37-40	37-39	36-39	36-38	36-39	36-37
	110-119	34-36	33-36	33-35	32-35	33-35	32-35
	90-109	26-33	26-32	26-32	26-31	26-32	26-31
	80-89	23-25	23-25	23-25	22-25	23-25	23-25
	70-79	19-22	19-22	19-22	19-21	20-22	19-22
	<70	-18	-18	-18	-18	-19	-18
Σύνολο ΣΝ	130+						
	120-129			55-56	55-56	54-56	55-56
	110-119	52-56	52-56	51-54	51-54	50-53	50-54
	90-109	43-51	43-51	43-50	42-50	42-49	41-49

	80-89	38-42	39-42	39-42	38-41	38-41	37-40
	70-79	34-37	34-38	35-38	34-37	34-37	32-36
	<70	-33	-33	-34	-33	-33	-31
Γενική διάθεση	130+	73+	73+	72+	72+	71+	72+
	120-129	68-72	68-72	67-71	67-72	67-70	68-71
	110-119	62-67	63-67	63-66	62-66	62-66	63-67
	90-109	52-61	52-62	53-62	52-61	52-61	54-62
	80-89	47-51	47-51	48-52	47-51	47-51	50-53
	70-79	41-46	42-46	43-47	42-46	43-46	45-49
	<70	-40	-41	-42	-41	-42	-44
Θετική εντύπωση	130+	22+	22+	21+	21+	21+	20+
	120-129	20-21	20-21	19-20	19-20	19-20	19
	110-119	18-19	18-19	17-18	17-18	17-18	17-18
	90-109	14-17	14-17	14-16	13-16	13-16	14-16
	80-89	12-13	12-13	12-13	12	12	12-13
	70-79	10-11	10-11	10-11	10-11	10-11	10-11
	<70	-9	-9	-9	-9	-9	-9

Πίνακας 4. Οδηγίες ερμηνείας των τυπικών βαθμών του Bar-On EQ-I:YV

130+	Αξιοσημείωτα υψηλή – μη αντιπροσωπευτική συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα
120-129	Πολύ υψηλή - ακραία καλά αναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα
110-119	Υψηλή - καλά αναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα
90-109	Μέσος όρος - επαρκής συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα
80-89	Χαμηλή - υποαναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα, με δυνατότητες βελτίωσης
70-79	Πολύ χαμηλή - ακραία υποαναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα, με περιθώρια βελτίωσης
< 70	Αξιοσημείωτα χαμηλή – μη αντιπροσωπευτικά εξασθενημένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα

Πίνακας 5. Ερμηνεία των τυπικών βαθμών του WISC-V και του Bar-On EQ-I:YV στον ελληνικό πληθυσμό των παιδιών και εφήβων

Ερμηνεία των Τυπικών βαθμών του WISC-V	Ερμηνεία των Τυπικών βαθμών του Bar-On EQ-I:YV
	
130 + : Ακραία υψηλός Δείκτης Νοημοσύνης (ΔN-IQ)	130 + : Πάρα πολύ υψηλή – μη αντιπροσωπευτική συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα
120- 129 : Πολύ υψηλός Δείκτης Νοημοσύνης (ΔN-IQ)	120 – 129 : Πολύ υψηλή – ακραία καλά αναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα
110 - 119 : Μέσος - υψηλός Δείκτης Νοημοσύνης (ΔN-IQ)	110 – 119 : Υψηλή – καλά αναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα
90 – 109 : Μέσος –κανονικός Δείκτης Νοημοσύνης (ΔN-IQ)	90 – 109 : Μέσος όρος – επαρκής συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα
80 - 89 : Μέσος - χαμηλός Δείκτης Νοημοσύνης (ΔN-IQ)	80 – 89 : Χαμηλή – υποαναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα
70 - 79 : Πολύ χαμηλός Δείκτης Νοημοσύνης (ΔN-IQ)	70 – 79 : Πολύ χαμηλή – ακραία υποαναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα
69 και κάτω : Ακραία χαμηλός Δείκτης Νοημοσύνης (ΔN-IQ)	69 και κάτω : Πάρα πολύ χαμηλή – μη αντιπροσωπευτικά εξασθενημένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα

Ομάδα παιδιών και εφήβων με χαμηλές βαθμολογίες στις υποκλίμακες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Το 12,1-19,9% των παιδιών και εφήβων παρουσιάζει χαμηλό προφίλ είτε στη Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη είτε σε έναν τουλάχιστον παράγοντα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Σχετικές συχνότητες παιδιών και εφήβων με βαθμολόγηση από μια έως τρεις τυπικές αποκλίσεις κάτω από το μέσο όρο στο Σύνολο της Σ.Ν. και κατά υποκλίμακες του Bar-On-i: YV

	Παιδιά		Έφηβοι	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Ενδοπροσωπικές ικανότητες	18,3%	14,2%	12,9%	13,7%
Διαπροσωπικές ικανότητες	12,5%	12,1%	15,3%	19,9%
Διαχείριση άγχους	12,9%	16,3%	18,2%	14,4%
Προσαρμοστικότητα	14,1%	17,6%	14,8%	16,8%
Σύνολο Σ.Ν.	15,6%	18,4%	17,2%	17,14%
Γενική διάθεση	16,7%	13,8%	11,0%	16,1%
Θετική εντύπωση	9,9%	18,4%	16,8%	11,3%

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η υγεία είναι μια κατάσταση πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευημερίας και όχι απλώς η απουσία ασθένειας ή αναπηρίας (World Health Organization, 2020), η βιολογική και ψυχοκοινωνική ευημερία του ατόμου (bio- and psycho-social well-being of the individual) (Keefe, Parker, & Saklofske, 2009). Πολυάριθμες είναι οι έρευνες που έχουν δείξει τη σχέση μεταξύ των ψυχοκοινωνικών ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης – ΣΝ και των παραγόντων υγείας και ευημερίας (Davis and Qualter, 2019; Guerra-Bustamante, León-Del-Barco, Yuste-Tosina, López-Ramos, & Mendo-Lázaro, 2019).

Οι επαγγελματίες που χορηγούν το Bar-On EQ-I:YV διότι υπηρετούν την κλινική πρακτική, οφείλουν να κατανοούν τις βασικές αρχές και τους περιορισμούς μιας ψυχολογικής δοκιμασίας, ειδικά ως προς την ερμηνεία ενός ψυχολογικού τεστ και να συνδυάζουν τα αποτελέσματα με πολλαπλές πηγές πληροφόρησης (ιστορικό, συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και παιδιά/εφήβους, άμεση παρατήρηση κ.λπ.) σύμφωνα με τους κανόνες της ηθικής χρήσης των ψυχολογικών δοκιμασιών. Προηγούμενη εκπαίδευση απαιτείται η οποία περιλαμβάνει το θεωρητικό υπόβαθρο, τη διαδικασία κατασκευής και τις ψυχομετρικές αρχές του ερωτηματολογίου Bar-On EQ-I:YV, λεπτομερή περιγραφή για τη χορήγηση και βαθμολόγησή του, την ερμηνεία των αποτελεσμάτων του και τη συγγραφή ψυχολογικής έκθεσης, βάσει της οποίας σχεδιάζονται προληπτικά, παρεμβατικά και θεραπευτικά προγράμματα. Το Bar-On EQ-I:YV αποτελεί επίσης εργαλείο αξιολόγησης των προγραμμάτων Συναισθηματικής-Κοινωνικής Μάθησης σε παιδιά και εφήβους με την ομαδική χορήγηση και σύγκριση των βαθμολογιών κατά την έναρξη και το πέρας των προγραμμάτων.

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι ποσοστό 15-18% των παιδιών και εφήβων παρουσιάζουν χαμηλές τυπικές τιμές στη συναισθηματική νοημοσύνη. Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και εφήβων παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση με τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες στο ελληνικό δείγμα παιδιών και εφήβων (Δαβίδ-Σπανοπούλου, 2016), σε εναρμόνιση με ευρύ σώμα της διεθνούς βιβλιογραφίας σύμφωνα με την οποία:

- Υψηλότερη βαθμολόγηση στη ΣΝ σχετίζεται με
 - περισσότερο θετικό συναίσθημα, μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή, κοινωνική δέσμευση (Zeidner, Olnick-Shmash, 2010)
 - ικανότητες αξιολόγησης, έκφρασης, ρύθμισης των συναισθημάτων τους και διαχείρισης του στρες (Greven, Chamorro-Premuzic, Artech, & Furnham, 2008; Davis & Humphrey, 2012)
 - αυξημένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (social and emotional skills) σε ό,τι αφορά στάσεις προς τον εαυτό και τους άλλους (attitudes toward self and others) και θετική κοινωνική συμπεριφορά (pro social behavior) (Taylor, Oberle, Durlak, and Weissberg, 2017)
 - υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (academic performance) (MacCann, et al., 2020)
- Άτομα με ψηλότερη βαθμολόγηση στη ΣΝ βιώνουν λιγότερο
 - κλινικά συμπτώματα (Ruiz-Aranda, Castillo, et al., 2012; Antoñanzas, 2017).
 - εσωτερικευμένες δυσκολίες (Jones, Greenberg, & Crowley, 2015).
 - υποκειμενικό άγχος (Slaski & Cartwright, 2002; Ciarrochi, et al., & Fernandez-Berrocal, 2012; Gomez-Baya, Mendoza, Paino, & de Matos, 2017)

- *συναισθηματική δυσφορία* (emotional distress) (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011; Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017)
- *κατάθλιψη* (Tannous, & Matar, 2010; Lloyd, Malek-Ahmadi, Barclay, Fernandez, & Chartrand, 2012; Kim, Park, Jon, Jung, & Hong, 2017)
- *προβλήματα διαγωγής* (conduct problems) (Ruiz-Aranda, et al., 2012)
- *υποκειμενική κόπωση* (Brown & Schutte, 2006)
- *χρόνιες παθήσεις, χρόνιο πόνο, αναφορά σωματικών συμπτωμάτων* (Saklofske, Austin, Galloway, & Davidson, 2007; Doherty, Walsh, Andrews, McPherson, 2017)
- *διαταραχές αυτιστικού φάσματος* (Petrides, Hudry, Michalaria, Swami, Sevdalis, 2011; Mccrimmon, Matchullis, & Altomare, 2014)
- *διαταραχή υπερκινητικότητας έλλειψης προσοχής* (Yarça & Tamam, 2019)
- *εθισμό στο διαδίκτυο* (*Internet addiction*) (Khoshakhlagh & Faramarzi, 2012) και *διαταραχή ενασχόλησης με τυχερά παιχνίδια στο Internet* (*Internet gaming disorder – IGD*) (Dang, Zhang, Leong, & Wu, 2019)
- *εκφοβισμό* (bullying) - *θυματοποίηση* (victimization) (Goldbaum, Craig, Pepler, & Connolly, 2006; Schokman, et al., 2014)
- *συμπεριφορές που αφορούν σε χρήση ουσιών* συμπεριλαμβανομένων του αλκοόλ (Coelho, 2012;) και του καπνού (Trinidad, Unger, Chou, Azen, & Johnson, 2004)
- *διαταραχές διατροφής* (Foye, Hazlett, & Irving, 2019)
- *αυτοτραυματισμό* (Ohmann, et al., 2008)
- *αυτοκτονικό ιδεασμό και απόπειρα αυτοκτονίας* (Domínguez-García, Fernández-Berrocal, 2018).

Δεν βρέθηκαν διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και εφήβων μεταξύ διαφόρων μορφών οικογένειας όλων των ΚΟΙΕ επιπέδων, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν με κριτήριο την εργασιακή κατάσταση των συζύγων (Δαβίδ-Σπανοπούλου, 2016). Τα ευρήματα αυτά έχουν ιδιαίτερη σημασία διότι προσφέρουν εμπειρικό έρεισμα στην πρόταση για την ένταξη των Προγραμμάτων Κοινωνικής - Συναισθηματικής Αγωγής στο σχολικό πλαίσιο. Η σύγχρονη αντίληψη (Χατζηχρήστου, 2004, 2008, 2009) για το ρόλο του σχολείου ως πλαισίου που προάγει όχι μόνο τη μάθηση, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών έχει προσδώσει μια νέα προοπτική στο πάγιο αίτημα για ποιοτική εκπαίδευση και ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών και εφήβων στο σχολικό περιβάλλον.

Η θεσμοθέτηση της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης ως ουσιώδους τμήματος της εκπαίδευσης είναι πλέον αναγνωρισμένη σε διεθνές επίπεδο (CDC Youth Risk Behavior Survey, 2003; UNESCO, 2019). Απαιτείται και στην Ελλάδα τόσο η έρευνα των καλύτερων τρόπων για την εφαρμογή της κοινωνικής-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών όσο και η παροχή εκπαίδευσης στα στελέχη της εκπαίδευσης και το προσωπικό των σχολείων για την εφαρμογή των προγραμμάτων. Το όραμα περιλαμβάνει έναν κόσμο ειρηνικό στον οποίο οι οικογένειες, τα σχολεία και οι κοινότητες συνεργάζονται με σκοπούς την προώθηση της επιτυχίας των παιδιών στο σχολείο και τη ζωή και την υποστήριξη της υγιούς ανάπτυξης όλων των ατόμων. Κάτω από αυτή την οπτική, δημιουργούνται προστατευτικοί παράγοντες για παιδιά και ενήλικες ενάντια στα κοινωνικά προβλήματα, τον εκφοβισμό, την επιθετικότητα, τη βία και την εγκληματικότητα, το άγχος, την κατάθλιψη και την απομόνωση, τη χρήση ουσιών, ενώ παρέχονται προϋποθέσεις ώστε όλοι να εκδιπλώνουν το μέγιστο του δυναμικού τους και να συμμετέχουν εποικοδομητικά σε μια δημοκρατική κοινωνία (Δαβίδ-Σπανοπούλου, 2016; CASEL, 2020).

Αναφορές

- Antoñanzas, J. (2017). The Relationship Between Psychopathology and Emotional Intelligence in Adolescents and Adults. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 237. 1093-1096. 10.1016/j.sbspro.2017.02.161.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education*, 21,4, 3-13.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional - social intelligence. *Psicothema*, 17, 1-28.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23,2, 41-61.
- Bar-On, R. (2007). The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. *Organisations & People*, 14, 27-34.
- Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness. *Gifted Education International*, 23, 2, 122-137.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., Maree, J. G., & Elias, M. J. (2007). *Educating People to Be Emotionally Intelligent*. Praeger Publishers.
- Boyatzis, R. E., & Saatcioglu, A. (2008). A twenty-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development*, 27, 1, 92-108.
- Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Chisholm, C., & Salovey, P. A. Sustainable, Skill-Based Approach to Building Emotionally Literate Schools. In Thompson, H. L., Hughes, M.M., Bradford Terrell, J. (2009). *Handbook for Developing Emotional and Social Intelligence. Best Practices, Case Studies, and Strategies*. Chapter Fifteen. Pfeiffer & Company.
- Brown, R., & Schutte, N. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 585-593.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2020). *The CASEL SCHOOLWIDE SEL ESSENTIALS A printable compilation of key activities and tools for school teams*. Retrieved June 1, 2020, from <https://schoolguide.casel.org/resource/the-casel-guide-to-schoolwide-sel-essentials/>
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 3, 539-561.
- Ciarrochi, Joseph & Deane, Frank & Anderson, Stephen. (2002). Emotional Intelligence Moderates the Relationship Between Stress and Mental Health. *Personality and Individual Differences*. 32. 197-209. 10.1016/S0191-8869(01)00012-5.
- Coelho K. R. (2012). Emotional Intelligence: An Untapped Resource for Alcohol and Other Drug Related Prevention among Adolescents and Adults. *Depression research and treatment*, 281019. <https://doi.org/10.1155/2012/281019>
- Dang, D. L., Zhang, M. X., Leong, K. K., & Wu, A. (2019). The Predictive Value of Emotional Intelligence for Internet Gaming Disorder: A 1-Year Longitudinal Study. *International journal of environmental research and public health*, 16(15), 2762. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152762>
- Davis, S. & Humphrey, N. (2012). Emotional Intelligence predicts adolescent mental health beyond personality and cognitive ability. *Personality and Individual Differences*. 52. 144-149. 10.1016/j.paid.2011.09.016.

- Davis, S. K., Nowland, R., & Qualter, P. (2019). The Role of Emotional Intelligence in the Maintenance of Depression Symptoms and Loneliness Among Children. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01672>
- Department for Education and Skills (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and well being?* 113pp. London, UK.
- Doherty EM, Walsh R, Andrews L, McPherson S. (2017). Measuring Emotional Intelligence Enhances the Psychological Evaluation of Chronic Pain. *J Clin Psychol Med Settings*. 24(3-4):365-375. doi:10.1007/s10880-017-9515-x
- Domínguez-García, E., Fernández-Berrocal, P. (2018). The Association Between Emotional Intelligence and Suicidal Behavior: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*. 9. 2380. 10.3389/fpsyg.2018.02380.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Dev*. 88, 408–416. doi: 10.1111/cdev.12739
- Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev*. 82(1):405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Foye, U., Hazlett, D. E., & Irving, P. (2019). Exploring the role of emotional intelligence on disorder eating psychopathology. *Eating and weight disorders: EWD*, 24(2), 299–306. <https://doi.org/10.1007/s40519-018-0629-4>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gibbs, N. (October, 1995). "The EQ Factor". *Time*. 146, 24-31, 60-68.
- CDC - Youth Risk Behavior Surveillance (2017). *MMWR Surveill Summ* 2018. 67 (No. SS-8):1–114. Retrieved June 15, 2020, from <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6708a1>
- Goldbaum, S., Craig, W. M., Pepler, D., & Connolly, J. (2006). Developmental trajectories of victimization: Identifying risk and protective factors. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment* (pp. 143–160). New York: Haworth Press
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health, and lifelong achievement*. 10th Anniversary edition. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2007). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. Bantam.
- Gomez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S., & de Matos, M. G. (2017). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms during mid-adolescence: a two-year longitudinal study on gender differences. *Personal. Individ. Differ*. 104, 303–312. doi: 10.1016/j.paid.2016.08.022
- Greenspan, S.I. (1989). The development of the ego: Biological and environmental specificity and the psychopathological developmental process. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 37, 3, 605-638.
- Greven, C., Chamorro-Premuzic, T., Artech, A. & Furnham, A. (2008). A hierarchical integration of dispositional determinants of general health in students: The Big Five, trait Emotional Intelligence and Humour Styles. *Personality and Individual Differences*. 44. 1562-1573. 10.1016/j.paid.2008.01.012.
- Guerra-Bustamante, J., León-Del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M., & Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional Intelligence and Psychological Well-Being in Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(10), 1720. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101720>
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75, 199-235.

- Jensen, A. R. (1968). Social Class, Race, and Genetics: Implications for Education. *American Educational Research Journal*, 5, 1, 1-42.
- Jones, D. E., Greenberg, M., and Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *Am. J. Public Health*. 105, 2283–2290. doi: 10.2105/AJPH.2015.302630
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 1, 129-145.
- Kafetsios, K. (2005). *Assessment and training of career starters' interpersonal transferable Skills: An introduction to the INOVICTS method*. Cambridge: APU.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 3, 710-720.
- Khoshakhlagh, H., & Faramarzi, S. (2012). The relationship of emotional intelligence and mental disorders with internet addiction in internet users university students. *Addiction & health*, 4(3-4), 133–141.
- Kim, Y. J., Park, E. H., Jon, D. I., Jung, M. H., & Hong, N. (2017). Does Emotional Intelligence Fluctuate within Clinical Depressive Condition? *Psychiatry investigation*, 14(5), 532–538. <https://doi.org/10.4306/pi.2017.14.5.532>
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, Emotions, and Education*. Ashgate Publishing.
- Lantieri, L., (Ed.) (2001). *Schools with spirit: Nurturing the inner lives of children and teachers*. Boston, Beacon Press.
- Leuner, B. (1966). Emotionale intelligenz und emanzipation (Emotional intelligence and emancipation). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 196-203.
- Lloyd, S. J., Malek-Ahmadi, M., Barclay, K., Fernandez, M. R., & Chartrand, M. S. (2012). Emotional intelligence (EI) as a predictor of depression status in older adults. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 55(3), 570–573. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2012.06.004>
- MacCann C, Jiang Y, Brown LER, Double KS, Bucich M, Minbashian A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychol Bull*. 146(2):150-186. doi:10.1037/bul0000219
- Maccow, G. (2014). *Clinical Utility of the Wechsler Intelligence Scale for Children- Fifth Edition (WISC-V)*. Pearson, Inc., or its affiliates.
- Mayer J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2002). *MSCEIT User's Manual*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems inc.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). *Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (p. 320–342). Jossey-Bass.
- Mccrimmon, A., Matchullis, R. & Altomare, A. (2014). Resilience and emotional intelligence in children with high-functioning autism spectrum disorder. *Developmental neurorehabilitation*. 19. 1-8. 10.3109/17518423.2014.927017.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, D. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 2, 77-101.
- Ohmann, S., Schuch, B., König, M., Blaas, S., Fliri, C., Popow, C. (2008). Self-Injurious Behavior in Adolescent Girls. *Psychopathology*. 41:226-235. doi: 10.1159/000125556
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*. 33, 1091-1100.
- Petrides K, Hudry K, Michalaria G, Swami V, Sevdalis N. (2011). A comparison of the trait emotional intelligence profiles of individuals with and without Asperger syndrome. *Autism*. 15(6):671-682. doi:10.1177/1362361310397217

- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-75.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield Adams.
- Plomin, R., & Bergeman, C. S. (1991). The nature of nurture: Genetic influence on “environmental” measures. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 373-427.
- Raiford, S. E. (2018). *The Wechsler Intelligence Scale for Children—Fifth Edition Integrated*. In D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (p. 303–332). The Guilford Press.
- Ruiz-Aranda D, Castillo R, Salguero JM, Cabello R, Fernández-Berrocal P, Balluerka N. Short- and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *J Adolesc Health*. 2012;51(5):462-467. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.02.003
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J., & Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*. 42(3), 491–502.
https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.006
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 9, 185-211.
- Schokman, C., Downey, L., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N., & Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*. 36. 10.1016/j.lindif.2014.10.013.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 6, 921-933.
- Slaski, M. & Cartwright, S. (2002). Health, Performance and Emotional Intelligence: An Exploratory Study of Retail Managers. *Stress and Health*. 18. 63 - 68. 10.1002/smi.926.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: Macmillan.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. (1997). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*. 52, 700-712.
- Sternberg, R. J. (1995). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. (2007). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Tannous, A. & Mattar, J. (2010). The Relationship between depression and emotional intelligence among a sample of Jordanian children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 5. 1017-1022. 10.1016/j.sbspro.2010.07.228.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A., and Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Dev*. 88, 1156–1171. doi: 10.1111/cdev.12864
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*. 140, 227-235.
- Thorndike, R. L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*. 34, 275-284.
- Trinidad DR, Unger JB, Chou CP, Azen SP, Johnson CA. Emotional intelligence and smoking risk factors in adolescents: interactions on smoking intentions. *J Adolesc Health*. 2004;34(1):46-55. doi:10.1016/j.jadohealth.2003.02.001
- UNESCO Digital Library. (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. Retrieved May 12, 2020, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- UNESCO Digital Library. (2019). *Social and emotional learning. Blue dot: exploring new ideas for a shared future*. Retrieved May 15, 2020, from

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369079?posInSet=10&queryId=1fd4ccd6-5ab3-473d-b556-c219b93cc63f>

- Welford, R. (2009). *Guide to social and emotional learning in Queensland state schools*. Retrieved April 10, 2020, from https://www.wtc.ie/images/pdf/Emotional_Intelligence/eq18.pdf
- Weschler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- World Health Organization. (2020). *WHO remains firmly committed to the principles set out in the preamble to the Constitution*. Retrieved April, 30, 2020, from <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>
- Yapça, G., & Tamam, L. (2019). Emotional Intelligence in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar*. 11. 112-119. 10.18863/pgy.467037.
- Zeidner, M., & Olnick-Shemesh, D. (2010). Emotional intelligence and subjective well-being revisited. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 431–435. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.011>
- Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 6/7, 466-474.
- Δαβίδ-Σπανοπούλου, Ά. (2016). «Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On για παιδιά και εφήβους: η ελληνική προσαρμογή του». *Η εμπειρική έρευνα τεκμηριώνει τη θεωρία και υποστηρίζει τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΔΙΑΥΛΟΣ.
- Δαβίδ-Σπανοπούλου, Ά. (2016). *ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΣΧΗΜΑΤΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΙΔΙΩΤΙΚΗΣ ΖΩΗΣ. Οικογένεια Διπλής Σταδιοδρομίας: ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μελών της, συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών και εφήβων, δυνατότητες και δυσκολίες*. Αθήνα: ΔΙΑΥΛΟΣ.
- Καφέτσιος, Κ. & Καφέτσιου Α. (2004). *Το Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης MSCEIT (Μεταφορά στα Ελληνικά του Mayer, Salovey, & Caruso Emotional Intelligence Test)*. Toronto: MHS International.
- Μόττη - Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γυμνάσιο – Λύκειο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2008). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ BAR-ON ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ

Οδηγίες: Διάβασε κάθε πρόταση και διάλεξε την απάντηση που Περιγράφει καλύτερα τον εαυτό σου. Μπορείς να διαλέξεις ανάμεσα σε ΤΕΣΣΕΡΙΣ απαντήσεις: 1 = Πολύ σπάνια ισχύει για μένα 2 = Σπάνια ισχύει για μένα 3 = Συχνά ισχύει για μένα 4 = Πολύ συχνά ισχύει για μένα. Πες μας πώς αισθάνεσαι, πώς σκέφτεσαι και πώς συμπεριφέρεσαι ΤΙΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΤΙΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ. Διάλεξε μία και μόνο ΜΙΑ απάντηση για κάθε πρόταση και κύκλωσε τον αριθμό που ταιριάζει στην απάντησή σου. Για Παράδειγμα, αν η απάντησή σου είναι «Σπάνια ισχύει για μένα» θα κυκλώσεις τον αριθμό 2 στην ίδια σειρά με την πρόταση.

Εδώ δεν εξετάζεσαι. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Παρακαλώ κύκλωσε μία απάντηση για κάθε πρόταση.	Πολύ σπάνια Ισχύει για μένα	Σπάνια Ισχύει για μένα	Συχνά Ισχύει για μένα	Πολύ συχνά Ισχύει για μένα
1. Μ' αρέσει να διασκεδάζω	1	2	3	4
2. Είμαι καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι	1	2	3	4
3. Μπορώ να συμπεριφέρομαι ήρεμα όταν είμαι εκνευρισμένος	1	2	3	4
4. Είμαι ευτυχισμένος	1	2	3	4
5. Νοιάζομαι για ό,τι συμβαίνει στους άλλους ανθρώπους	1	2	3	4
6. Μου είναι δύσκολο να ελέγχω το θυμό μου	1	2	3	4
7. Μου είναι εύκολο να λέω στους άλλους πώς νιώθω	1	2	3	4
8. Συμπαθώ οποιονδήποτε γνωρίζω	1	2	3	4
9. Νιώθω σίγουρος για τον εαυτό μου	1	2	3	4
10. Συνήθως γνωρίζω πώς νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι	1	2	3	4
11. Ξέρω πώς να κρατάω την ηρεμία μου	1	2	3	4
12. Προσπαθώ να χρησιμοποιώ διάφορους τρόπους για ν' απαντώ σε δύσκολες ερωτήσεις	1	2	3	4
13. Νομίζω ότι τα περισσότερα πράγματα που κάνω θα πάνε καλά	1	2	3	4
14. Μπορώ να σέβομαι τους άλλους	1	2	3	4
15. Εκνευρίζομαι πολύ με κάποια πράγματα	1	2	3	4
16. Μου είναι εύκολο να αντιλαμβάνομαι καινούρια πράγματα	1	2	3	4
17. Μπορώ εύκολα να μιλώ για τα αισθήματά μου	1	2	3	4
18. Κάνω καλές σκέψεις για όλους	1	2	3	4
19. Ελπίζω το καλύτερο	1	2	3	4
20. Το να έχεις φίλους είναι σημαντικό	1	2	3	4
21. Μαλώνω με τους ανθρώπους	1	2	3	4
22. Μπορώ να καταλαβαίνω τις δύσκολες ερωτήσεις	1	2	3	4
23. Μ' αρέσει να χαμογελώ	1	2	3	4

24. Προσπαθώ να μην πληγώνω τα αισθήματα των άλλων	1	2	3	4
25. Προσπαθώ να επιμένω σ' ένα πρόβλημα μέχρι να το λύσω	1	2	3	4
26. Είμαι οξύθυμος (μαλώνω εύκολα με τους άλλους), «αρπάζομαι»	1	2	3	4
27. Τίποτα δεν μ' ενοχλεί	1	2	3	4
28. Είναι δύσκολο να μιλάω για τα βαθιά μου συναισθήματα	1	2	3	4
29. Ξέρω ότι τα πράγματα θα πάνε καλά	1	2	3	4
30. Μπορώ να δίνω καλές απαντήσεις σε δύσκολες ερωτήσεις	1	2	3	4
31. Μπορώ να περιγράψω τα συναισθήματά μου με ευκολία	1	2	3	4
32. Ξέρω να βρίσκω τρόπους να περνάω καλά	1	2	3	4
33. Πρέπει να λέω την αλήθεια	1	2	3	4
34. Μπορώ ν' απαντώ με πολλούς τρόπους σε μια δύσκολη ερώτηση όταν το θέλω	1	2	3	4
35. Θυμώνω εύκολα	1	2	3	4
36. Μου αρέσει να κάνω πράγματα για τους άλλους	1	2	3	4
37. Δεν είμαι πολύ ευτυχισμένος	1	2	3	4
38. Μπορώ με ευκολία να χρησιμοποιώ διαφορετικούς τρόπους για να λύνω προβλήματα	1	2	3	4
39. Δύσκολα εκνευρίζομαι	1	2	3	4
40. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου	1	2	3	4
41. Κάνω εύκολα φίλους	1	2	3	4
42. Νομίζω ότι είμαι ο καλύτερος σε ό,τι κάνω	1	2	3	4
43. Μου είναι εύκολο να εκφράζω στους ανθρώπους τα συναισθήματά μου	1	2	3	4
44. Όταν απαντώ σε δύσκολες ερωτήσεις, προσπαθώ να σκέφτομαι πολλές λύσεις	1	2	3	4
45. Νιώθω άσχημα όταν οι άλλοι άνθρωποι νιώθουν πληγωμένοι	1	2	3	4
46. Όταν είμαι πολύ θυμωμένος με κάποιον, ο θυμός μου κρατάει για πολύ	1	2	3	4

47. Είμαι ευτυχής με το χαρακτήρα που έχω	1	2	3	4
48. Είμαι καλός στο να λύνω προβλήματα	1	2	3	4
49. Είναι δύσκολο για μένα να περιμένω τη σειρά μου	1	2	3	4
50. Με διασκεδάζουν τα πράγματα που κάνω	1	2	3	4
51. Μου αρέσουν οι φίλοι μου	1	2	3	4
52. Δεν έχω κακές μέρες	1	2	3	4
53. Βρίσκω τον μπελά μου όταν εκφράζω στους άλλους τα συναισθήματά μου	1	2	3	4
54. Εκνευρίζομαι εύκολα	1	2	3	4
55. Μπορώ να καταλάβω πότε ένας κοντινός μου φίλος είναι δυστυχισμένος	1	2	3	4
56. Μου αρέσει το σώμα μου	1	2	3	4
57. Ακόμα κι όταν δυσκολεύουν τα πράγματα, δεν τα παρατάω	1	2	3	4
58. Όταν θυμώνω, δρω χωρίς να σκέφτομαι	1	2	3	4
59. Ξέρω πότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι, ακόμα κι όταν δε λένε τίποτα	1	2	3	4
60. Μου αρέσει η εμφάνισή μου	1	2	3	4

Project Based Learning & STEM: Μια διαθεματική συνεργασία σε έργο Ρομποτικής

Αριστείδης Παλιούρας
arispaliouras@gmail.com

Εκπαιδευτικός Πληροφορικής Δ/θμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη. Το παρόν άρθρο πραγματεύεται διαθεματικά προβλήματα που προσεγγίζουν οι μαθητές μέσα από τη χρήση εννοιών που εμπίπτουν σε διαφορετικά γνωστικά πεδία. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζεται ένα παράδειγμα εφαρμογής της μεθόδου STEM PBL στην επαγγελματική εκπαίδευση. Με αφορμή τη συμμετοχή του σχολείου μας στον διαγωνισμό εκπαιδευτικής ρομποτικής του WRO-hellas με θέμα «Αειφόρος Ανάπτυξη & Επιχειρηματικότητα», εφαρμόσαμε τη μέθοδο STEM PBL για την επίλυση ενός πραγματικού προβλήματος και καταφέραμε τη συνεργασία των περισσότερων τομέων και ειδικοτήτων του σχολείου μας.

Λέξεις κλειδιά: STEM, PBL, STEM PBL, σχέδια εργασίας, διαθεματικότητα, ρομποτική

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια τόσο στην Αμερική όσο και στην Ευρώπη οι αρμόδιοι φορείς των χωρών που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική αναφέρονται στο STEM. Ο όρος «STEM» [Science, Technology, Engineering and Mathematics] είναι το ακρωνύμιο το οποίο χρησιμοποιείται κυρίως από άτομα σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική, για τα πεδία που αναφέρονται στις Φυσικές Επιστήμες, την Τεχνολογία, την Επιστήμη των Μηχανικών και τα Μαθηματικά. Η μέθοδος STEM εστιάζει στην επίλυση αυθεντικών - πραγματικών προβλημάτων με την επιλογή θεωριών - εννοιών και εργαλείων από διάφορες επιστήμες ώστε να λυθεί ένα πρόβλημα ή να δημιουργηθεί μια κατασκευή που να συνδυάζει έννοιες και εργαλεία από τις τέσσερις επιστήμες του STEM. Με την μέθοδο STEM επιτυγχάνεται η ολιστική αντιμετώπιση των προβλημάτων και γεφυρώνεται το χάσμα ανάμεσα στην επιστήμη και τις εφαρμογές της.

Με τον όρο STEM Project-Based Learning (STEM PBL) αναφερόμαστε στην ολοκλήρωση (integration) του STEM με την μέθοδο Project Based Learning (PBL). Η μέθοδος STEM PBL είναι μαθητοκεντρική, διαθεματική, συνεργατική και βασίζεται στην τεχνολογία. Βασίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο του κονστρουκτιβισμού και του κονστραξιονισμού (constructionism). Οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν προβλήματα και να εμπλακούν στην επίλυση ασθενώς δομημένων προβλημάτων (ill-structured problems) δουλεύοντας σε ομάδες και εντός ενός πλαισίου με σαφώς καθορισμένα αποτελέσματα.

Λαμβάνοντας όλα αυτά υπόψη αποφασίστηκε η υλοποίηση ενός έργου Ρομποτικής με τη μέθοδο STEM PBL εμπλέκοντας τους περισσότερους τομείς του σχολείου μας.

Project Based Learning (PBL)

Σύμφωνα με τον οργανισμό «Buck Institute for Education» (<http://www.bie.org/>) με τη μέθοδο «Project Based Learning» (PBL) οι μαθητές εργάζονται σε ένα έργο για ένα μεγάλο

χρονικό διάστημα, από μια εβδομάδα έως ένα εξάμηνο, για την επίλυση ενός προβλήματος ή για την απάντηση σε μια πολύπλοκη ερώτηση. Επιδεικνύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους κατασκευάζοντας ένα τεχνούργημα ή μια παρουσίαση για ένα πραγματικό κοινό. Οι μαθητές αναπτύσσουν βαθιά γνώση του περιεχομένου, κριτική σκέψη, δημιουργικές και επικοινωνιακές δεξιότητες στο πλαίσιο ενός αυθεντικού και ουσιαστικού έργου.

Προκειμένου να βοηθηθούν οι καθηγητές να εφαρμόσουν την μέθοδο PBL όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά ο οργανισμός «Buck Institute for Education» δημιούργησε ένα πλήρες μοντέλο για την μέθοδο PBL (Larmer, 2015) το οποίο αποτελείται από τρία βασικά μέρη:

- Μαθησιακά αποτελέσματα
- Βασικά στοιχεία σχεδίασης του project
- Πρακτικές διδασκαλίας project-based προσέγγισης

Μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές μαθαίνουν πως να εφαρμόζουν την γνώση στον πραγματικό κόσμο και να τη χρησιμοποιήσουν για να λύνουν προβλήματα, να απαντάνε σε πολύπλοκες ερωτήσεις και να δημιουργούν υψηλού επιπέδου προϊόντα. Πρέπει να είναι ικανοί να σκέφτονται κριτικά, να λύνουν προβλήματα, να συνεργάζονται αποτελεσματικά με άλλους και να διαχειρίζονται τους εαυτούς τους. Όλα τα projects πρέπει να εστιάζουν σε αυτές τις δεξιότητες.

Βασικά στοιχεία σχεδίασης του Project

Η καρδιά του project είναι ένα πρόβλημα για έρευνα και επίλυση ή μια ερώτηση για εξερεύνηση και απαντήσεις, που ενδιαφέρει τους μαθητές. Ένα ελκυστικό πρόβλημα ή μια ερώτηση κάνει τη μάθηση να έχει νόημα για τους μαθητές. Οι καθηγητές πρέπει να προσπαθούν να διατυπώσουν το πρόβλημα ή την ερώτηση με τη μορφή ενός ανοιχτού, φιλικού προς τους μαθητές "ζητήματος" που να εστιάζει στην εργασία που πρέπει να κάνουν. Για παράδειγμα, ένα ερώτημα θα μπορούσε να είναι: "Πως μπορούμε να βελτιώσουμε το σύστημα ανακύκλωσης του σχολείου μας ώστε να μειώσουμε τα απορρίμματα;".

Το δεύτερο στοιχείο σχεδίασης ενός project είναι η συνεχής έρευνα. Η διαδικασία της έρευνας απαιτεί χρόνο και δεν διαρκεί μόνο λίγες μέρες. Είναι επαναληπτική μέχρι να βρεθεί μια ικανοποιητική λύση ή απάντηση. Τα projects περιλαμβάνουν διάφορες πηγές πληροφορίας όπως βιβλία, αναζητήσεις σε web sites, συνεντεύξεις από ειδικούς, παρόχους υπηρεσιών και απλούς ανθρώπους. Οι μαθητές μπορεί να κάνουν και έρευνα για τις ανάγκες των χρηστών για ένα προϊόν που σκέφτονται να δημιουργήσουν.

Το τρίτο στοιχείο είναι η αυθεντικότητα. Το project πρέπει να είναι αυθεντικό. Δηλαδή, τα προβλήματα προς επίλυση να αφορούν την πραγματική ζωή. Μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση πραγματικών διαδικασιών, εργαλείων και προτύπων ποιότητας.

Το τέταρτο στοιχείο της σχεδίασης είναι οι απόψεις των μαθητών. Οι μαθητές έχουν τον έλεγχο πολλών φάσεων του project. Δημιουργούν δικές τους ερωτήσεις, βρίσκουν απαντήσεις και λύσεις στα προβλήματα μόνοι τους και πολλές φορές αποφασίζουν για το ρόλο που θα έχει ο καθένας μέσα στην ομάδα.

Το πέμπτο στοιχείο είναι ο αναστοχασμός (reflection). Κατά τη διάρκεια του project οι μαθητές, με τον καθηγητή, πρέπει να αναστοχάζονται στο τι μαθαίνουν, πως μαθαίνουν και γιατί μαθαίνουν. Ο αναστοχασμός πάνω στο ίδιο το project βοηθάει τους μαθητές να

αποφασίσουν πως θα προσεγγίσουν το επόμενο project και τον καθηγητή να βελτιώσει την PBL τεχνική του.

Το έκτο στοιχείο της σχεδίασης ενός project είναι η κριτική και οι αλλαγές. Για την παραγωγή υψηλής ποιότητας δουλειά από τους μαθητές απαιτείται εμπειριστατωμένη κριτική και αλλαγές. Οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν πως να ασκούν και να δέχονται εποικοδομητική κριτική από τους συμμαθητές τους η οποία θα βελτιώσει τις διαδικασίες του project και τα τελικά προϊόντα. Επίσης, κριτική μπορεί να γίνει και από ενήλικες και ειδικούς, προσδίδοντας έτσι μια διαφορετική διάσταση στην κριτική, αυτή του πραγματικού κόσμου.

Το έβδομο στοιχείο της σχεδίασης ενός project είναι η δημιουργία ενός τελικού προϊόντος προς δημοσίευση. Το τελικό προϊόν μπορεί να είναι κάτι χειροπιαστό, μια παρουσίαση της λύσης ενός προβλήματος ή της απάντησης σε μια ερώτηση. Η δημιουργία του τελικού προϊόντος ενθαρρύνει την υψηλού επιπέδου δουλειά γιατί οι μαθητές το παίρνουν υπόψη τους πιο σοβαρά, λόγω της δημοσίευσης. Κανείς δεν θέλει να ρεζιλευτεί σε μια παρουσίαση μπροστά σε ένα ακροατήριο. Μέσω τη δημιουργίας του τελικού προϊόντος οι μαθητές κάνουν αυτό που έμαθαν κάτι χειροπιαστό. Με τη δημοσιοποίηση του προϊόντος προσδίδεται στη διαδικασία της μάθησης μια κοινωνική διάσταση, το οποίο βελτιώνει τη διαδικασία της μάθησης. Τέλος, με τη δημοσιοποίηση επιτυγχάνεται η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών και την τοπική κοινωνία. Με αυτό τον τρόπο το σχολείο ανοίγει τις πόρτες τους στην κοινωνία και μπορούν όλοι να δουν τα αποτελέσματα της διαδικασίας της μάθησης με την PBL μέθοδο.

Πρακτικές διδασκαλίας project-based προσέγγισης

Η μετάβαση από την δασκαλοκεντρική διδασκαλία στην PBL απαιτεί να δείξουμε περισσότερη εμπιστοσύνη στους μαθητές. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο καθηγητής δεν διδάσκει στην τάξη. Οι παρακάτω πρακτικές (Larmer, 2015) πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην διδασκαλία με την μέθοδο PBL:

- Σχεδιασμός και προγραμματισμός
- Συμμόρφωση με πρότυπα για τη δημιουργία προϊόντων
- Κατάλληλο κλίμα στην τάξη
- Διαχείριση δραστηριοτήτων
- Τεχνική της σκαλωσιάς (Scaffold Student Learning)
- Αξιολόγηση των μαθητών
- Εμπλοκή του καθηγητή και υποστήριξη των μαθητών

STEM Project Based Learning (STEM PBL)

Σύμφωνα με τον Capraro κ.α. (2013) η μέθοδος STEM μέσω PBL (Project Based Learning) είναι μια ασθενώς οριοθετημένη εργασία (ill-defined task - μια διαδικασία καλά σχεδιασμένη, που επιτρέπει την διερεύνηση από τους μαθητές, έχει πολλές λύσεις και εμπλέκει διαφορετικά περιβάλλοντα με σκοπό την επίτευξη των στόχων της εργασίας) της οποίας το αποτέλεσμα είναι γνωστό και καθορισμένο, μέσα από την παροχή πλούσιου υποστηρικτικού υλικού. Για την επίλυση ενός ασθενώς δομημένου προβλήματος (ill-structured problem) δεν υπάρχει μια σαφώς καθορισμένη διαδρομή που πρέπει να ακολουθηθεί. Τα ασθενώς δομημένα προβλήματα (ill-structured problems) τις περισσότερες φορές έχουν πολλές λύσεις και πολλές διαδρομές για κάθε λύση (Chia & Chin, 2005). Τα περισσότερα προβλήματα του

πραγματικού κόσμου είναι ασθενώς δομημένα και απαιτούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου για την επίλυσή τους.

Στην εκπαιδευτική προσέγγιση STEM PBL οι μαθητές θα πρέπει λύσουν διάφορα προβλήματα τα οποία, αν τα δούμε στο σύνολό τους, επιδεικνύουν την ικανότητα των μαθητών να προσεγγίζουν διάφορες έννοιες που εμπίπτουν σε διάφορα θέματα STEM (να προσεγγίζουν διαθεματικά προβλήματα μέσα από τη χρήση εννοιών που εμπίπτουν σε διαφορετικά γνωστικά πεδία). Οι δραστηριότητες και οι προκλήσεις δεν επιδέχονται ως λύση την εφαρμογή μιας υπάρχουσας μεθοδολογίας ή αλγορίθμου. Είναι ανοιχτές σε πολλαπλές ερμηνείες δίνοντας την ελευθερία στους μαθητές να προσδιορίσουν οι ίδιοι τις βασικές και τις επιμέρους ενέργειες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση ενός έργου ή μέρος αυτού.

Η μέθοδος STEM PBL είναι μια διδακτική μέθοδος που βασίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο του κονστρουκτιβισμού και του κονστραξιονισμού (constructionism). Μια STEM PBL δραστηριότητα είναι από την φύση της διαθεματική και απαιτεί από τους μαθητές να εντοπίσουν και να ορίσουν ένα πρόβλημα στα πλαίσια ενός σχεδίου εργασίας (Capraro & Jones, 2013). Οι μαθητές συνεργάζονται σε όλες τις φάσεις και έχουν την ευκαιρία να κατασκευάσουν τη δική τους γνώση (Özel, 2013) .

Η αποτελεσματική STEM PBL εκπαίδευση πρέπει να είναι διεπιστημονική και να περιλαμβάνει ποικίλους στόχους στο πλαίσιο hands-on δραστηριοτήτων για την παραγωγή ενός τεχνουργήματος (Capraro & Slough, 2013). Τα τεχνουργήματα πρέπει να έχουν πρακτική αξία για τους εκπαιδευόμενους και να είναι συναφή με τις καταστάσεις μάθησης των εκπαιδευόμενων και τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος (Παπαδημητρίου, 2018).

Σύμφωνα με τον Capraro κ.α. (2013) ένα σενάριο διδασκαλίας στην STEM PBL εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής ενότητες:

- Εισαγωγή στο θέμα (ill-defined task)
- Ο καθηγητής κάνει μια εισαγωγή στο θέμα (ill-defined) μέσω μιας ιστορίας που να το συνδέει με την πραγματική ζωή. Οι στόχοι της εισαγωγής είναι οι εξής: (1) να φανεί η σχέση του θέματος με την πραγματική ζωή, (2) να τραβήξουν την προσοχή των μαθητών, (3) να δώσουν κίνητρα στους μαθητές για να ασχοληθούν με το project και έτσι να νιώσουν ότι είναι δικό τους, (4) να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι πρέπει να δουλέψουν σε ομάδες για την επιτυχημένη ολοκλήρωση του έργου, (5) να ορίσουν τα εργαλεία και τους περιορισμούς για την ολοκλήρωση του έργου, (6) να συζητήσουν οι μαθητές για το τελικό προϊόν που θα δημιουργήσουν, (7) να γίνει κατανοητό ότι το έργο δεν είναι εύκολο, (8) να γίνει ξεκάθαρο στους μαθητές ότι υπόκεινται σε ανακεφαλαιωτική και διαμορφωτική αξιολόγηση.
- Σκοπός και στόχοι (Objectives)
- Συνδέσεις (Connections) με άλλα γνωστικά πεδία
- Σαφώς καθορισμένα αποτελέσματα (Well-Defined Outcome)
- Υλικά (Materials)
- Οι μαθητές θα αποφασίσουν για τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν για την ολοκλήρωση του έργου.
- Έναυσμα (Engagement)
- Έρευνα (Exploration)
- Οι μαθητές χρησιμοποιούν τις βασικές αρχές της διαδικασίας σχεδιασμού (design process) για τα έργα τους (Morgan, Moon & Barroso, 2013).
- Εξήγηση (Explanation)

- Όταν οι μαθητές ξεκαθαρίσουν με τι θέμα θα ασχοληθούν, ξεκινούν να χρησιμοποιούν τις γνώσεις που έχουν και είναι σχετικές με το θέμα. Ο καθηγητής μπορεί να επέμβει και να βοηθήσει τους μαθητές να εμβαθύνουν στο θέμα. Αν αντιληφθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να προχωρήσουν πρέπει να σταματήσει το έργο και να διδάξει ξανά τις έννοιες που απαιτούνται για τη συνέχιση του έργου.
- Επεκτάσεις (Extension)
- Περιλαμβάνει επιπλέον δραστηριότητες για τους μαθητές που θα τελειώσουν νωρίτερα από τους υπόλοιπους και για τους μαθητές που είναι ικανοί να κάνουν επιπλέον πράγματα.
- Αξιολόγηση (Evaluation/Assessment)
- Περιλαμβάνει την ανακεφαλαιωτική και την διαμορφωτική αξιολόγηση.

Ρομποτικό σύστημα «Πράσινη πόλη»

Το έργο «Πράσινη πόλη» (Εικόνα 1) είναι ένα ρομποτικό σύστημα το οποίο προσομοιώνει την παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας από ένα υδροηλεκτρικό σύστημα και από ένα αιολικό πάρκο και στη συνέχεια διαχειρίζεται το δίκτυο μεταφοράς της ενέργειας μιας πόλης η οποία τροφοδοτείται εξ' ολοκλήρου με ενέργεια από τις παραπάνω ανανεώσιμες μορφές ενέργειας (υδροηλεκτρική και αιολική).



Εικόνα 1: Ρομποτικό σύστημα «Πράσινη Πόλη»

Το καινοτόμο στο συγκεκριμένο έργο είναι η αποθήκευση της ενέργειας που περισσεύει και η αξιοποίησή της όταν η ενέργεια που παράγεται από τις ανανεώσιμες πηγές δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες της πόλης.

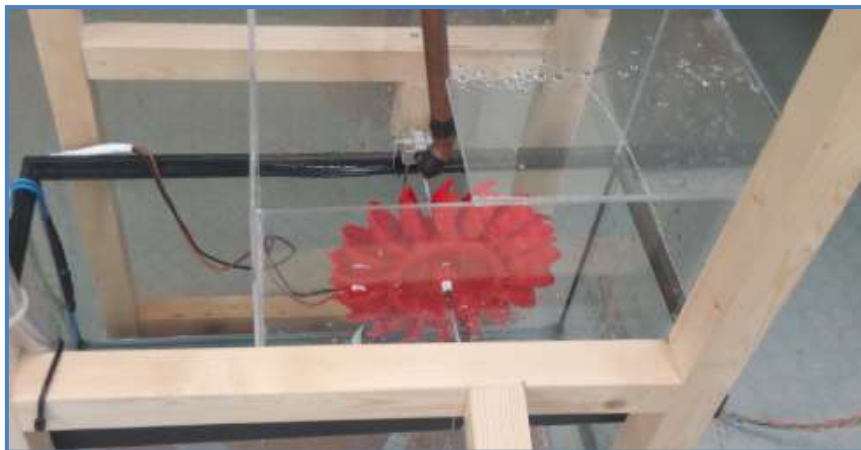
Ο μικροελεγκτής Arduino

Στη συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιήθηκε ο μικροελεγκτής Arduino ο οποίος έχει χαμηλό κόστος και επιτρέπει στον καθένα να αναπτύξει εύκολα και γρήγορα εφαρμογές με

αυτοματισμούς. Το Arduino είναι μια πλακέτα (το κύκλωμα της οποίας διατίθεται με άδεια χρήσης Creative Commons) που διαθέτει εισόδους και εξόδους, μέσω των οποίων το Arduino αλληλεπιδρά με τον φυσικό κόσμο. Με το Arduino συνήθως δημιουργούνται εφαρμογές οι οποίες δέχονται ερεθίσματα από το περιβάλλον μέσω των αισθητήρων και αντιδρούν ανάλογα με το πώς έχουν προγραμματιστεί. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα του Arduino είναι η τεράστια κοινότητα που το υποστηρίζει.

Ηλεκτρομηχανικά μέρη

Για την προσομοίωση παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας από ένα υδροηλεκτρικό σύστημα χρησιμοποιήσαμε ένα δοχείο χωρητικότητας 10 λίτρων ως ταμιευτήρα νερού στην άκρη του οποίου τοποθετήθηκε ένας χαλκοσωλήνας για τη διοχέτευση του νερού σε ένα στρόβιλο Pelton (Εικόνα 2). Ο οριζόντιος άξονας που περιστρέφεται μαζί με τον στρόβιλο Pelton περιστρέφει τον άξονα μιας γεννήτριας στις άκρες του οποίου έχουμε παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας.

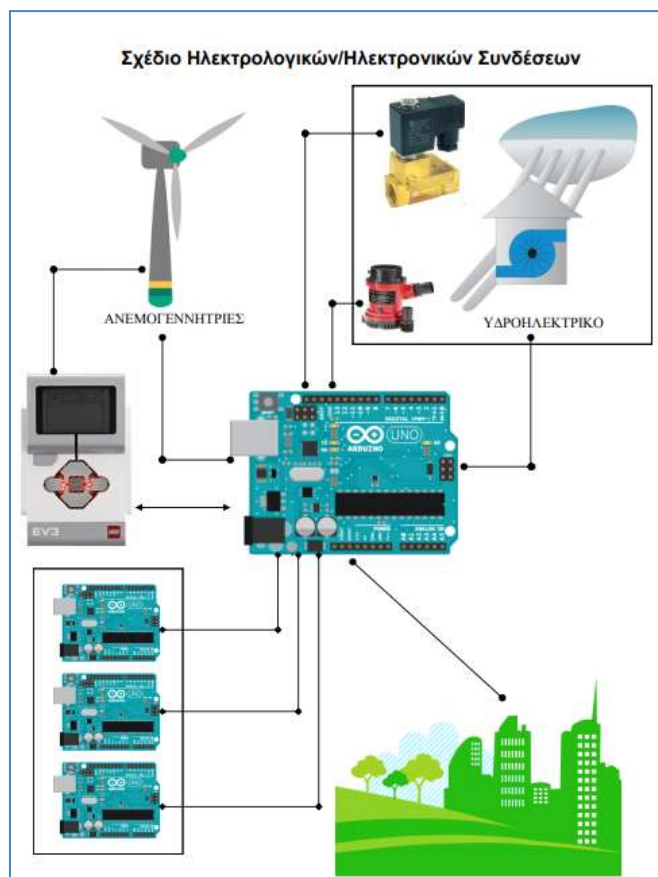


Εικόνα 2: Στρόβιλος Pelton εκτυπωμένος σε 3D εκτυπωτή

Για την προσομοίωση του αιολικού πάρκου κατασκευάσαμε μια απλή ανεμογεννήτρια. Για τον πυλώνα της ανεμογεννήτριας χρησιμοποιήσαμε σωλήνες αποχέτευσης και για την άτρακτο χρησιμοποιήθηκε ένα T (ταυ) αποχέτευσης μέσα στο οποίο τοποθετήθηκε μια γεννήτρια στον άξονα της οποίας εφαρμόστηκε ο έλικας που θα περιστρέφεται. Κάθε φορά που περιστρέφεται ο έλικας (με τη βοήθεια του αέρα) στους ακροδέκτες της γεννήτριας παράγεται ηλεκτρική ενέργεια.

Όταν κατά την παραγωγή ενέργειας αυτή δεν καταναλώνεται, τότε αυτή αποθηκεύεται με τη μορφή δυναμικής ενέργειας του νερού. Δηλαδή ενεργοποιείται αντλία η οποία -εφόσον υπάρχει νερό σε έναν ταμιευτήρα που βρίσκεται σε ύψος h_1 - ανεβάζει το νερό στον ταμιευτήρα του υδροηλεκτρικού συστήματος που βρίσκεται σε ύψος $h_2 > h_1$.

Η προσομοίωση του συστήματος διαχείρισης μεταφοράς ενέργειας γίνεται από τον μικροελεγκτή Arduino. Στον μικροελεγκτή Arduino συνδέονται όλοι οι αισθητήρες του συστήματος και οι εξοδοί του υδροηλεκτρικού συστήματος και της ανεμογεννήτριας (Εικόνα 3). Για την οπτικοποίηση της ροής ενέργειας κατασκευάσαμε έναν πίνακα ελέγχου ο οποίος χρησιμοποιεί τρεις μικροελεγκτές Arduino (για την ενεργοποίηση σειράς LED που δείχνουν τη ροή της ενέργειας).



Εικόνα 3: Σχέδιο συνδέσεων

Λογισμικό ελέγχου

Η ανάπτυξη του λογισμικού πραγματοποιήθηκε από την ομάδα του Τομέα Πληροφορικής στο προγραμματιστικό περιβάλλον (IDE) του Arduino το οποίο έχει αναπτυχθεί με την γλώσσα προγραμματισμού Java και βασίζεται στην Processing (<http://processing.org/>), το οποίο είναι απλό και μπορεί να χρησιμοποιηθεί εύκολα από αρχάριους χρήστες. Το IDE περιέχει το συντάκτη, ένα πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου όπου γράφονται οι εντολές, μια γραμμή εργαλείων, μια κονσόλα κειμένου, τον μεταγλωττιστή και τις βιβλιοθήκες.

Συμμετοχή σε διαγωνισμούς και εκδηλώσεις

Το σχολείο μας συμμετείχε με το έργο «Πράσινη Πόλη» (Εικόνα 4) στον διαγωνισμό εκπαιδευτικής ρομποτικής του WRO-hellas (<http://wrohellas.gr/>) με θέμα «Αειφόρος Ανάπτυξη & Επιχειρηματικότητα» τη σχολική χρονιά 2017-2018 και κατέλαβε την 4η θέση.

Επίσης, συμμετείχε στο Spoudase Festival 2018 (<http://www.spoudasefest.gr/>) στην Τεχνόπολη του Δήμου Αθηναίων και στην ετήσια έκθεση έργων μαθητών του 3ου Ε.Κ. Ανατολικής Αττικής (Ραφήνας).

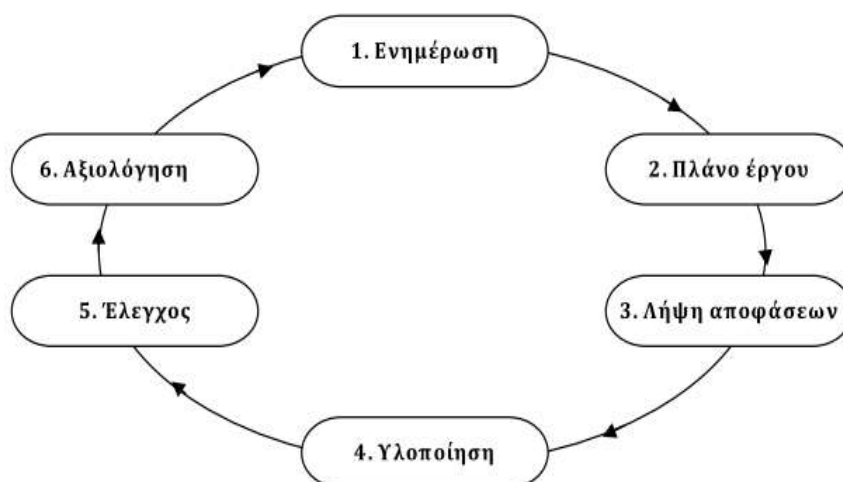


Εικόνα 4: Συμμετοχή σε διαγωνισμό ρομποτικής

Περιγραφή της εφαρμογής της μεθόδου STEM PBL

Για την υλοποίηση του έργου «Πράσινη πόλη» ακολουθήθηκε το μοντέλο των έξι φάσεων (Παπαδημητρίου, 2018) που αναπαριστάνεται στην εικόνα 5, οι οποίες φάσεις επαναλαμβάνονται κυκλικά, ως εξής:

- Ενημέρωση (Informing)
- Πλάνο έργου (Planning)
- Λήψη απόφασης (Deciding)
- Υλοποίηση (Implementing)
- Έλεγχος (Controlling)
- Αξιολόγηση (Evaluating)



Εικόνα 5: Οι φάσεις του project στην Επαγγελματική Εκπαίδευση

Κατά τη διάρκεια της 1ης συνάντησης (φάση ενημέρωσης) πραγματοποιήθηκε η γνωριμία με τους μαθητές οι οποίοι προήρχοντο από πολλούς τομείς (Πληροφορικής, Δομικών Έργων, Ηλεκτρολογίας, Μηχανολογίας). Επίσης, οι μαθητές ενημερώθηκαν για το θέμα του διαγωνισμού εκπαιδευτικής ρομποτικής του WRO-hellas (<http://wrohellas.gr/>) με θέμα «Αειφόρος Ανάπτυξη & Επιχειρηματικότητα». Τέλος, ενημερώθηκαν για τον τρόπο εργασίας και για τις υποχρεώσεις τους (συλλογή και ανάλυση πληροφοριών για τη δημιουργία ρομποτικής κατασκευής) μέχρι την επόμενη συνάντηση. Στη φάση της ενημέρωσης πραγματοποιήθηκαν αρκετές συναντήσεις και λήφθηκε απόφαση για την κατασκευή του έργου «Πράσινη πόλη». Στο έργο "Πράσινη Πόλη" παρουσιάζεται σε μακέτα η διαχείριση της πράσινης ενέργειας που παράγεται από ανεμογεννήτριες, ηλιακά πάνελ και άλλες μορφές φιλικές προς το περιβάλλον. Το καινοτόμο στο συγκεκριμένο έργο είναι η αποθήκευση της ενέργειας που περισσεύει και η αξιοποίησή της όταν η ενέργεια που παράγεται από τις ανανεώσιμες πηγές δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες της πόλης. Στην πρώτη φάση του έργου δημιουργήθηκαν και οι ομάδες των μαθητών. Συγκεκριμένα δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες, μία ομάδα για κάθε τομέα.

Στην επόμενη φάση, στη φάση πλάνου έργου, προσδιορίστηκαν οι στόχοι της κάθε ομάδας. Η ομάδα του τομέα Πληροφορικής ανέλαβε τον προγραμματισμό των μικροελεγκτών Arduino που χρησιμοποιήθηκαν. Η ομάδα του τομέα Ηλεκτρολογίας ανέλαβε την υλοποίηση όλων των ηλεκτρολογικών συνδέσεων και των αυτοματισμών. Η ομάδα του τομέα Μηχανολογίας ανέλαβε την δημιουργία της κεντρικής κατασκευής (υδροηλεκτρικό εργοστάσιο), τον σχεδιασμό των απαραίτητων εξαρτημάτων (στρόβιλος Pelton) και την εκτύπωσή τους σε 3D εκτυπωτή. Η ομάδα του τομέα Δομικών Έργων ανέλαβε τη δημιουργία μακέτας υπό κλίμακα η οποία αναπαριστά μια πόλη η οποία τροφοδοτείται εξ' ολοκλήρου από ανανεώσιμες πηγές ενέργειας.

Στη φάση της λήψης αποφάσεων έλαβαν χώρα εκτενείς συζητήσεις με όλες τις ομάδες και τους υπεύθυνους καθηγητές για τις στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων που θα ακολουθήσει η κάθε μία ομάδα.

Στη φάση υλοποίησης εκτελέστηκαν οι εργασίες σύμφωνα με το συμφωνημένο πλάνο εργασίας. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης έγιναν πολλές φορές τροποποιήσεις και στη φάση πλάνου του έργου και στη φάση υλοποίησης. Μεγάλο μέρος των εργασιών γίνονταν παράλληλα από όλες τις ομάδες και ανά τακτά χρονικά διαστήματα συνεδρίαζε η ολομέλεια (όλες οι ομάδες μαζί με τους υπεύθυνους καθηγητές) για να εξετάσει συνολικά την πρόοδο του έργου.

Στη φάση ελέγχου έλαβαν χώρα πολλές συζητήσεις. Συγκεκριμένα, κάθε φορά που μια ομάδα ολοκλήρωνε ένα σημαντικό μέρος του έργου που είχε συμφωνηθεί, όλα τα μέλη της ομάδας με τον υπεύθυνο καθηγητή αξιολογούσε την ποιότητα της εργασίας. Ο εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του συμβούλου και συμμετείχε άμεσα όταν οι μαθητές δε μπορούσαν να συμφωνήσουν στην αξιολόγηση της εργασίας τους.

Στη φάση της αξιολόγησης συμμετείχαν όλες οι ομάδες με τους υπεύθυνους καθηγητές και έγινε μια συνολική παρουσίαση του έργου. Έλαβε χώρα μια εκτενής συζήτηση για το τελικό αποτέλεσμα και αποφασίστηκαν να γίνουν μερικές αλλαγές που είχαν σχέση με την μεταφορά του έργου. Λόγω του μεγέθους της κατασκευής (υδροηλεκτρικό εργοστάσιο) δεν μπορούσε να μεταφερθεί το έργο στον χώρο του διαγωνισμού. Για τον λόγο αυτό η ομάδα του τομέα Μηχανολογίας έκανε αλλαγές στην βασική κατασκευή για την εύκολη μεταφορά του έργου.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Ο σκοπός της μεθόδου STEM PBL στην επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να είναι η ανάπτυξη τεχνημάτων και υπηρεσιών. Με τη μέθοδο STEM PBL επιτυγχάνεται ο συνδυασμός διαφορετικών περιοχών γνωστικών αντικειμένων και μαθημάτων. Οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες έρευνας για την επίλυση πραγματικών, αυθεντικών προβλημάτων και δουλεύουν συλλογικά για την επίτευξη κοινών στόχων. Έχουν ενεργό ρόλο, βρίσκονται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και εφαρμόζουν στην πράξη αυτά που μαθαίνουν.

Αξιοποιώντας τη μέθοδο STEM PBL στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων το μάθημα γίνεται πιο ελκυστικό, οι μαθητές εμπλέκονται με την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, γίνονται πιο δημιουργικοί, μαθαίνουν να επιλύουν προβλήματα και κατανοούν την αξία αυτών που διδάσκονται στη θεωρία.

Αναφορές

- Capraro M.M., & Jones M. (2013) Interdisciplinary Stem Project-Based Learning. In: Capraro R.M., Capraro M.M., Morgan J.R. (eds) STEM Project-Based Learning. SensePublishers, Rotterdam
- Capraro R.M., & Slough S.W. (2013) Why PBL? Why STEM? Why now? an Introduction to STEM Project-Based Learning. In: Capraro R.M., Capraro M.M., Morgan J.R. (eds) STEM Project-Based Learning. SensePublishers, Rotterdam
- Capraro, R.M., Capraro, M.M., & Morgan, J. R. (Eds.). (2013). STEM Project_Based Learning: A Integrated Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Approach (2nd Edition). Rotterdam: Sense, 2013
- Chia, L., & Chin, C. (2005). Problem-Based Learning: Using ill-structured problems in biology project work. Wiley Periodicals, Inc: Journal Science Education, (90), hlm. 44 – 67
- Larmer, J. (2015). *Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements*. Retrieved May 1, 2018, from <https://www.pblworks.org/blog/gold-standard-pbl-essential-project-design-elements>
- Morgan J.R., Moon A.M., & Barroso L.R. (2013) Engineering Better Projects. In: Capraro R.M., Capraro M.M., Morgan J.R. (eds) STEM Project-Based Learning. Sense Publishers, Rotterdam
- Özel S. (2013). W3 of Project-Based Learning. In: Capraro R.M., Capraro M.M., Morgan J.R. (eds) STEM Project-Based Learning. Sense Publishers, Rotterdam
- Παπαδημητρίου, Α. (2018). Η μέθοδος project στην επαγγελματική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 1 Ιουνίου 2018, από http://users.sch.gr/apapadim/autosch/schcan/material/vocational_project.pdf

Κατηγοριοποίηση στην ταξινόμια SOLO των προγραμματιστικών στυλ στο Scratch

Δημήτριος Λαδιάς, Θεόδωρος Καρβουνίδης, Αναστάσιος Λαδιάς
ladimitr@gmail.com, tkarv@otenet.gr, ladiastas@gmail.com

Φοιτητής τμήματος Πληροφορικής ΕΚΠΑ, Δρ. εκπαιδευτικός πληροφορικής, Δρ. πληροφορικής

Περίληψη. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να εντάξει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αξιολόγησης του κώδικα, τις δυνατότητες διδασκαλίας των διαφόρων προγραμματιστικών στυλ που προσφέρονται στο Scratch. Τα προγραμματιστικά στυλ που θα επιχειρηθεί να διερευνηθούν είναι ο προγραμματισμός που καθοδηγείται από συμβάντα, ο σειριακός προγραμματισμός και ο παράλληλος προγραμματισμός. Η κατηγοριοποίηση των προγραμματιστικών στυλ στα επίπεδα της ταξινόμιας SOLO βασίστηκε σε έρευνα μεταξύ εκπαιδευτικών πληροφορικής για τον προσδιορισμό της ευκολίας κατανόησης του κώδικα από τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα της αντιστοιχίας των προγραμματιστικών στυλ με τα οποία προγραμματίζουν οι μαθητές και των επιπέδων ταξινόμιας SOLO, είναι η ανάπτυξη ενός κριτηρίου με το οποίο ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να αποτιμά τον κώδικα που γράφουν οι μαθητές του, όσον αφορά το προγραμματιστικό στυλ που υιοθετούν. Σε προσεχή εργασία κάθε ένα από αυτά τα προαναφερθέντα προγραμματιστικά στυλ θα εξεταστεί σε συνάρτηση με το βαθμό υιοθέτησης χαρακτηριστικών αφενός δομημένου προγραμματισμού και αφετέρου προγραμματισμού που βασίζεται σε αντικείμενα.

Λέξεις κλειδιά: Στυλ προγραμματισμού, Scratch, ταξινόμια SOLO

Εισαγωγή

Το Scratch είναι ένα εκπαιδευτικό προγραμματιστικό πολυμεσικό περιβάλλον στο οποίο ο αρχάριος προγραμματιστής μπορεί να εμπλακεί σε αυθεντικά ψηφιακά έργα δημιουργώντας animation, προσομοιώσεις και παιχνίδια (Resnick et. al., 2009) γιατί του δίνεται η δυνατότητα να προσεγγίσει βασικές έννοιες του προγραμματισμού κατασκευάζοντας σύνθετα προγράμματα απλώς επιλέγοντας μερικές εντολές (Παλαιγεωργίου, 2010). Στο περιβάλλον του Scratch ο κώδικας αποτελείται από τμήματα-αρθρώματα που ονομάζονται **σενάρια**, που είναι κατανεμημένα σε "αντικείμενα με ιδιότητες και στα οποία μπορούν να τους αποδίδουν συμπεριφορές προσδιορίζοντας τα συμβάντα και τις ενέργειες" (Μαυροχαλυβίδης, Μακρής, & Μπέκος, 2012). Αν γίνει χρήση της μεταφοράς που παραλληλίζει το ανέβασμα ενός θεατρικού έργου με την ανάπτυξη ενός project στο Scratch, τότε τα σενάρια είναι εκείνα που ελέγχουν τη **συμπεριφορά** ηθοποιών-**αντικειμένων** (objects) τα οποία εμφανίζονται ως **ρόλοι** (sprites) σε μια σκηνή (Λαδιάς, Καρβουνίδης & Λαδιάς 2021). Επιπλέον "κάθε ρόλος μπορεί αφενός να έχει τοπικές μεταβλητές και αφετέρου να διαθέτει τα δικά του σενάρια-μεθόδους" (Harvey & Mönig, 2020).

Στο Scratch ως **πρόγραμμα** νοείται το σύνολο των σεναρίων όλων των αντικειμένων. Όμως σύμφωνα με το Wirth (1990), το πρόγραμμα είναι **αλγόριθμος** και δεδομένα και η ανάπτυξη ενός αλγορίθμου μπορεί να γίνει ακολουθώντας διάφορα **προγραμματιστικά**

στυλ (Καμέας, 2008). Σύμφωνα με τους Καρακαπιλίδη & Σαραβάνο (2014), "βασικές μορφές (στυλ) προγραμματισμού είναι ο διαδικασιακός, ο αντικειμενοστραφής, ο συναρτησιακός, ο λογικός προγραμματισμός... ενώ στην πράξη, μια γλώσσα προγραμματισμού σπάνια υποστηρίζει μια μόνο μορφή προγραμματισμού". Έτσι το Scratch ως μια γλώσσα προγραμματισμού, υποστηρίζει μια ποικιλία προγραμματιστικών στυλ όπως ο **σειριακός** (με στοιχεία δομημένου / τμηματικού και ιεραρχικού προγραμματισμού), ο **παράλληλος** προγραμματισμός, ο προγραμματισμός που καθοδηγείται από συμβάντα (**event driven programming**) και ο προγραμματισμός που βασίζεται σε αντικείμενα (**object based programming**), ενώ διαθέτει στοιχεία αντικειμενοστραφούς (**object oriented programming**) προγραμματισμού (με χρήση κλώνων).

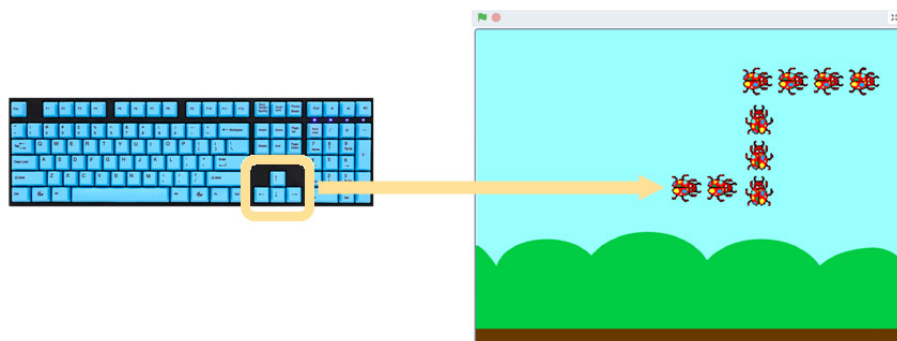
Στο Scratch, η δυνατότητα οπτικού προγραμματισμού με πλακίδια σε συνδυασμό με την ποικιλία προγραμματιστικών στυλ που μπορεί να υποστηρίξει και υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής προσέγγισης του "αναδυόμενου εγγραμματισμού" (Πανσεληνάς, 2010), το καθιστά ιδανικό εργαλείο αφενός για την εισαγωγική γνωριμία σε κάθε ένα από τα προηγούμενα στυλ προγραμματισμού για αρχάριους προγραμματιστές και αφετέρου για συγκρίσεις μεταξύ των διαφόρων προγραμματιστικών στυλ.

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να διερευνήσει τις δυνατότητες διδασκαλίας των διαφόρων προγραμματιστικών στυλ που προσφέρονται από το Scratch και να τις εντάξει σε ένα **πλαίσιο αξιολόγησης του κώδικα** του προγραμματιστικού περιβάλλοντος Scratch (Karvounidis, Argyriou, Ladias & Douligeris, 2017).

Παραδείγματα διαφόρων προγραμματιστικών στυλ στο Scratch

Τα προγραμματιστικά στυλ του Scratch που θα επιχειρηθεί να διερευνηθούν είναι: (α) ο προγραμματισμός που καθοδηγείται από συμβάντα, (β) ο σειριακός προγραμματισμός και (γ) ο παράλληλος προγραμματισμός. Σε προσεχή εργασία κάθε ένα από αυτά τα προγραμματιστικά στυλ θα εξεταστεί υπό το πρίσμα αφενός του δομημένου προγραμματισμού και αφετέρου του προγραμματισμού που βασίζεται σε αντικείμενα.

Για εκπαιδευτικούς λόγους και για να μπορεί να γίνει σύγκριση, σε κάθε προγραμματιστικό στυλ θα χρησιμοποιηθούν οι κώδικες για την επίλυση του ίδιου προβλήματος, συγκεκριμένα ο τηλεχειρισμός από το χρήστη ενός ρόλου στη σκηνή του Scratch χρησιμοποιώντας τα βέλη του πληκτρολόγιου (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Σε όλους τους κώδικες με τα διαφορετικά προγραμματιστικά στυλ που θα χρησιμοποιηθούν, το κοινό προς επίλυση πρόβλημα είναι ο τηλεχειρισμός από το χρήστη του προγράμματος ενός ρόλου αντικείμενου στη σκηνή του Scratch, κάνοντας χρήση των πλήκτρων με τα βελάκια στο πληκτρολόγιο του υπολογιστή.

(α) Παράδειγμα σειριακού προγραμματισμού

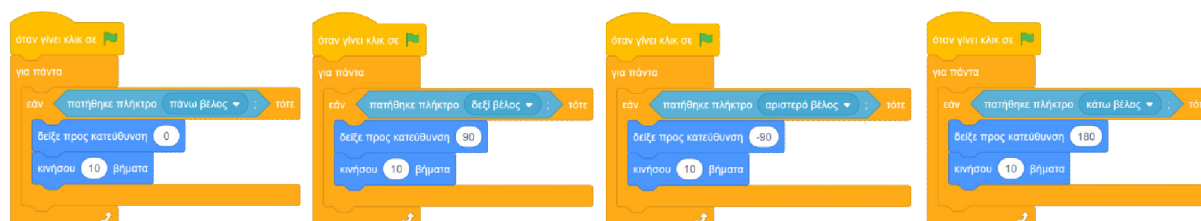
Στο παράδειγμα του σειριακού προγραμματισμού η ανίχνευση των συμβάντων γίνεται σειριακά με τεχνική polling. Ως τεχνική polling θεωρείται η συνεχής αναζήτηση του συμβάντος μέσα σε μια εντολή επανάληψης, που συνήθως είναι η εντολή "επανάλαβε για πάντα". Στο μοναδικό σενάριο εφαρμόζεται ένας γραμμικός ή εμφωλευμένος αλγόριθμος αναζήτησης με χρήση της εντολής "εάν-τότε..." και της "εάν-τότε...-αλλιώς..." αντίστοιχα (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Δύο διαφορετικά προγράμματα που το καθένα κάνει χρήση των εντολών (α) "εάν-τότε..." με γραμμικό τρόπο και (β) "εάν-τότε...-αλλιώς..." με εμφωλευμένο τρόπο, για να επιλύσει σειριακά το πρόβλημα του τηλεχειρισμού του ρόλου αντικειμένου.

(β) Παράδειγμα παράλληλου προγραμματισμού

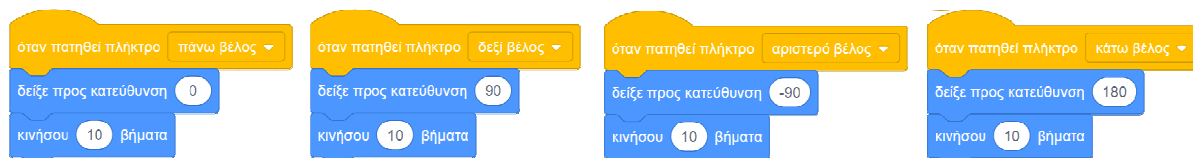
Στο παράδειγμα του παράλληλου προγραμματισμού η ανίχνευση των συμβάντων γίνεται με τεχνική polling που κατανέμεται σε διαφορετικά σενάρια -επιφορτισμένα το καθένα με διαφορετικό σκοπό (Λαδιάς, Καρβουνίδης & Λαδιάς, 2020), να ανιχνεύσει διαφορετικό συμβάν- που εκτελούνται συγχρόνως (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Ένα πρόγραμμα παράλληλου προγραμματισμού στο οποίο τέσσερα διαφορετικά σενάρια που εκτελούνται ταυτόχρονα και το καθένα κάνοντας χρήση της εντολής "εάν-τότε...", ελέγχει αν πατήθηκε το αντίστοιχο πλήκτρο-βέλος για την επίλυση του προβλήματος του τηλεχειρισμού του ρόλου αντικειμένου.

(γ) Παράδειγμα προγραμματισμού που καθοδηγείται από συμβάντα

Στο παράδειγμα του προγραμματισμού που καθοδηγείται από συμβάντα, η ανίχνευση των συμβάντων γίνεται με τεχνική interrupt. Στην τεχνική interrupt το σενάριο έχει ως αρχική εντολή μια εντολή "όταν..." που είναι αυτή που αναγνωρίζει το συγκεκριμένο συμβάν (Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Πρόγραμμα το οποίο ακολουθεί το προγραμματιστικό στυλ του προγραμματισμού που καθοδηγείται από συμβάντα. Τα τέσσερα σενάρια κάνοντας χρήση της εντολής "όταν πατηθεί πλήκτρο ..." ανιχνεύουν ως συμβάν το πάτημα του αντίστοιχου πλήκτρου-βέλους κατά επίλυση του προβλήματος του τηλεχειρισμού του ρόλου αντικειμένου.

Βαθμός κατανόησης του κώδικα με διαφορετικά προγραμματιστικά στυλ

Για τον προσδιορισμό της ευκολίας κατανόησης του κώδικα των διαφόρων προγραμματιστικών στυλ, από τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, έγινε έρευνα μεταξύ 85 εκπαιδευτικών πληροφορικής. Η έρευνα διεξήχθη κυρίως στην Αττική (79%), στο διάστημα από 29/4 έως 8/5/2020, με ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (Google Form). Οι εκπαιδευτικοί που το συμπλήρωσαν υπηρετούσαν σε ποσοστό 32,9% σε δημοτικά σχολεία και σε ποσοστό 54,1% σε γυμνάσια δηλ. το 87% των εκπαιδευτικών εργάζεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση όπου διδάσκεται ο οπτικός προγραμματισμός με πλακίδια. Από αυτούς το 98,8% δήλωσε ότι θεωρούσε τον εαυτό του έμπειρο στη διδασκαλία του προγραμματισμού και το 97,6% έμπειρο στη διδασκαλία οπτικού προγραμματισμού με πλακίδια. Οι τρεις από τις ερωτήσεις που ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία, συνέκριναν ανά δύο μεταξύ τους, τους τρεις προαναφερόμενους κώδικες (σχήματα 2, 3 και 4) και ζητούσαν από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν ποιός από τους δύο κάθε φορά κώδικας "θεωρούν ότι οι μαθητές τους θα κατανοούσαν πιο εύκολα". Οι απαντήσεις φαίνονται στον πίνακα 1. Λεπτομέρειες για την έρευνα στο Παράρτημα.

Πίνακας 1. Ποσοστά κατανόησης από τους μαθητές των προγραμματιστικών στυλ

Κώδικας Α	Κώδικας Β	Ποσοστό Α	Ποσοστό Β	Διαφορά ποσοστών
Προγραμματισμός με συμβάντα	Σειριακός προγραμματισμός	85,90%	14,10%	71,80%
Προγραμματισμός με συμβάντα	Παράλληλος προγραμματισμός	90,60%	8,20%	82,40%
Σειριακός προγραμματισμός	Παράλληλος προγραμματισμός	51,80%	42,40%	9,40%

Από τα στοιχεία του Πίνακα 1 φαίνεται ότι (α) ο προγραμματισμός που καθοδηγείται από συμβάντα θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς μακράν ο πιο εύκολος για τους μαθητές τους, (β) έπεται ο σειριακός προγραμματισμός και (γ) με μικρή διαφορά από αυτόν ακολουθεί ο παράλληλος προγραμματισμός. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής

είναι εξαιρετικά εξοικειωμένοι με το σειριακό προγραμματισμό, αλλά η γνώση τους στον παράλληλο προγραμματισμό ενδεχομένως περιορίζεται σε κάποιο μάθημα των σπουδών τους, ενώ έχουν εμπειρία στον προγραμματισμό που καθοδηγείται από συμβάντα πιθανόν μόνο όσοι έχουν ασχοληθεί με τη διδασκαλία προγραμματιστικών περιβαλλόντων όπως τα Scratch, AppInventor, StarLogo TNG, Alice, Kodu, Snap! κ.λπ.

Με δεδομένο ότι αφενός ο σειριακός προγραμματισμός μπορεί να θεωρηθεί ως υποπερίπτωση του παράλληλου προγραμματισμού γιατί «ένα σειριακό πρόγραμμα στην πραγματικότητα είναι ένα παράλληλο πρόγραμμα στο οποίο έχει οριστεί μόνο μια δραστηριότητα» (Bustard, 1990) και αφετέρου ότι καθένα ξεχωριστά από τα σενάρια του προγραμματισμού που καθοδηγείται από συμβάντα μπορεί να θεωρηθεί ως σενάριο σειριακού προγραμματισμού, καθίσταται δυνατή η κατηγοριοποίησή τους στα επίπεδα της ταξινόμιας SOLO.

Προγραμματιστικά στυλ και ταξινόμια SOLO

Η ταξινόμια SOLO προτείνει την αξιολόγηση της γνώσης με βάση τη δομή του παρατηρούμενου μαθησιακού αποτελέσματος (Biggs & Collis, 1982). Η ταξινόμια SOLO έχει χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση του κώδικα (Jimoyiannis, 2011), σε συνδυασμό με την αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom (Krathwohl, 2002) έχει χρησιμοποιηθεί στην αξιολόγηση γνώσεων προγραμματισμού στο Scratch αναλύοντας σε βάθος τις γνώσεις των μαθητών (Meerbaum-Salant & Ben-Ari, 2013), ενώ οι Μπέλλου & Μικρόπουλος (2008) προτείνουν το μοντέλο της Ιεραρχικής Αξιολόγησης γνώσεων Προγραμματισμού, που βασίζεται στην ταξινόμια SOLO και προτείνει πέντε ιεραρχικά επίπεδα που ορίζονται με άξονες αphenός την ανάπτυξη αλγοριθμικής σκέψης για την επίλυση προβλήματος και αφετέρου τις δεξιότητες στη γλώσσα προγραμματισμού. Τα προτεινόμενα επίπεδα είναι:

(α) Το **προδομικό επίπεδο SOLO**, στο οποίο γίνεται αναφορά ή χρήση μη συνδεδεμένων και ανοργάνωτων πληροφοριών που δεν έχουν νόημα.

(β) Το **μονοδομικό επίπεδο SOLO**, όπου παρατηρείται μια περιορισμένη οπτική -κυρίως χρησιμοποιείται ή τονίζεται ένα στοιχείο ή μια πτυχή- ενώ παραλείπονται οι υπόλοιπες συνιστώσες και δεν πραγματοποιούνται σημαντικές συνδέσεις μεταξύ των μερών.

(γ) Το **πολυδομικό επίπεδο SOLO**, στο οποίο υπάρχει μια προοπτική πολλαπλών σημείων - χρησιμοποιούνται ή αναγνωρίζονται διάφορα σχετικά στοιχεία ή πτυχές- αλλά δεν υπάρχουν σημαντικές συνδέσεις και δεν έχει διαμορφωθεί ακόμη μια ολοκληρωμένη εικόνα.

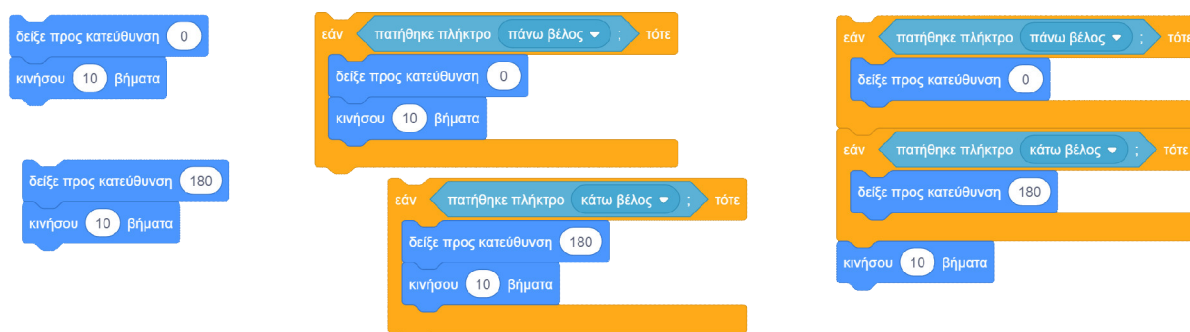
(δ) Το **σχεσιακό επίπεδο SOLO**, στο οποίο υπάρχει μια ολιστική προοπτική όπου οι μετα-συνδέσεις μεταξύ των μερών γίνονται αντιληπτές και η σημασία των τμημάτων σε σχέση με το σύνολο αποδεικνύεται και εκτιμάται.

(ε) Το **επίπεδο SOLO της εκτεταμένης γενίκευσης**, στο οποίο επιπλέον των χαρακτηριστικών του προηγούμενου συσχετιστικού επιπέδου, το περιεχόμενο αντιμετωπίζεται ως ένα στιγμιότυπο μιας γενικότερης περίπτωσης.

Εξετάζοντας τα τρία προγραμματιστικά στυλ (προγραμματισμός που καθοδηγείται από συμβάντα, σειριακός προγραμματισμός και παράλληλος προγραμματισμός) θα επιχειρηθεί στη συνέχεια αυτά να κατηγοριοποιηθούν στα επίπεδα της ταξινόμιας SOLO.

Προδομικό επίπεδο της ταξινομίας SOLO

Στο προδομικό επίπεδο της ταξινομίας SOLO κατατάσσονται απλές εντολές και στοιχειώδη "πακέτα εντολών" (Ladías & Karvounidis, 2020) τα οποία δεν σχηματίζουν σενάρια που εκτελούνται με άμεση παρέμβαση του προγραμματιστή, δηλώνοντας ένα αρχέγονο τρόπο προγραμματισμού, ικανοποιώντας έτσι την αντίστοιχη για το επίπεδο περιγραφή "γίνεται αναφορά ή χρήση μη συνδεδεμένων και ανοργάνωτων πληροφοριών που δεν έχουν νόημα" (Σχήμα 5).



Σχήμα 5. Πέντε διαφορετικά "πακέτα εντολών" που εκτελούνται μόνο με παρέμβαση του προγραμματιστή τα οποία δεν επιλύουν το πρόβλημα του τηλεχειρισμού του ρόλου αντικειμένου.

Μονοδομικό επίπεδο της ταξινομίας SOLO και προγραμματισμός που καθοδηγείται από συμβάντα

Στο μονοδομικό επίπεδο της ταξινομίας SOLO κατατάσσεται ο προγραμματισμός που καθοδηγείται από συμβάντα, παράδειγμα του οποίου είναι ο κώδικας του Σχήματος 4. Στον κώδικα αυτό, τα σενάρια βρίσκονται σε κατάσταση επαγρύπνησης (Bustard, 1990) αναμένοντας να πατηθεί κάποιο από τα τέσσερα πλήκτρα-βελάκια στο πληκτρολόγιο. Ο προγραμματισμός που καθοδηγείται από συμβάντα χρησιμοποιεί κατά κανόνα τις εντολές "όταν συμβεί κάτι" με τις οποίες ανιχνεύει απλά συμβάντα με τεχνική interrupt (Ladías, Ladías & Karvounidis, 2019). Στο Scratch με χρήση της εντολής "όταν συμβεί κάτι" είναι δυνατόν να ανιχνεύονται μόνο απλά συμβάντα, ενώ σε άλλα Scratch-like προγραμματιστικά περιβάλλοντα όπως π.χ. το Snap! / BYOB (Harvey & Mönig, 2020) είναι δυνατόν να ανιχνεύεται και συνδυασμός διαφορετικών συμβάντων (Σχήμα 6).



Σχήμα 6. Παράδειγμα σύγκρισης των δυνατοτήτων της εντολής "όταν..." στο Scratch και στο Snap!

Η κατανομή του προγράμματος σε πολλά σενάρια που είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους χωρίς να επικοινωνούν, ταιριάζει με την αντίστοιχη για το επίπεδο περιγραφή όπου "κυρίως χρησιμοποιείται ή τονίζεται ένα στοιχείο ή μια πτυχή- ενώ παραλείπονται οι υπόλοιπες συνιστώσες και δεν πραγματοποιούνται σημαντικές συνδέσεις μεταξύ των μερών" όπως αναφέρθηκε προηγουμένως.

Πολυδομικό επίπεδο της ταξινομίας SOLO και σειριακός προγραμματισμός

Στο πολυδομικό επίπεδο της ταξινομίας SOLO κατατάσσεται ο σειριακός προγραμματισμός, παράδειγμα του οποίου είναι ο κώδικας του Σχήματος 2. Ο κώδικας αυτός ξεκινά

ενεργοποιούμενος από κάποιο συμβάν και στη συνέχεια όποτε χρειαστεί να ανιχνεύσει το ζητούμενο συμβάν αυτό γίνεται χρησιμοποιώντας σειριακά την εντολή "εάν-τότε..." για καθένα από τα προς ανίχνευση συμβάντα, εφαρμόζοντας την τεχνική polling (Ladías, Ladías & Karvounidis, 2019).

Με την παραδοχή ότι κάθε σενάριο του προγραμματισμού που καθοδηγείται από συμβάντα είναι ένα σειριακό πρόγραμμα, ο προγραμματισμός που βασίζεται σε σενάρια μπορεί να θεωρηθεί μορφή του σειριακού προγραμματισμού.

Η σειριακή παράθεση των εντολών "εάν..." που κάθε μια καλείται να αναγνωρίσει το αντίστοιχο ζητούμενο συμβάν σε συνδυασμό με την ταύτιση του σεναρίου με το πρόγραμμα ταιριάζει με την αντίστοιχη για το επίπεδο περιγραφή όπου "αναγνωρίζονται διάφορα σχετικά στοιχεία ή πτυχές- αλλά δεν υπάρχουν σημαντικές συνδέσεις και δεν έχει διαμορφωθεί ακόμη μια ολοκληρωμένη εικόνα".

Σχεσιακό επίπεδο της ταξινόμιας SOLO και παράλληλος προγραμματισμός

Στο σχεσιακό επίπεδο της ταξινόμιας SOLO κατατάσσεται ο παράλληλος προγραμματισμός, παράδειγμα του οποίου είναι ο κώδικας του Σχήματος 3. Τα σενάρια του προγράμματος αυτού είναι σε ενεργή κατάσταση "τρέχοντας" ταυτόχρονα, επιχειρώντας την ανίχνευση συμβάντων με τεχνική polling που κατανέμεται σε όλα τα σενάρια (Λαδιάς κ.ά., 2021).

Όπως προαναφέρθηκε ο σειριακός προγραμματισμός μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή παράλληλου προγραμματισμού στον οποίο "τρέχει" μόνο ένα σενάριο. Επίσης και ο προγραμματισμός που καθοδηγείται από συμβάντα μπορεί να θεωρηθεί μορφή του παράλληλου προγραμματισμού με την παραδοχή ότι το καθένα από τα σενάρια που βρίσκονται σε κατάσταση επαγρύπνησης "τρέχει" ταυτόχρονα με τα άλλα στο υπόβαθρο. Διαπιστώνεται έτσι ο παράλληλος προγραμματισμός είναι μια γενικότερη μορφή που εμπεριέχει τα προγραμματιστικά στυλ των δύο προηγούμενων επιπέδων της ταξινόμιας SOLO.

Συνεπώς ο παράλληλος προγραμματισμός φαίνεται να είναι μια πιο γενικευμένη μορφή προγραμματισμού με αποτέλεσμα να "υπάρχει μια ολιστική προοπτική και η σημασία των τμημάτων σε σχέση με το σύνολο αποδεικνύεται και εκτιμάται".

Επίπεδο εκτεταμένης γενίκευσης της ταξινόμιας SOLO και υβρίδια προγραμματιστικών στυλ

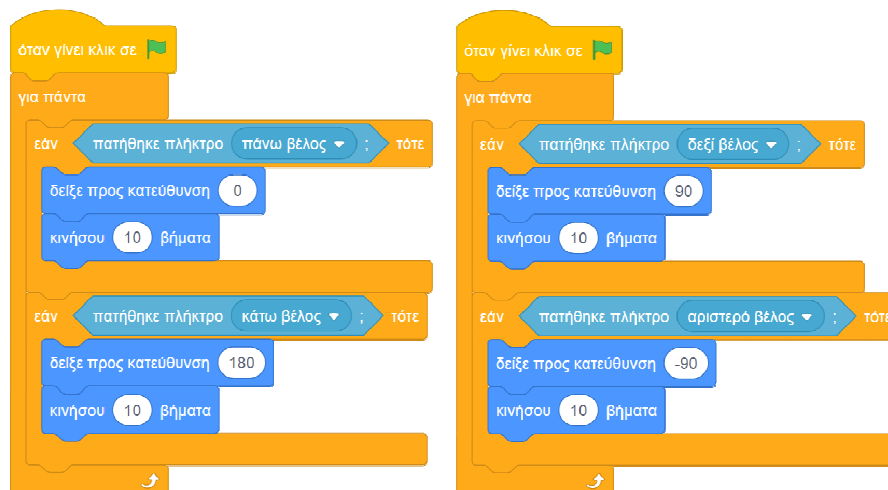
Σε επίπεδο της εκτεταμένης γενίκευσης εντάσσονται οι κώδικες που μπορούν να προκύψουν από συνδυασμούς των προγραμματιστικών στυλ των προηγούμενων επιπέδων. Παραδείγματα τέτοιων συνδυασμών είναι τα προγράμματα των Σχημάτων 7, 8 και 9.



Σχήμα 7. Πρόγραμμα το οποίο είναι ένας συνδυασμός παράλληλου προγραμματισμού και προγραμματισμού που καθοδηγείται από συμβάντα.

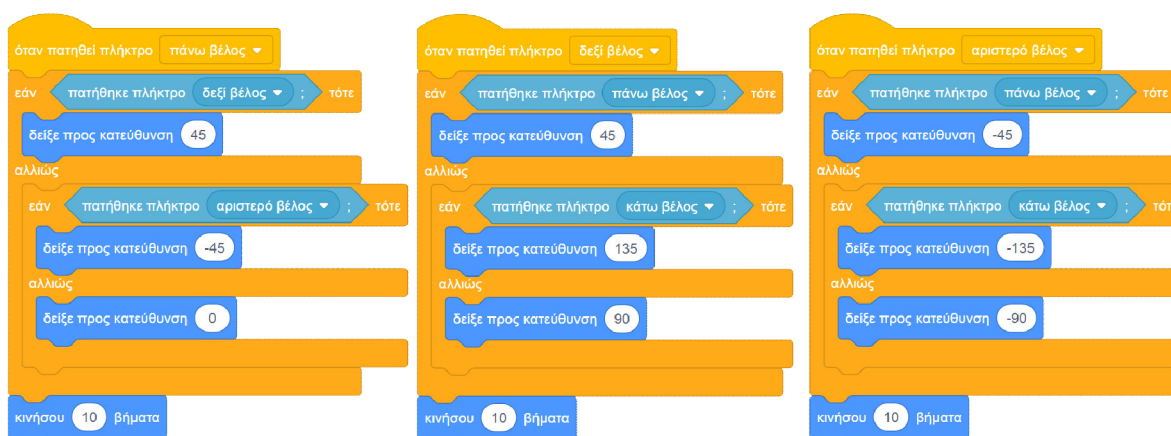
Το πρόγραμμα του Σχήματος 7 είναι ένας συνδυασμός προγραμματισμού που καθοδηγείται από συμβάντα με τα τέσσερα σενάρια του προγράμματος να βρίσκονται σε κατάσταση

επαγρύπνησης και να ενεργοποιούνται από το ίδιο συμβάν (πάτημα οποιουδήποτε πλήκτρου), με παράλληλο προγραμματισμό γιατί αυτά τα σενάρια εκτελούνται ταυτόχρονα. Το πρόγραμμα του Σχήματος 8 είναι ένα μίγμα προγραμματιστικών στυλ με τα δύο σενάρια να ενεργοποιούνται από ίδιο συμβάν (προγραμματισμός καθοδηγούμενος από συμβάντα) και να εκτελούν ταυτόχρονα (παράλληλα) στο εσωτερικό τους το σειριακό κώδικα.



Σχήμα 8. Πρόγραμμα το οποίο είναι συνδυασμός παράλληλου, σειριακού και καθοδηγούμενου από συμβάντα προγραμματισμού.

Στο πρόγραμμα του Σχήματος 9 επιχειρείται να ανιχνεύονται συνδυασμοί πατημένων πλήκτρων π.χ. στο πρώτο σενάριο εξετάζονται οι συνδυασμοί πάνω/δεξιά, πάνω/αριστερά και πάνω. Πέρα από τον προφανή συνδυασμό του προγραμματισμού που καθοδηγείται από συμβάντα με τον σειριακό προγραμματισμό, στο πρόγραμμα αυτό υποδηλώνεται και μορφή παράλληλου προγραμματισμού με δεδομένο ότι τα τέσσερα σενάρια είναι σε κατάσταση επαγρύπνησης που σημαίνει ότι στο υπόβαθρο είναι ενεργά περιμένοντας να ανιχνεύσουν το αντίστοιχο συμβάν.



Σχήμα 9. Πρόγραμμα το οποίο είναι συνδυασμός προγραμματισμού που καθοδηγείται από συμβάντα και σειριακού προγραμματισμού.

Σε προγράμματα όπως το τελευταίο και γενικότερα σε προγράμματα των δύο ανωτέρων επιπέδων της κατηγορίας SOLO, μπορούν να προκύψουν προβλήματα συγχρονισμού μεταξύ των σεναρίων που είναι στην ευθύνη του προγραμματιστή να τα αποφύγει, ρυθμίζοντας τη μεταξύ τους επικοινωνία (Λαδιάς κ.ά., 2021).

Συμπεράσματα

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή, τα προγραμματιστικά στυλ στο Scratch, που κατηγοριοποιήθηκαν στην ταξινόμια SOLO, είναι ο προγραμματισμός που καθοδηγείται από συμβάντα, ο σειριακός προγραμματισμός και ο παράλληλος προγραμματισμός. Μπορούμε να συνοψίσουμε ότι αναφέρθηκε προηγουμένως στον Πίνακα 2 με τις αντιστοιχίες των προγραμματιστικών στυλ στα διάφορα επίπεδα της ταξινόμιας SOLO.

Πίνακας 2. Αντιστοιχία προγραμματιστικών στυλ και επιπέδων ταξινόμιας SOLO

Επίπεδο SOLO	Προγραμματιστικά Στυλ	Παράδειγμα Κώδικα
Προδομικό	Μη λειτουργικοί κώδικες	Σχήμα 5
Μονοδομικό	Προγραμματισμός βασισμένος σε συμβάντα	Σχήμα 4
Πολυδομικό	Σειριακός προγραμματισμός	Σχήμα 2
Σχεσιακό	Παράλληλος προγραμματισμός	Σχήμα 3
Εκτεταμένης Γενίκευσης	Συνδυασμοί προγραμματιστικών στυλ	Σχήματα 7, 8, 9

Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το προγραμματιστικό στυλ που είναι ευκολότερο για τους μαθητές τους είναι ο προγραμματισμός που καθοδηγείται από συμβάντα, ενώ έπεται ο σειριακός προγραμματισμός με τον οποίο είναι περισσότερο εξοικειωμένοι αυτοί (οι εκπαιδευτικοί). Τα προβλήματα συγχρονισμού που δημιουργούνται κατά τον παράλληλο προγραμματισμό τον κατατάσσουν στο πιο δύσκολο επίπεδο, ενώ οι συνδυασμοί των τριών προγραμματιστικών στυλ προϋποθέτουν έναν έμπειρο προγραμματιστή.

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στα πλαίσια ενός έργου αξιολόγησης του κώδικα. Με την υιοθέτηση της αντιστοιχίας προγραμματιστικών στυλ με τα οποία προγραμματίζουν οι μαθητές και των επιπέδων ταξινόμιας SOLO, μπορεί να αναπτυχθεί ένα κριτήριο στο σύστημα αξιολόγησης. Με αυτό το κριτήριο ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να αποτιμά τον κώδικα που γράφουν οι μαθητές του, όσον αφορά το προγραμματιστικό στυλ που υιοθετούν.

Σε μελλοντική εργασία θα εξεταστεί κάθε ένα από τα προγραμματιστικά στυλ που προαναφέρθηκαν αφενός ως προς το βαθμό που είναι δομημένο (όσον αφορά τον τμηματικό προγραμματισμό και την ιεραρχική σχεδίασή του) κάνοντας χρήση διαδικασιών και μηνυμάτων και αφετέρου ως προς την κατανομή του σε διαφορετικούς ρόλους-αντικείμενα.

Αναφορές

- Ben-Ari, M. (1982). *Principles of Concurrent Programming*. Prentice-Hall International.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning. The SOLO taxonomy*. NY: Academic Press.
- Bustard, W., D. (1990). *Concepts of Concurrent Programming*. Software Engineering Institute / Carnegie Mellon University (SEI-CM-24).
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice* 41 (4) 212–218

- Harvey, B., & Mönig, J. (2020). *SNAP! Reference Manual 6.2*. Ανακτήθηκε στις 13 Οκτωβρίου 2020, από <https://snap.berkeley.edu/snap/help/SnapManual.pdf>
- Jimoyiannis. (2011). Using SOLO taxonomy to explore students' mental models of the programming variable and the assignment statement. *Themes in Science & Technology Education*, 4(2), 53-74.
- Karvounidis, Th., Argyriou, I., Ladias, An., Douligeris, Chr. (2017). A Design and Evaluation Framework for Visual Programming Codes. *EDUCON*. Athens.
- Meerbaum-Salant, O., Armoni, M., & Ben-Ari, M. (2013). Learning computer science concepts with Scratch. *Computer Science Education*, 23(3), 239-264.
- Ladias, A., & Karvounidis, Th. (2020). *Let's Scratch-3. Teacher's guide*. STEM Education, Athens.
- Ladias, A., Ladias, D., & Karvounidis, T. (2019). Categorization of requests detecting in Scratch using the SOLO taxonomy. *EDUCON*. Piraeus.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B., & Kafai, Y., (2009). *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.
- Wirth, N. (1990). *Αλγόριθμοι & Δομές Δεδομένων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καμέας, Α. (2008). *Τεχνικές Προγραμματισμού*. ΕΑΠ. Πάτρα.
- Καρακαπιλίδης, Ν., & Σαραβάνος, Δ. (2014). Προγραμματισμός Η/Υ. Εισαγωγή στον Προγραμματισμό. Ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε στις 13 Οκτωβρίου 2020, από <https://eclass.upatras.gr/courses/MECH1207/>
- Λαδιάς Δ., Καρβουνίδης Θ., & Λαδιάς Α. (2020). Παράλληλος προγραμματισμός Η/Υ στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *12th CIE - Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση*. Πειραιάς.
- Λαδιάς, Δ., Καρβουνίδης Θ., & Λαδιάς, Α. (2021). Τοπολογίες παράλληλου προγραμματισμού στο Scratch και κατηγοριοποίησή τους με χρήση της ταξινόμιας SOLO. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, (υπό έκδοση).
- Μαυροχαλυβίδης, Γ., Μακρής, Γ., & Μπέκος, Ν. (2012). Διδακτική Προσέγγιση Του Αντικειμενοστραφούς Προγραμματισμού Με Το Scratch. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής*. Φλώρινα.
- Μπέλλου, Ι., & Μικρόπουλος, Α. (2008). Μέθοδος για την Ιεραρχική Αξιολόγηση Γνώσεων Προγραμματισμού. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής*, Πάτρα.
- Παλαιγεωργίου, Γ. (2010). *Δημιουργώ παιχνίδια στο Scratch*. Ανακτήθηκε στις 13 Οκτωβρίου 2020, από <http://www.scratchplay.gr/contents/scratchplaybook.pdf>
- Πανσεληνάς, Γ. (2011). *Πληροφορικός αλφαριθμητισμός στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 13 Οκτωβρίου 2020, από <http://plirancrete.blogspot.com/2010/03/blog-post.html>

Παράρτημα

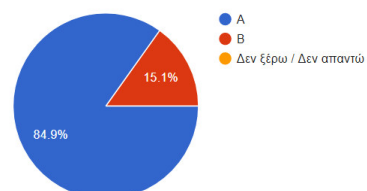
Τα ερωτήματα της έρευνας και οι αντίστοιχες απαντήσεις που αφορούν την παρούσα εργασία.

Ερώτηση 1/10: Θεωρείτε ότι οι μαθητές σας θα κατανοούσαν πιο εύκολα τον κώδικα A ή τον κώδικα B; (με Ctrl και + μπορείτε να κάνετε μεγέθυνση ή να δείτε τους κώδικες στα <https://scratch.mit.edu/projects/376841012/> και <https://scratch.mit.edu/projects/381601636/>)*

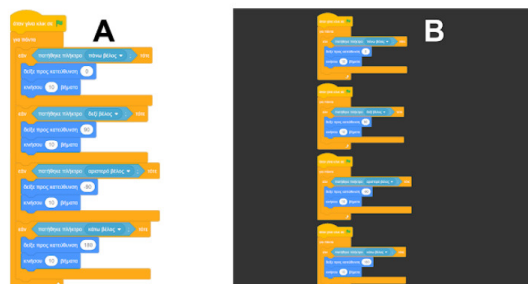


- ☐ A
☐ B
☐ Δεν ξέρω / Δεν απαντώ

86 responses

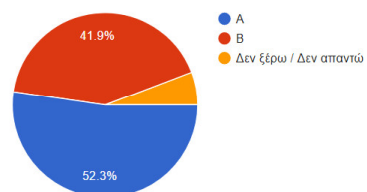


Ερώτηση 5/10: Θεωρείτε ότι οι μαθητές σας θα κατανοούσαν πιο εύκολα τον κώδικα A ή τον κώδικα B; (με Ctrl και + μπορείτε να κάνετε μεγέθυνση ή να δείτε τους κώδικες στα <https://scratch.mit.edu/projects/381601636/> και <https://scratch.mit.edu/projects/379779236/>)*

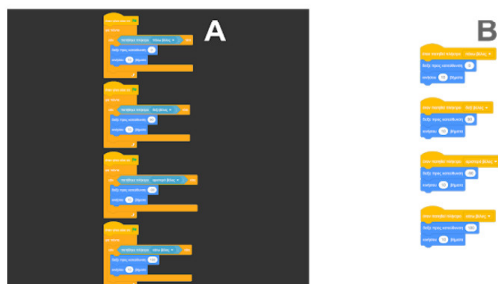


- ☐ A
☐ B
☐ Δεν ξέρω / Δεν απαντώ

86 responses

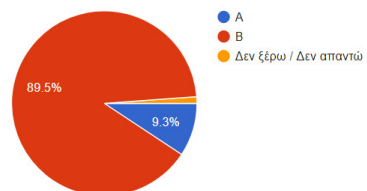


Ερώτηση 8/10: Θεωρείτε ότι οι μαθητές σας θα κατανοούσαν πιο εύκολα τον κώδικα A ή τον κώδικα B; (με Ctrl και + μπορείτε να κάνετε μεγέθυνση ή να δείτε τους κώδικες στα <https://scratch.mit.edu/projects/379779236/> και <https://scratch.mit.edu/projects/376841012/>)*



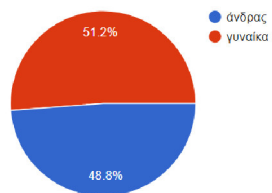
- ☐ A
☐ B
☐ Δεν ξέρω / Δεν απαντώ

86 responses



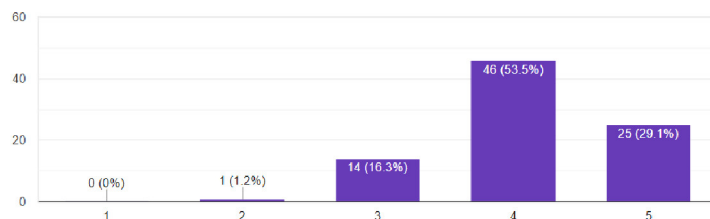
Φύλο

86 responses



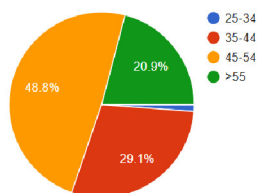
Πόσο έμπειρο θεωρείτε τον εαυτό σας στη διδασκαλία του προγραμματισμού Η/Υ

86 responses



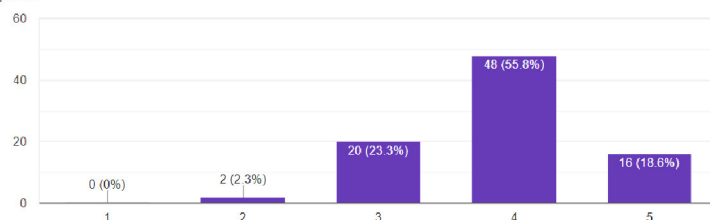
Ηλικία

86 responses



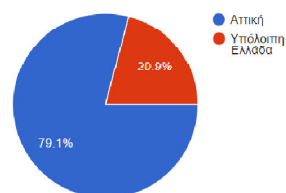
Πόσο έμπειρο θεωρείτε τον εαυτό σας στη διδασκαλία του οπτικού προγραμματισμού με πλακίδια (Scratch, App Inventor, Snap!, TurtleArt, StarLogo TNG, Alice, Kodu...)

86 responses



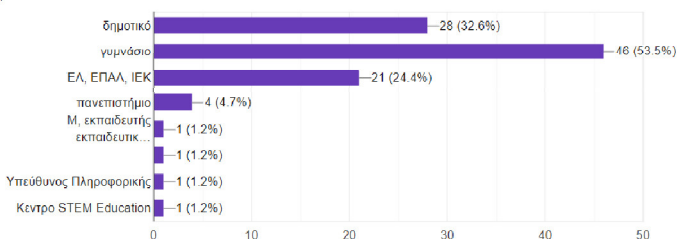
Τόπος που δραστηριοποιείστε

86 responses



Τώρα εργάζεστε ως εκπαιδευτικός σε...

86 responses



Εκπαιδευτική Διοίκηση και βαθμός ικανοποίησης του σύγχρονου εκπαιδευτικού: δεοντολογία και πραγματικότητα, προσδοκία και ανταπόκριση

Ασπασία Παυλοπούλου

aspavlopoulou@eie.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, PhD, MSc, MA, Εξωτερική Συνεργάτις του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών

Περίληψη. Η παρούσα μελέτη συνιστά ποσοτική έρευνα, η οποία αποσκοπεί να καταδείξει τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη σχολική ηγεσία βάσει επιστημονικά προσδιορισμένων κριτηρίων. Η διερεύνηση της άποψης των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται σε δύο άξονες: από αυτούς ο πρώτος αφορά στον χαρακτήρα που οφείλει να έχει η σχολική ηγεσία (δεοντολογία), ο δεύτερος σε αυτόν που κατά την κρίση τους έχει στη σχολική μονάδα που υπηρετούν (πραγματικότητα). Η συγκριτική μελέτη των στατιστικών δεδομένων μεταξύ των δύο αξόνων έχει ως αποτέλεσμα την εξακρίβωση μεσαίου έως και σημαντικού βαθμού -αναλόγως προς το κριτήριο- διάστασης μεταξύ δεοντολογίας και πραγματικότητας. Ειδικότερα, τα εξαιρετικά υψηλά επίπεδα προσδοκίας των εκπαιδευτικών για συστηματική παροχή υποστήριξης εκ μέρους της σχολικής διεύθυνσης, αντιστοιχούν, σε χαμηλά επίπεδα ανταπόκρισης εκ μέρους αυτής, αποτέλεσμα το οποίο εκφράζει την ανάγκη και προάγει το αίτημα των εκπαιδευτικών για εξέλιξη της σύγχρονης σχολικής διοίκησης σε μία ανθρωποκεντρική και συμμετοχική ολιστικού τύπου ηγεσία.

Λέξεις κλειδιά: πεδία ευθύνης, ικανοποίηση εκπαιδευτικού, δεοντολογία-πραγματικότητα, προσδοκία-ανταπόκριση

Εισαγωγή¹

Οι επιστημονικές σχολές εκπαιδευτικής ηγεσίας στο σύνολό τους αναγνωρίζουν τον διευθυντή σχολικής μονάδας ως αποφασιστικής σημασίας παράγοντα για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της. Το είδος ηγεσίας που αυτός ασκεί θεωρείται καθοριστικό για τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος και σχέσεων αγωγής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, για την ανάπτυξη πνεύματος ασφάλειας, δημιουργικότητας και προόδου, ως εκ τούτου, την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου, εν τέλει, τη διαμόρφωση κοινής σχολικής κουλτούρας και την επιδίωξη κοινών στόχων εκ μέρους του εκπαιδευτικού δυναμικού (Παυλοπούλου, 2020: 29-110; Day & Sammons, 2014: 8, 13-14, 17-24, 47-50; Θεοφιλίδης, 2012: 147-155, 180-194, 209-220; Σαΐτη & Σαΐτης, 2012; Αθανασούλα-

¹ Οφείλω να ευχαριστήσω τους Καθηγητές του Τομέα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ηγεσίας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, κ. Α. Κουζή και κ. Ειρ. Διερωνίτου, για τις υποδείξεις και τις παρατηρήσεις τους κατά την εκπόνηση της παρούσας μελέτης.

Το κείμενο αποτελεί τη βελτιωμένη και επικαιροποιημένη έκδοχή εισήγησης σε Πρόγραμμα Επιμόρφωσης για Διευθυντές Σχολικών Μονάδων με τίτλο «Ζητήματα Οργάνωσης-Διοίκησης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», το οποίο πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο 2014 σε συνδιοργάνωση του Τμήματος Επιστημονικής Καθοδήγησης Δ.Ε. Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής, της Διεύθυνσης Δ.Ε. Α' Αθήνας και της Πανελλήνιας Παιδαγωγικής Εταιρείας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.).

Ρέππα, 2008: 14-19; Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 51-52; Hallinger, 2003: 339-340; Leithwood & Riehl, 2003: 2-5; Πασιαρδής 2001; 2004).

Η παρούσα μελέτη έχει ως ερευνητικό ζητούμενο την αποτύπωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με: α) τη *σημασία που έχει η ανταπόκριση του διευθυντή σχολικής μονάδας σε διαφορετικά πεδία ευθυνών, τα οποία απορρέουν από την νομική και οργανισμική διάσταση της θέσης του*, β) *την ανταπόκριση του διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία αυτοί υπηρετούν, στα ίδια πεδία ευθυνών*. Από τη συγκριτική μελέτη των δύο ανωτέρω πεδίων, επιδιώκεται να διαμορφωθεί μία πρώτη, κατά προσέγγιση, εκτίμηση γ) *του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον χαρακτήρα που έχει προσλάβει και τον ρόλο που διαδραματίζει η σύγχρονη σχολική ηγεσία*.

Η συνολική εκτίμηση των ερευνητικών πορισμάτων της παρούσας εργασίας, στον βαθμό που αυτά εκφράζουν απόψεις και ανάγκες αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών (προσδιορισμένων βάσει βαθμίδας εκπαίδευσης, χρόνου προϋπηρεσίας και περιοχής), είναι δυνατό να συμβάλλουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις προσδοκίες των σύγχρονων εκπαιδευτικών από τη σχολική ηγεσία και, γενικότερα, σχετικά με τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο διευθυντής σχολικής μονάδας ως ηγέτης στο συγκεκριμένο ιστορικό συγκείμενο. Από την άποψη αυτή τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να συνεισφέρουν, προκειμένου να ευδοκιμήσει το αίτημα για ανάπτυξη και βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της σύστασης του *Νέου Σχολείου* ως καινοτόμου, δημιουργικής και ανοικτής κοινότητας μάθησης. Η ανάπτυξη δε αυτών σε μία ειδικότερη έρευνα, η οποία θα μπορούσε να διεξαχθεί σε ποσοτικό επίπεδο με διευρυμένο δείγμα μετεχόντων και σε ποιοτικό επίπεδο βάσει περισσότερων μεθόδων συλλογής και αξιολόγησης δεδομένων, μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλέστερα συμπεράσματα που θα συντελέσουν θετικά στη διαμόρφωση μίας νέας σχολικής ηγεσίας, η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα κελεύσματα της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Μέθοδος

Η μελέτη συνιστά συνοπτική έκθεση των αποτελεσμάτων έρευνας που διεξήχθη με αντικείμενο την αποτύπωση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την ανταπόκριση των διευθυντών σχολικών μονάδων σε πεδία ευθύνης τους, προσδιορισμένα βάσει αρχών Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας.

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε διαδοχικά στάδια. Αρχικά πραγματοποιήθηκε *πρωτογενής έρευνα πεδίου* για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων με χρόνο αναφοράς το σχολικό έτος 2013/14, η οποία επεκτάθηκε στα έτη 2014/5 και 2015/16. Τον *πληθυσμό δειγματοληψίας (sampled population)* αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων ανεξαρτήτως ηλικίας, οι οποίοι κατά τα συγκεκριμένα έτη υπηρετούσαν σε Γενικά Λύκεια της Α' και Β' Αθήνας. Το *στατιστικό δείγμα* απαρτίσθηκε συνολικά από 200 εκπαιδευτικούς συμβατικών Λυκείων, καθώς στόχος της έρευνας ήταν η αποτύπωση της άποψης του εκπαιδευτικού μέσου σχολείου και όχι οι περιπτώσεις ειδικού τύπου σχολείων (ΕΠΑΛ, εσπερινών, αθλητικών, μουσικών κ.ά.), οι οποίες, καθώς είναι αναμενόμενο, θα συνοδεύονταν από ποικίλες ιδιαιτερότητες. Επίσης, προκειμένου να υπάρξει κάποια επιπλέον περιοριστική παράμετρος, ορίσθηκε η συμμετοχή στην έρευνα αποκλειστικά εκπαιδευτικών που διαθέτουν τουλάχιστον πενταετή υπηρεσία στη βαθμίδα του Λυκείου, προκειμένου αυτοί να διαθέτουν επαρκή εμπειρία από τη συγκεκριμένη μορφή σχολικής ηγεσίας, συνεπώς και κατά το δυνατόν αξιόπιστη θέση για

αυτήν. Η επιλογή του δείγματος έγινε βάσει *συμπτωματικής δειγματοληψίας (accidental sampling)*.

Θα πρέπει να διασαφηνισθεί ότι, όσον αφορά στον περιορισμό βαθμίδας, ελήφθησαν υπόψη, επιπροσθέτως, λόγοι ιστορικής συγκυρίας. Ακριβέστερα, οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου κατά το σχολικό έτος 2013/14 υπήρξαν οι πρώτοι που κλήθηκαν να υλοποιήσουν τις αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο της εφαρμογής του εγχειρήματος «*Νέο Σχολείο – Σχολείο 21ου Αιώνα*» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «*Εκπαίδευση και δια Βίου Μάθηση*» του Υπουργείου Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Ταμείου (ΕΠΕΔΒΜ, 2010). Συγκεκριμένα κλήθηκαν:

- να υλοποιήσουν την προβλεπόμενη *Πιλοτική Εφαρμογή Προγραμμάτων και Καλών Πρακτικών*,
- να εγκαινιάσουν την εφαρμογή του *Νέου Συστήματος Εισαγωγής Μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, το οποίο προέβλεπε τον συμψηφισμό βαθμολογικών αποτελεσμάτων ευρείας κλίμακας και από τις τρεις τάξεις του Λυκείου και νέα μορφή προαγωγικών εξετάσεων με χρήση υλικού από *Τράπεζα Θεμάτων*,
- να συμμετάσχουν στην πρώτη εφαρμογή του θεσμού *Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας* και να συμμετάσχουν σε προεργασίες για την επικείμενη, βάσει του νόμου 3966/2011 (ΦΕΚ 118/2011), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών*.

Ως εκ τούτου, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, ως οι κατεχόμενη φορείς των αλλαγών, ήταν αναμενόμενο να εκφράζουν ισχυρότερα, συνεπώς και πιο ενδεικτικά για την εξαγωγή συμπερασμάτων, τις ισχύουσες ή τις διαμορφούμενες εντός του συνολικού συστήματος τάσεις. Ως θεματικοί άξονες της έρευνας ορίστηκαν οι ακόλουθοι:

- **Α' Θεματικός άξονας: Το δεοντολογικό-επιθυμητό.**
Αφορά στην αποτύπωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με την σημασία που έχει για την εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής κοινότητας η ανταπόκριση του διευθυντή σε συγκεκριμένα πεδία ευθυνών, τα οποία απορρέουν από τη νομική και οργανισμική διάσταση της θέσης του.
- **Β' Θεματικός άξονας: Το ισχύον-πραγματικό.**
Αφορά στην αποτύπωση της εκτίμησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τον πραγματικό βαθμό ανταπόκρισης στα ανωτέρω πεδία ευθύνης του διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία οι ίδιοι υπηρετούν.
- **Γ' Θεματικός άξονας: Σύγκριση δεοντολογικού και πραγματικού.**
Τα αποτελέσματα του τρίτου άξονα, προκύπτουν από τη συγκριτική μελέτη και ερμηνεία (ανά Ερώτημα-Δήλωση) των δύο προηγούμενων αξόνων στατιστικών δεδομένων, οδηγούν δε σε μία συνολική εκτίμηση των δεδομένων, η οποία επέχει θέση συμπεράσματος της εργασίας.

Ως εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε *ερωτηματολόγιο ερωτήσεων αποκλειστικά κλειστού τύπου*, το οποίο περιλαμβάνει τα 14 από τα 15 ερωτήματα-δηλώσεις, όπως αυτά ορίστηκαν από τον Χ. Θεοφιλίδη ως προσδιοριστικά των πεδίων ευθύνης του διευθυντή σχολικής μονάδας στο πλαίσιο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Θεοφιλίδης, 2012: 76-77). Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης μελέτης κρίθηκε σκόπιμη η εισαγωγή περιορισμένης έκτασης τροποποιήσεων στα ερωτήματα-δηλώσεις του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, προκρίθηκε η αναδιάταξη των ερωτημάτων-δηλώσεων, ούτως ώστε αυτά να

απηχούν τις κατηγορίες διευθυντικής ευθύνης με διάταξη από γενικότερη προς ειδικότερη, επίσης, προκειμένου να επιτυγχάνεται μία ομαδοποίηση των ερωτημάτων-δηλώσεων ανά κατηγορία αποδεκτών τους (σχολική κοινότητα, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές). Επιπλέον, κρίθηκε αναγκαία η αφαίρεση του ερωτήματος 2 (*Κατά πόσο ο διευθυντής σχολικής μονάδας συμβάλει στην ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας;*), καθώς με τη συγκεκριμένη ευθύνη, βάσει της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας, είναι επιφορτισμένος αποκλειστικά ο προϊστάμενος επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης ειδικότητας του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, το Ερωτηματολόγιο που προτείνεται στην παρούσα μελέτη (βλ. Παράρτημα) ορίσθηκε από 14 σειρές, στις οποίες περιλαμβάνονται αντίστοιχα ερωτήματα-δηλώσεις, και από 3 στήλες, εκ των οποίων η πρώτη περιλαμβάνει τα ανωτέρω ερωτήματα, και οι δύο επόμενες αφενός την αξιολόγηση του βαθμού σημασίας των κριτηρίων για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (ΣΤΗΛΗ Α), αφετέρου τον βαθμό ανταπόκρισης του διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός (ΣΤΗΛΗ Β). Οι ερωτήσεις-δηλώσεις του Ερωτηματολογίου είναι αποκλειστικά κλειστού τύπου και οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε αυτές με την επιλογή ενός μεταξύ περισσότερων επάλληλων επιπέδων διαφορετικού βαθμού συμφωνίας. Ακριβέστερα, για την κάθε μία από τις «στήλες μέτρησης» Α και Β ορίσθηκαν πέντε επιλογές ισοδιαστημικής κλίμακας της ακόλουθης αξιολογικής κλίμακας:

- 1 = Εξαιρετικά**
- 2 = Πολύ**
- 3 = Αρκετά**
- 4 = Ελάχιστα**
- 5 = Καθόλου.**

Κατά την επόμενη φάση πραγματοποιήθηκε συγκέντρωση των δεδομένων της κάθε στήλης του ερωτηματολογίου (ΣΤΗΛΗΣ Α και ΣΤΗΛΗΣ Β) σε πραγματικούς αριθμούς και μεταφορά αυτών σε πίνακες δεδομένων ανά κατηγορία (βλ. Παράρτημα, **Πίνακας 1** και **Πίνακας 2**)· ακολούθησε επεξεργασία των δεδομένων μέσω της μετατροπής των πραγματικών αριθμών σε ποσοστιαία μεγέθη, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την εξαγωγή συνολικών στατιστικών δεικτών. Τα μεγέθη της στήλης Α και Β, σταθερά, ποσοστιαία και συνολικά στατιστικά στο σύνολό τους καταχωρήθηκαν στους ανωτέρω Πίνακες 1 και 2.

Η επεξεργασία των ανωτέρω αριθμητικών δεδομένων ήταν ερευνητικά ιδιαιτέρως αποδοτική, εφόσον επέτρεψε την άμεση εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων ικανού βαθμού αξιοπιστίας επί του θέματος. Ακριβέστερα, διενεργήθηκε σύγκριση-αντιπαραβολή των στατιστικών δεδομένων από τους Πίνακες 1 και 2 -ανά πεδίο και συνολική- και, στη συνέχεια, σχολιασμός των ευρημάτων της ποσοτικής ανάλυσης ανά Ερώτημα-Δήλωση, διαδικασία η οποία επέτρεψε την εμβάθυνση στο θέμα μας και την εξαγωγή ειδικότερων συμπερασμάτων. Η παραπάνω διαδικασία σύγκρισης-αντιπαραβολής συνοδεύθηκε από τα κατά περίπτωση εκτιμώμενα ως κατάλληλα αναπαραστατικά μέσα (*πίνακες, γραφήματα ράβδων, στηλών ή πίτας*).

Όσον αφορά στον χαρακτήρα της συγκεκριμένης μελέτης, λόγω των περιοριστικών παραμέτρων της έρευνας -συλλογής στοιχείων μέσω ενός μοναδικού εργαλείου παρατήρησης (*ερωτηματολόγιο ερωτήσεων κλειστού τύπου*), περιορισμένου αριθμητικά και προσδιορισμένου μέσω επιπλέον παραμέτρων δείγματος μετεχόντων (εκπαιδευτικοί βαθμίδας Λυκείου, πενταετούς προϋπηρεσίας, υπηρετούντες κατά τα έτη 2013/14, 2014/15,

2015/16 στην περιοχή Α' και Β' Αθήνας)-, αυτή ορίζεται ως έρευνα μικρής κλίμακας (*μικροέρευνα*). Μέσω αυτής κατέστη δυνατή: α) η διαμόρφωση ορισμένων εργαλείων έρευνας (ερωτηματολόγιο, πίνακες ποσοτικών δεδομένων, αναπαραστατικά μέσα στατιστικών δεδομένων), δομημένων βάσει επιστημονικά ορισμένων παραμέτρων, β) η εξαγωγή κάποιων πρώτων βασικών συμπερασμάτων επί του θέματος, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση και εφαλτήριο για μια περαιτέρω εκτενέστερη μελέτη.

Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη ότι, βάσει των νεότερων αρχών ερευνητικής μεθοδολογίας, η αποκλειστική εφαρμογή της ποσοτικοποίησης δεν θεωρείται επαρκής για την κατανόηση σύνθετων εκπαιδευτικών -και ευρύτερα κοινωνικών- φαινομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 13-14; Τσιώλης, 2013: 271-280, όπου και επισκόπηση έρευνας), κρίνεται σκόπιμη η επέκταση της έρευνας, η οποία θα ήταν δυνατή κατ' αρχάς μέσω της αύξησης του δείγματος με συμμετοχή σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών από μία ευρύτερη γεωγραφική περιοχή ή ενδεχομένως από περισσότερες περιοχές της ελληνικής επικράτειας. Επίσης, σημαντική θα ήταν η εμβάθυνση στο υπό έρευνα αντικείμενο μέσω της χρήσης περισσότερων ερευνητικών εργαλείων (συνέντευξη, δομημένη ή ημιδομημένη παρατήρηση, ημερολόγιο κ.ά.) και μεθόδων συγκριτικής αποτίμησης των δεδομένων (τριγωνοποίηση, σπειροειδής μέθοδος, κοινωνιομετρικές τεχνικές κ.ο.κ.) (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 14-17, 317-460; Verma & Mallick, 2004: 223-270· Creswell, 2002: 140-173, 337-374). Με τον τρόπο αυτό θα ήταν δυνατό να αναδειχθούν νέες πτυχές του ζητήματος, οι οποίες ενδεχομένως δεν καλύπτονται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, με αποτέλεσμα να οδηγηθούμε σε ισχυροποίηση ή σε τροποποίηση των παρόντων συμπερασμάτων ή να οδηγηθούμε σε νέα, υψηλότερης τεκμηρίωσης συμπεράσματα, γεγονός που θα αυξήσει την κριτική θεώρηση του θέματος σε ποικίλα επίπεδα.

Επεξεργασία Ερευνητικών Δεδομένων και Ερμηνεία

Επεξεργασία Ερευνητικών Δεδομένων Στήλης Α: Δεοντολογικό στοιχείο (Το ιδεώδες)

Μέσω της συλλογής δεδομένων για το πρώτο σκέλος του Ερωτηματολογίου κατέστη άμεσα σαφής η σπουδαιότητα που αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ότι έχουν οι αντιλήψεις, οι στάσεις και συμπεριφορές, εν τέλει η συνολική δράση του διευθυντή σχολικής μονάδας για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της. Τα αποτελέσματα της έρευνας του σχετικού πεδίου αποδίδονται στον Πίνακα 1 του Παραρτήματος ως *ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΗΛΗΣ Α*. Όσον αφορά στο περιεχόμενο των σειρών, είναι σαφές ότι χρησιμοποιήθηκαν επακριβώς τα ερωτήματα του Ερωτηματολογίου, τα οποία συνιστούν και τις σταθερές διερεύνησης. Όσον αφορά στις στήλες, αυτές ορίζονται ως ακολούθως:

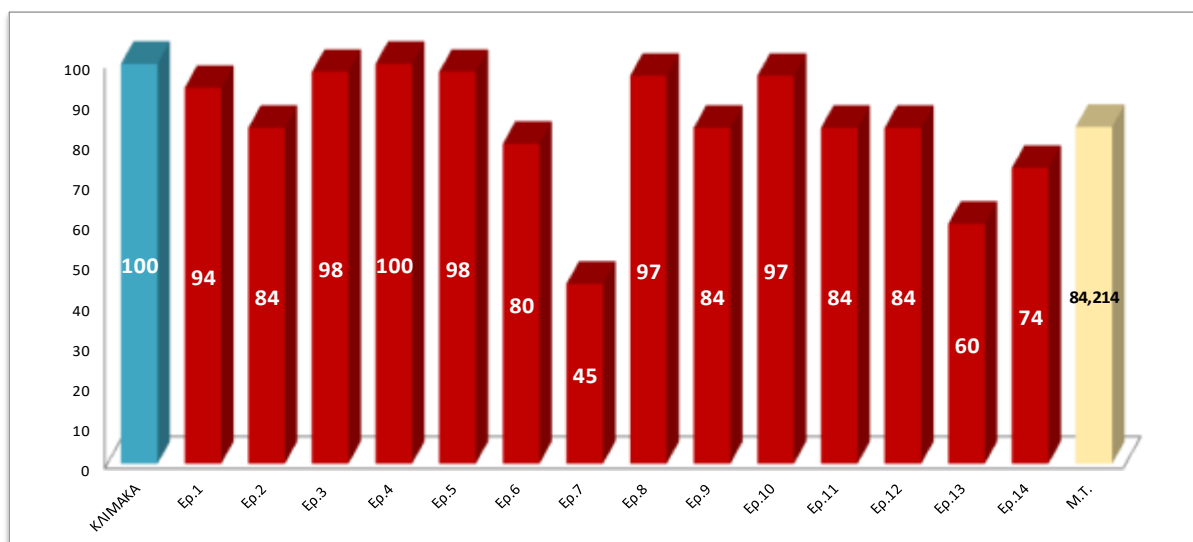
- Η πρώτη στήλη περιλαμβάνει τα ερωτήματα-δηλώσεις.
- Οι επόμενες πέντε στήλες ορίζονται από τις επιλογές της ισοδιαστημικής κλίμακας, χωρίζονται όμως σε δύο επιμέρους στήλες, από τις οποίες στην πρώτη έχει καταχωρηθεί ο πραγματικός αριθμός των ατόμων που επέλεξαν τον συγκεκριμένο χαρακτηρισμό (πεδία χωρίς χρωματισμό) και στη δεύτερη το στατιστικό δείγμα, όπως αυτό προκύπτει από την αναγωγή του πραγματικού αριθμού στην εκατοστιαία κλίμακα (πεδία γαλάζιου χρώματος).
- Στην τελευταία στήλη καταχωρείται το γενικό σύνολο επί της εκατοστιαίας κλίμακας, από το οποίο προκύπτει η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα: ο βαθμός σπουδαιότητας που

αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπλήρωση του κάθε πεδίου ευθύνης από τον διευθυντή σχολικής μονάδας.

Εντυπωσιακό, παρότι αναμενόμενο, είναι το γεγονός ότι, βάσει των δεδομένων, οι μετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί απέδωσαν εξαιρετικά υψηλά ποσοστά στο σύνολο σχεδόν των πεδίων ευθύνης του διευθυντή σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστική από την άποψη αυτή είναι η παραστατική απόδοση των στατιστικών δεδομένων μέσω του διαγράμματος στηλών (**Σχήμα 1**)⁷ συγκεκριμένα, σημειώνεται:

- ποσοστό υπεράνω των 80% στα 11 από τα 14 πεδία ευθύνης,
- ποσοστό, μάλιστα, υπεράνω του 90% σε 6 από τα 14 πεδία ευθύνης,
- ενώ, αντιστοίχως, χαμηλή (σε σχέση προς τα άλλα πεδία) ποσόστωση, συγκεκριμένα 45%, σημείωσε μόνον 1 πεδίο.

Επίσης, χαρακτηριστικά υψηλός είναι ο *Μέσος Όρος (ΜΟ)* των αποτελεσμάτων, ο οποίος ανέρχεται σε 84.214%, τιμή η οποία απηχεί τον βαθμό σπουδαιότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο ευθυνών του διευθυντή, όπως αυτές προσδιορίζονται μέσω των δοθέντων κριτηρίων.



Σχήμα 1. Βαθμός σπουδαιότητας της ανταπόκρισης του διευθυντή στα πεδία ευθύνης του

Εξετάζοντας τα δεδομένα ανά ερώτημα και συγκριτικά μεταξύ τους, προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα. Κατ' αρχάς είναι ενδεικτικό ότι την υψηλότερη ποσόστωση όλων των ερωτημάτων σημείωσε το Ερώτημα 4, το οποίο αναφέρεται στη σημασία της επικοινωνίας του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και στην παροχή υποστήριξης-παρώθησης στο έργο τους. Πρόκειται για το μοναδικό ερώτημα του Ερωτηματολογίου το οποίο έλαβε την απάντηση «Εξαιρετικά» από το 100% του δείγματος των ερωτηθέντων, στοιχείο το οποίο καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται, άνευ εξαιρέσεως, την ανάγκη για ενθάρρυνση και στήριξη εκ μέρους του διευθυντή κατά την άσκηση του έργου τους.

Τα ερωτήματα που σημείωσαν τις κατά σειρά υψηλότερες τιμές μετά το Ερώτημα 4 είναι σαφές ότι σχετίζονται άμεσα με αυτό. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τα ερωτήματα που αφορούν επίσης στη σχέση των εκπαιδευτικών με το διευθυντή, ειδικότερα στην ανάγκη αυτών για επίδειξη μέριμνας εκ μέρους του για την αξιοποίησή τους προς όφελος της σχολικής μονάδας (Ερώτημα 3: 98%) και στην επίδειξη μέριμνας για την περαιτέρω

επιστημονική ανάπτυξη και επαγγελματική εξέλιξη τους (Ερώτημα 5: 98%). Τα λοιπά ερωτήματα που κινήθηκαν σε ποσοστά εξαιρετικά υψηλά (άνω των 90%), με σειρά από τη μεγαλύτερη προς τη μικρότερη τιμή, αναφέρονται στη μέριμνα εκ μέρους του διευθυντή για δημιουργία μαθησιακής ατμόσφαιρας, ως προϋπόθεση προαγωγής της επίδοσης (Ερώτημα 8: 97%), για την υγιεινή διαβίωση των μαθητών (Ερώτημα 10: 97%), για τη δημιουργία συνθηκών που προάγουν το συλλογικό όραμα και τις κοινές επιδιώξεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Ερώτημα 1: 94%). Με τα παραπάνω καθίσταται σαφές το βάρος που αποδίδει ο εκπαιδευτικός στη μέριμνα για ένα ασφαλές περιβάλλον, αφενός από άποψη υγιεινής, αφετέρου από άποψη πνευματική και ψυχοκοινωνική.

Αν θελήσουμε να εξετάσουμε τα ερωτήματα-δηλώσεις του Ερωτηματολογίου που σημείωσαν αρκετά υψηλή ποσοστωση, θα διαπιστώσουμε ότι αυτά αναφέρονται, με σειρά κατάταξης από τη μεγαλύτερη προς τη μικρότερη τιμή, στον βαθμό κοινοποίησης εκ μέρους του διευθυντή των προσδοκιών του σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Ερώτημα 2: 84%), στη διασφάλιση τάξης και πειθαρχίας (Ερώτημα 9: 84%), στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Ερώτημα 11: 84%), στη μέριμνα για τον ευπρεπισμό του σχολικού χώρου και τη συντήρηση των κτιριακών εγκαταστάσεων (Ερώτημα 12: 84%), στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές για την ανάληψη ευθυνών (Ερώτημα 6: 80%), στην οργάνωση του σχολικού αρχείου (Ερώτημα 14: 74%), στην περιοδική μεθόδευση της αξιολόγησης του σχολικού έργου (Ερώτημα 13: 60%).

Από τα παραπάνω στατιστικά μεγέθη, η σχετικά χαμηλή ανταπόκριση των εκπαιδευτικών του δείγματος στο Ερώτημα 2 είναι πιθανό να απηχεί τη συνειρμική σύνδεση της μεταφοράς των προσδοκιών του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με κάποιο είδος υποβολής εκ μέρους του αξίωσης υπαγωγής τους στην αρχή του, ως εκ τούτου σε αύξηση του βαθμού εξουσίας του διευθυντή και ανελευθερίας των εκπαιδευτικών και μαθητών. Παρά ταύτα, τόσο αυτό το πεδίο ευθύνης, όσο και τα λοιπά μέχρι τούδε αναφερόμενα διατηρούν πολύ υψηλά ποσοστά στην κλίμακα ευθυνών του διευθυντή. Χαρακτηριστικότερο όλων, βέβαια, είναι το γεγονός ότι αισθητά χαμηλότερα των υπολοίπων βρίσκεται το Ερώτημα 13, με ποσοστό 60%, το οποίο αφορά στη μέριμνα εκ μέρους του διευθυντή για τακτική διενέργεια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, γεγονός που πιθανώς απηχεί γενικότερες αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της προοπτικής και της διαδικασίας αξιολόγησης.

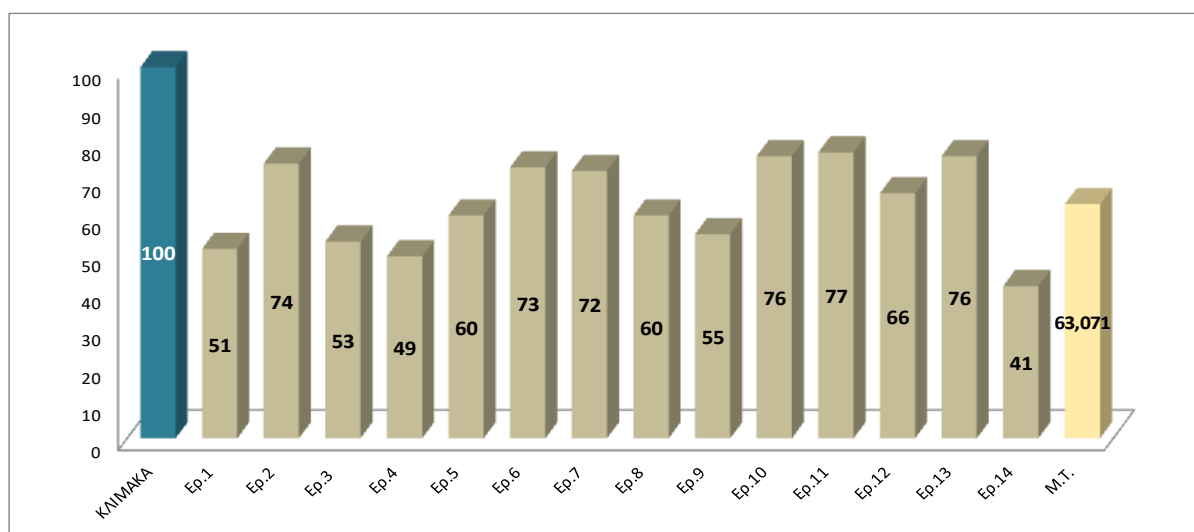
Τέλος, το μοναδικό ερώτημα, το οποίο συγκέντρωσε ποσοστό σπουδαιότητας χαμηλότερο του 50% αφορά στην *ευθύνη του διευθυντή να παρακολουθεί την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών* (ποσοστό 45%). Στο αποτέλεσμα αυτό είναι δυνατό να αναγνώσουμε την επιβίωση της παραδοσιακής θέσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την οποία η γνωσιακή-ακαδημαϊκή πρόοδος των μαθητών συνιστά, κατά κύριο λόγο, πεδίο δικής τους αρμοδιότητας. Ίσως μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί να παρουσιάζουν αρνητισμό όσον αφορά στην εμπλοκή του σχολικού διευθυντή στο πεδίο αυτό, καθώς η διατήρηση του ελέγχου επί των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών τους συνιστά για εκείνους ένα μέσον ανάδειξης του έργου τους, συνεπώς ένα πεδίο επαγγελματικού κύρους και επιβεβαίωσης.

Επεξεργασία Ερευνητικών Δεδομένων Στήλης Β: Ρεαλιστικό στοιχείο (Το πραγματικό)

Από τη μελέτη των δεδομένων που αποκαλύπτουν την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος όσον αφορά στη βαρύτητα που αυτοί αποδίδουν στα διάφορα πεδία ευθύνης του σχολικού ηγέτη, μεταβαίνουμε στην εξέταση των στοιχείων, μέσω των οποίων εκφράζεται η άποψη των ίδιων εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό εκπλήρωσης των ανωτέρω ευθυνών

από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία αυτοί υπηρετούν. Τα αποτελέσματα της έρευνας του σχετικού πεδίου αποδίδονται στον Πίνακα 2 του Παραρτήματος ως **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΗΛΗΣ Β**.

Τα ευρήματα που ανέκυψαν μέσω της συλλογής δεδομένων της Στήλης Β είναι μακράν εντυπωσιακότερα εκείνων της Στήλης Α, τα οποία, εφόσον κινούνταν σε επίπεδο δεοντολογίας, ήταν αναμενόμενο να είναι πολύ υψηλά. Σε αντίθεση με αυτά, τα ποσοστά της Στήλης Β στο σύνολό τους είναι από μέτρια έως χαμηλά, κυμαίνονται δε μεταξύ των τιμών 41%-77%, όπως παραστατικά αποτυπώνεται στο σχετικό διάγραμμα στηλών (βλ. Σχήμα 2). Χαρακτηριστικά, μόνο 6 ερωτήματα συγκεντρώνουν ποσοστό υπεράνω του 70%, ενώ ο *Μέσος Όρος (ΜΟ)* των αποτελεσμάτων, ανέρχεται στο 63.071%. Από τα ανωτέρω με σαφήνεια συνάγεται το συμπέρασμα ότι, κατά την κρίση των εκπαιδευτικών, υπάρχει σε κάποιο βαθμό έλλειμμα ανταπόκρισης εκ μέρους του διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετούν, όσον αφορά στην κάλυψη των βασικών πεδίων ευθύνης του.



Σχήμα. 2. Ο βαθμός ανταπόκρισης του διευθυντή σχολικής μονάδας στα πεδία ευθύνης του

Η εντύπωση αυτή μάλιστα ενισχύεται περισσότερο, εάν εξετάσουμε λεπτομερώς τα δεδομένα. Συγκεκριμένα, τα 6 από τα 14 Ερωτήματα-Δηλώσεις, στα οποία σημειώνεται ικανοποιητική ανταπόκριση εκ μέρους του διευθυντή (ποσοστά 73-77%), αναφέρονται -εκτός του ερωτήματος 13- σε πεδία ευθύνης του διευθυντή που σχετίζονται με το μαθητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας, ενώ ούτε ένα από αυτά δεν αφορά στην υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών ή στη συνολική προσφορά του διευθυντή προς τη σχολική μονάδα, δηλαδή στις ευθύνες εκείνες, οι οποίες, βάσει των δεδομένων της Στήλης Α, θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως οι πλέον σημαντικές για την αποτελεσματικότητα και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Συγκεκριμένα στην κατηγορία αυτή, με παράθεση από τη μεγαλύτερη προς τη μικρότερη ποσοστιαία τιμή, ανήκουν ερωτήματα που αφορούν στη μέριμνα του διευθυντή για προώθηση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Ερώτημα 11: 77%), για την υγιεινή διαβίωση των μαθητών (Ερώτημα 10: 76%), για τη μεθόδευση περιοδικής αξιολόγησης του σχολικού έργου (Ερώτημα 13: 76%), για την παροχή ευκαιριών στους μαθητές για ανάληψη ευθυνών (Ερώτημα 6: 73%), για γνωστοποίηση των προσδοκιών του

από εκπαιδευτικούς και μαθητές (Ερώτημα 2: 74%), τέλος, για παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών (Ερώτημα 7: 72%).

Σε σχέση με τα παραπάνω, σημαντικά χαμηλότερες στατιστικές τιμές παρουσιάζουν τα πεδία ευθύνης του διευθυντή που αφορούν άμεσα στους εκπαιδευτικούς και στην προαγωγή του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου τους, συγκεκριμένα, τα ερωτήματα-δηλώσεις που αναφέρονται στη μέριμνα του διευθυντή για ανάπτυξη του προσωπικού (Ερώτημα 5: 60%), για τη δημιουργία μαθησιακής ατμόσφαιρας που προάγει την επίδοση (Ερώτημα 8: 60%), για αξιοποίηση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού (Ερώτημα 3: 53%), τέλος για επικοινωνία και ενδυνάμωση του έργου του (Ερώτημα 4: 49%). Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει μία μέτριας κλίμακας υποστήριξη εκ μέρους της σχολικής διεύθυνσης όσον αφενός στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, αλλά και μία σχετικά χαμηλής κλίμακας μέριμνα για την πραγμάτωση του μαθησιακού και παιδαγωγικού έργου τους εντός της σχολικής μονάδας.

Και σε αυτό το πεδίο, ωστόσο, η απλή παρουσία αριθμητικών και στατιστικών δεδομένων δεν επαρκεί για να συναχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Η περαιτέρω μελέτη των δεδομένων μέσω ποιοτικής ανάλυσης θα παράσχει τη δυνατότητα διατύπωσης ειδικότερων παρατηρήσεων και διαμόρφωσης πιο στοχευμένων ερευνητικών ερωτημάτων. Όλα τα ανωτέρω μπορούν να αποτελέσουν υποθέσεις εργασίας μίας νέας έρευνας, η οποία, μέσω της χρήσης βελτιωμένων εργαλείων παρατήρησης, καταγραφής και επεξεργασίας, θα επιτρέψει την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

Συγκριτική Επεξεργασία Δεδομένων στηλών Α και Β: Το ιδεώδες και το πραγματικό

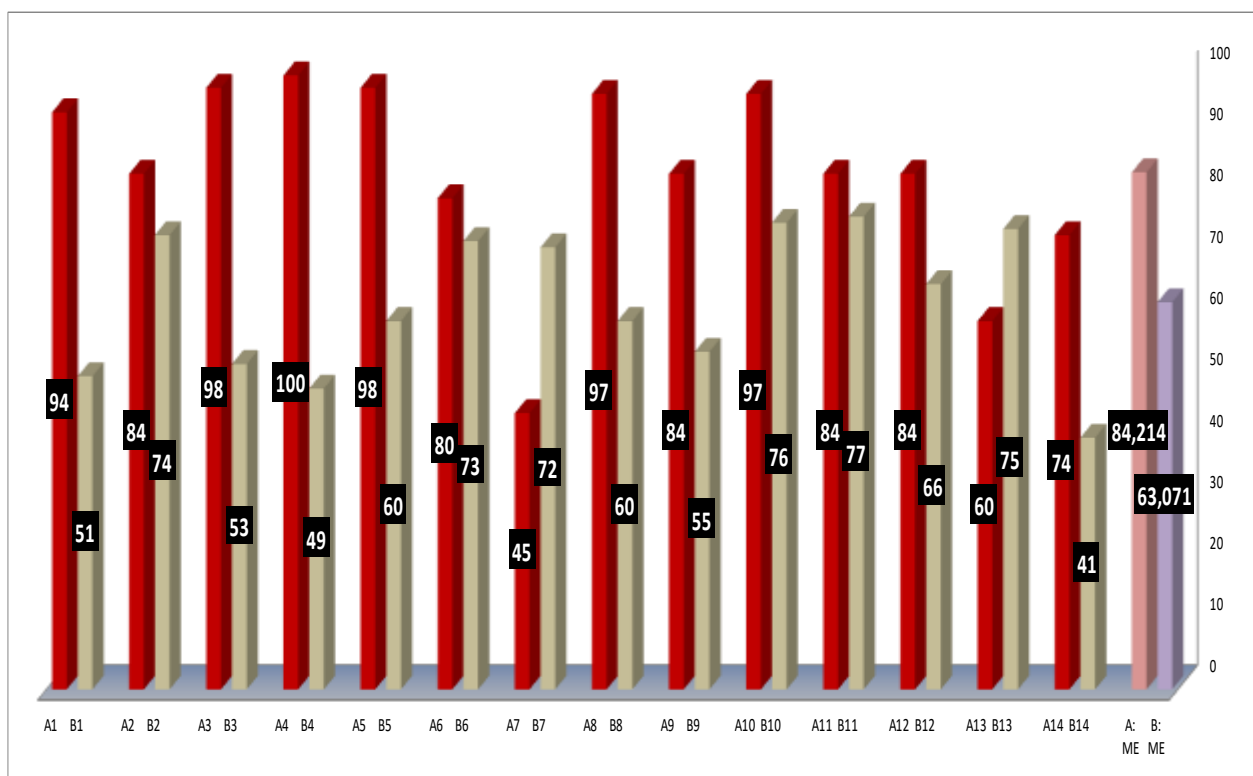
Από την έως τώρα μελέτη του θέματος της σχολικής ηγεσίας βάσει της κατάταξης των δεδομένων έρευνας σε δύο άξονες, που αποτυπώνουν αφενός το *δεοντολογικό-ιδεώδες*, αφετέρου το *ρεαλιστικό-πραγματικό*, προκύπτει σαφώς η ύπαρξη διάστασης μεταξύ αυτών, μικρότερης ή μεγαλύτερης αναλόγως προς το ερώτημα. Η διάσταση αυτή αποδίδεται παραστατικά μέσω συγκεντρωτικού πίνακα ποσοστών των δύο κατηγοριών ανά ερώτημα (**Πίνακας 3**). Εν κατακλείδι θα λέγαμε ότι, κατά την κρίση των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου δείγματος, το προσδοκώμενο απέχει πολύ από το υπαρκτό, ή ακόμη και αντιδιαστέλλεται προς αυτό.

Η έκθεση των παραπάνω αποτελεσμάτων μέσω απεικόνισης σε ενιαίο γράφημα στηλών (**Σχήμα 3**), όπως προέκυψε από τη σύνθεση των δύο γραφημάτων στηλών που προηγήθηκαν (**Σχήματα 1 και 2**), μας επιτρέπει, πέραν της εδραίωσης του γενικού συμπεράσματος, να προχωρήσουμε σε εξαγωγή περισσότερων επιμέρους συμπερασμάτων, τα οποία επίσης υποστηρίζονται από αντίστοιχα αναπαραστατικά μέσα

Από τη σύγκριση των στατιστικών δεδομένων στα επιμέρους ερωτήματα-δηλώσεις η πιο εντυπωσιακή διαφορά μεταξύ προσδοκώμενου και πραγματικού είναι αυτή που επισημαίνεται στα ερωτήματα που αφορούν τις σημαντικότερες διευθυντικές ευθύνες, συγκεκριμένα εκείνες που ενέχουν βαθύτερο ιδεολογικό και ψυχοκοινωνικό περιεχόμενο (διοικητική φιλοσοφία, πρακτικές διοίκησης, ψυχολογικό συμβόλαιο), ως εκ τούτου αυτές που αποτελούν καθοριστικής σημασίας παραμέτρους για την υπόσταση και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου ως συνόλου και τη φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας ως αυτοτελούς οντότητας (Ζαβλανός, 2003: 197-203; Kouzes & Posner, 2019: 117-142, 271-294).

Πίνακας 3. Συγκριτική παράθεση δεδομένων Στήλης Α και Στήλης Β

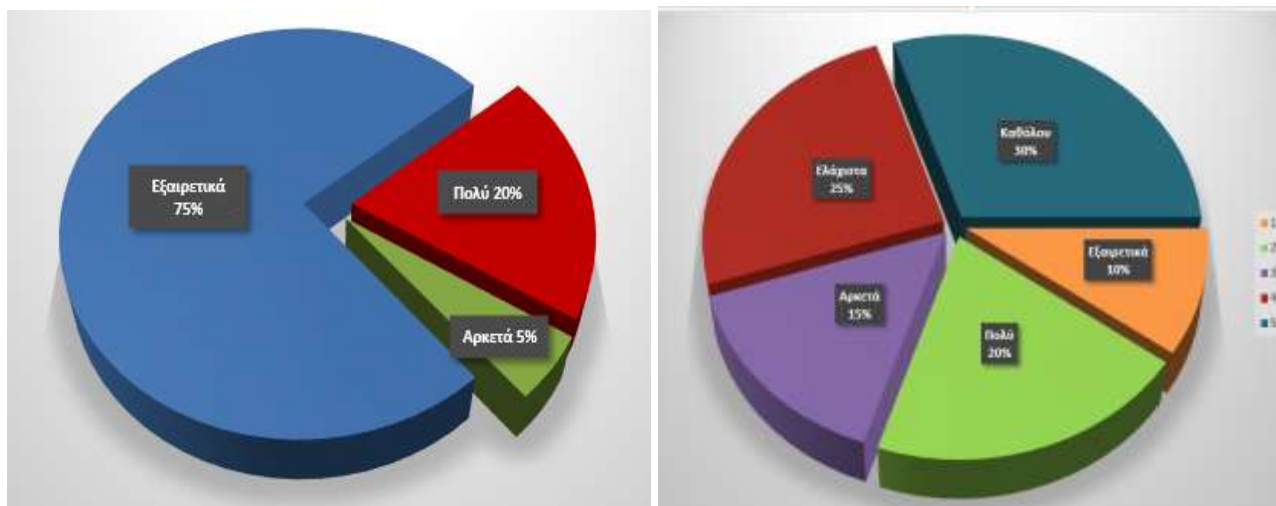
Ερωτήματα -Δηλώσεις	ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Πόσο σημαντική θεωρείτε την ανταπόκριση του διευθυντή επί του συγκεκριμένου πεδίου ευθύνης;	ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής του σχολείου σας ανταποκρίνεται στο συγκεκριμένο πεδίο ευθύνης;
1	94%	51%
2	84%	74%
3	98%	53%
4	100%	49%
5	98%	60%
6	80%	73%
7	45%	72%
8	97%	60%
9	84%	55%
10	97%	76%
11	84%	77%
12	84%	66%
13	60%	75%
14	74%	41%



Σχήμα 3. Συγκριτική έκθεση δεδομένων Στήλης A και Στήλης B

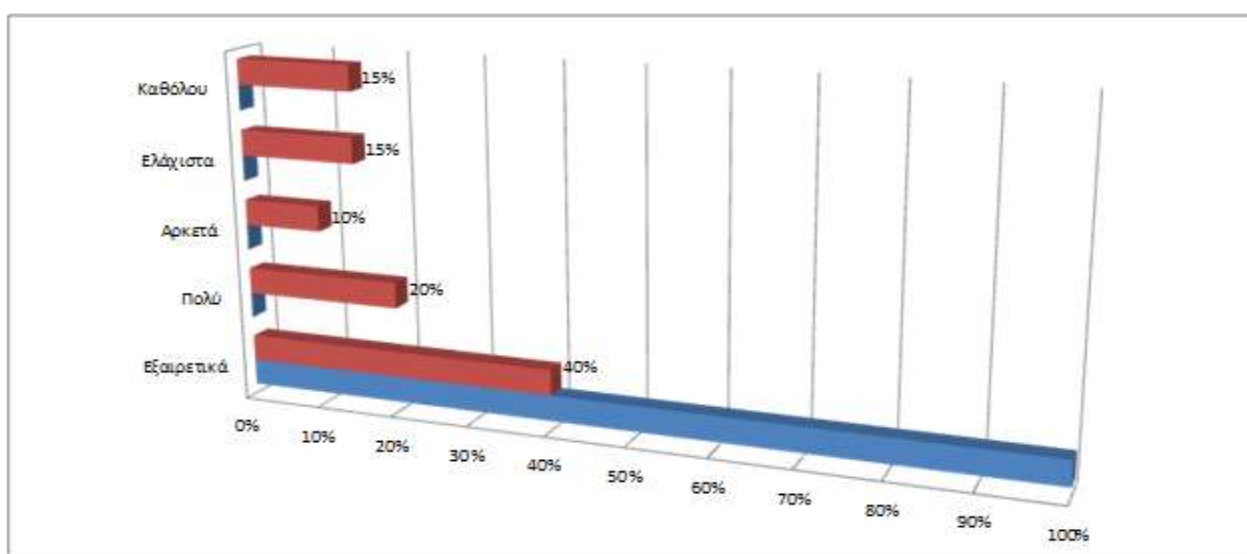
Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας διάστασης μεταξύ του δεοντολογικού και του ισχύοντος μάς παρέχει το Ερώτημα 1, το οποίο αναφέρεται στη *δημιουργία εκ μέρους του διευθυντή συνθηκών και προϋποθέσεων για κοινό όραμα και κοινές επιδιώξεις στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας*. Έτσι, στον Πίνακα 1 του Παραρτήματος το σύνολο των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την υψηλή σημασία του κριτηρίου¹ συγκεκριμένα, το 75% των εκπαιδευτικών δίνει τον χαρακτηρισμό «Εξαιρετικά», το 20% τον χαρακτηρισμό «Πολύ» και μόνο το 5% τον χαρακτηρισμό «Αρκετά», ενώ απουσιάζουν πλήρως οι χαμηλές τιμές, με αποτέλεσμα το συνολικό ποσοστό επί της εκατοστιαίας κλίμακας να ανέρχεται σε 94%.

Αντιθέτως, στον Πίνακα 2 του Παραρτήματος παρουσιάζεται ισχυρή συγκέντρωση του δείγματος στις χαμηλές τιμές της κλίμακας² συγκεκριμένα, το 55% του δείγματος θεωρεί ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στην οποία ο ίδιος υπηρετεί, ανταποκρίνεται από «Ελάχιστα» έως «Καθόλου» (25% και 30% αντίστοιχα) στο συγκεκριμένο πεδίο ευθύνης, «Μέτρια» κατά 15%, «Πολύ» κατά 20% και «Εξαιρετικά» μόνο κατά το 10%. Η διάσταση μεταξύ των δύο αξόνων στο συγκεκριμένο ερώτημα εγείρει σημαντικό προβληματισμό, καθώς η καλλιέργεια συλλογικής κουλτούρας και οράματος σχολικής κοινότητας αποτελεί αποφασιστικής σημασίας ζήτημα για τη συνύπαρξη και αгаστή συνεργασία όλων των μελών της προς όφελος της μαθησιακής και παιδαγωγικής διαδικασίας, αποτελεί δε καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της μοναδικής και ανεπανάληπτης ταυτότητας της σχολικής μονάδας, με την οποία αυτή προβάλλεται στην ευρύτερη κοινωνία. Η αντιπαραβολή των δύο επιπέδων (πραγματικού-ρεαλιστικού) βάσει του συγκεκριμένου κριτηρίου αποδίδεται παραστατικά στα δύο διαγράμματα πίτας (βλ. **Σχήμα 4**).

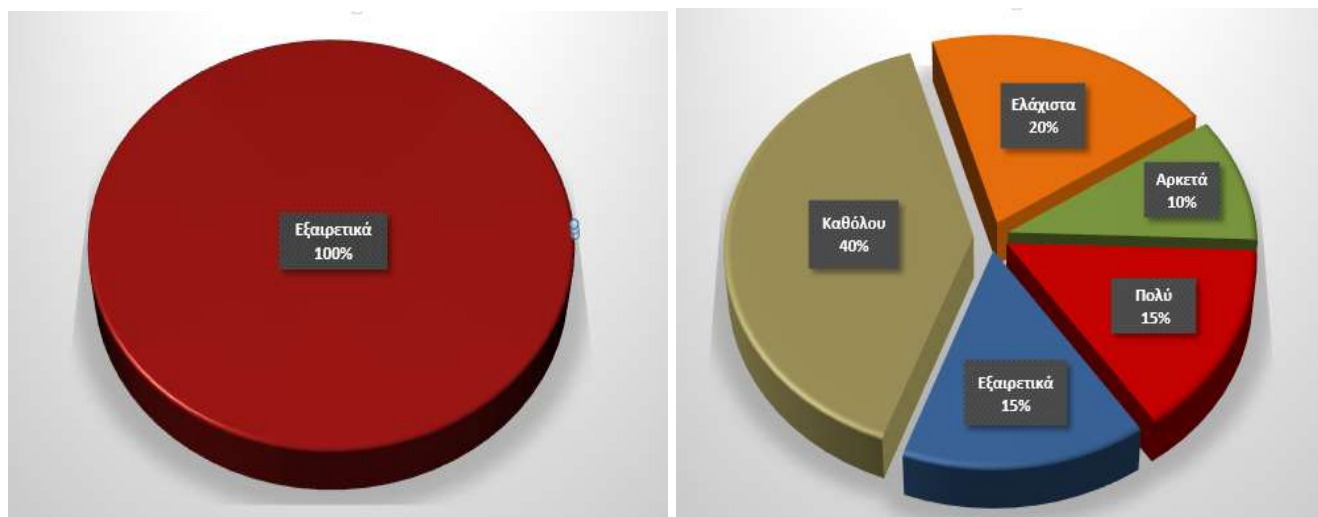


Σχήμα 4. Ποσοστιαία απεικόνιση ερωτημάτων 1Α και 1Β (Δημιουργία συνθηκών και προϋποθέσεων για κοινό όραμα και επιδιώξεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας)

Ωστόσο, η πλέον μεγάλη απόκλιση μεταξύ των δεδομένων του Πίνακα 1 και 2 παρουσιάζεται στο Ερώτημα 4. Στο πεδίο αυτό επισημαίνεται σημαντική διάσταση μεταξύ των υψηλών επιπέδων αναγκαιότητας των εκπαιδευτικών για επικοινωνία με τον διευθυντή και για ενδυνάμωση του έργου τους, σύμφωνα με τον Πίνακα 1 του Παραρτήματος, και του πραγματικού βαθμού υποστήριξης που παρέχεται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπως αυτός συνάγεται από τα δεδομένα του Πίνακα 2 του Παραρτήματος. Συγκεκριμένα, ενώ το δεοντολογικό στον Πίνακα 1 ανέρχεται στην ύψιστη τιμή της κλίμακας (100%), η πλειοψηφία του δείγματος, σύμφωνα με τον Πίνακα 2, θεωρεί ότι ο διευθυντής ανταποκρίνεται από «Ελάχιστο» έως «Καθόλου» (40% και 20% αντίστοιχα) στο συγκεκριμένο πεδίο ευθύνης, το 10% μόνον «Μέτρια», το 15% «Πολύ» και μόνον το 15% «Εξαιρετικά». Η αντιπαραβολή των δύο επιπέδων (πραγματικού-ρεαλιστικού) βάσει του συγκεκριμένου κριτηρίου αποδίδεται με διάγραμμα ράβδων και με διαγράμματα πίτας (βλ. **Σχήμα 5** και **Σχήμα 6** αντίστοιχα).

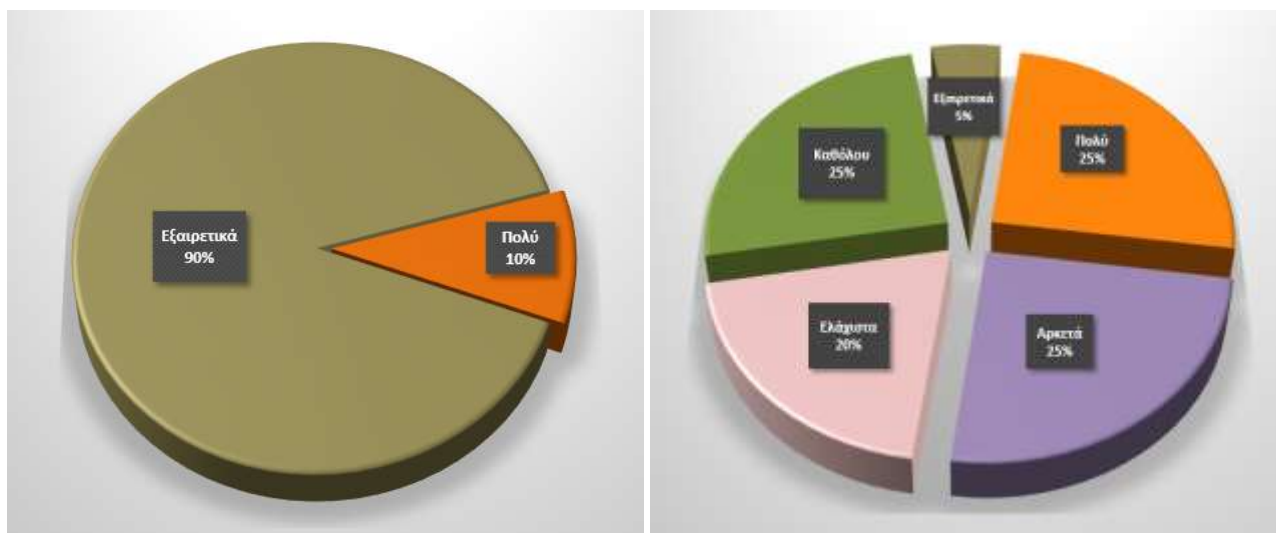


Σχήμα 5. Συγκριτική παράσταση δεδομένων των ερωτημάτων 4Α (μπλε) και 4Β (κόκκινο)



**Σχήμα 6. Ποσοστιαία απεικόνιση ερωτημάτων 4Α και 4Β
(Επικοινωνία με το προσωπικό και ενδυνάμωση του έργου του)**

Τα παραπάνω δεδομένα αντιστοιχούν με ακρίβεια στις αρχές που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο των θεωριών Εκπαιδευτικής Διοίκησης σχετικά με το αποφασιστικής σημασίας ζήτημα της ενθάρρυνσης και παρώθησης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012, 109-117; Geijssel, Slegers, Stoel & Krüger, 2009, 410-412; Πασιαρδής, 2004, 214-215; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, 239-248; Leithwood, 1994, 498-518; 1992, 8-12). Είναι σαφές μάλιστα ότι η ανάγκη παροχής στήριξης στον εκπαιδευτικό από τον άμεσο προϊστάμενό του είναι αυξημένη στις μέρες μας λόγω του πολύπλοκου χαρακτήρα και των αυξημένων απαιτήσεων της εργασίας του στο σύγχρονο ιστορικό συγκείμενο. Ακριβέστερα, η ανάγκη ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού σε περισσότερα πεδία ευθυνών, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται η προαγωγή των μαθητών του σε μορφωτικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο, αλλά και η αντιμετώπιση ιδιαιτέρως δύσκολων συνθηκών, ως αποτέλεσμα ευρύτερων ιστορικών αλλαγών -πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό, συχνά γνωσιακά, ψυχολογικά ή οικογενειακά προβλήματα, συνέπειες οικονομικής κρίσης κ.ά.-, επίσης η προσαρμογή στις διαρκείς αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής-νομοθεσίας και, κατ' επέκταση, της σχολικής καθημερινότητας και συλλήβδην της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η άσκηση διοικητικού-γραφειοκρατικού έργου, η εκπόνηση εξωδιδασκικών δράσεων, η επικοινωνία και συνεργασία με τη διεύθυνση, τους λοιπούς εκπαιδευτικούς, τους γονείς/κηδεμόνες, τους μαθητές και εξωτερικούς συνεργάτες της σχολικής μονάδας, όλα τα παραπάνω και ακόμη περισσότερα καθιστούν αναγκαία για τον εκπαιδευτικό την ενθάρρυνση στο καθημερινό έργο, την υποστήριξη στην εφαρμογή καινοτομιών, τη συνεργασία στην αντιμετώπιση προβλημάτων, επίσης την αναγνώριση των κόπων του και την επιβράβευση των επιτευγμάτων του από τον διευθυντή σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012: 109-117; Geijssel et al., 2009: 410-412; Geijssel, Slegers & van den Berg, 1999: 310-312; Leithwood, 1994: 498-518; 1992: 8-12).



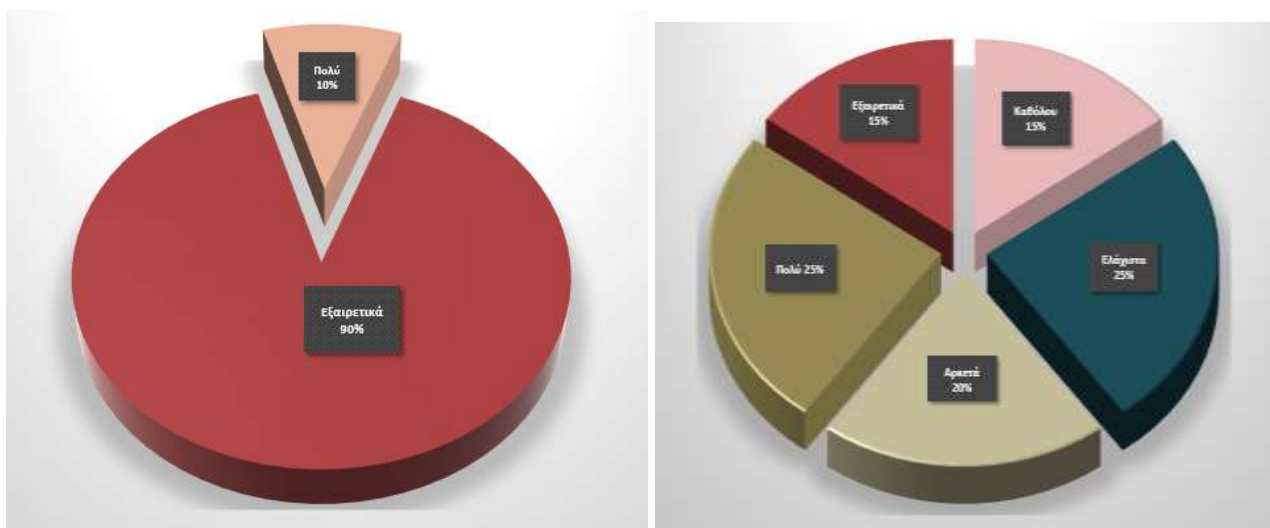
**Σχήμα 7. Ποσοστιαία απεικόνιση ερωτημάτων 3Α και 3Β
(Αξιοποίηση δυνατοτήτων των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού)**

Αντίστοιχη προς την εικόνα των Ερωτημάτων Α4 και Β4 είναι η εικόνα που παρέχεται από τα δεδομένα των Ερωτημάτων Α3 και Β3, από τα οποία προκύπτει επίσης διάσταση μεταξύ της προσδοκίας των εκπαιδευτικών για *αξιοποίηση εκ μέρους του διευθυντή των ικανοτήτων-δυνατοτήτων του προσωπικού της σχολικής μονάδας* και της ελλιπούς ανταπόκρισης αυτού στο ζητούμενο. Συγκεκριμένα, ενώ το 90% των εκπαιδευτικών θεωρεί ως «Εξαιρετικά» και το 10% ως «Πολύ» σημαντικό το ανωτέρω, το δείγμα των εκπαιδευτικών περιγράφει την ανταπόκριση του διευθυντή με τον χαρακτηρισμό «Εξαιρετικά» μόνο κατά ένα 5%, «Πολύ» κατά 25% και «Αρκετά» κατά 25%, ενώ στους χαρακτηρισμούς «Ελάχιστα» και «Καθόλου» δίδει τις τιμές των 20% και 25% αντίστοιχα. Οι τιμές αποδίδονται παραστατικά σε αντίστοιχα διαγράμματα πίτας (βλ. **Σχήμα 7**).

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, βέβαια, οδηγεί σε σημαντικό προβληματισμό, εφόσον η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας αναλόγως προς την εμπειρογνωμοσύνη, τα προσόντα, τις ιδιαίτερες ικανότητες και τις δεξιότητες του κάθε μέλους του αποτελεί βασική προϋπόθεση για την προαγωγή της μαθησιακής και παιδαγωγικής διαδικασίας, δηλαδή για την πραγμάτωση του βασικού στόχου της εκπαίδευσης (Θεοφιλίδης, 2012: 71; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 57-62, 255-258).

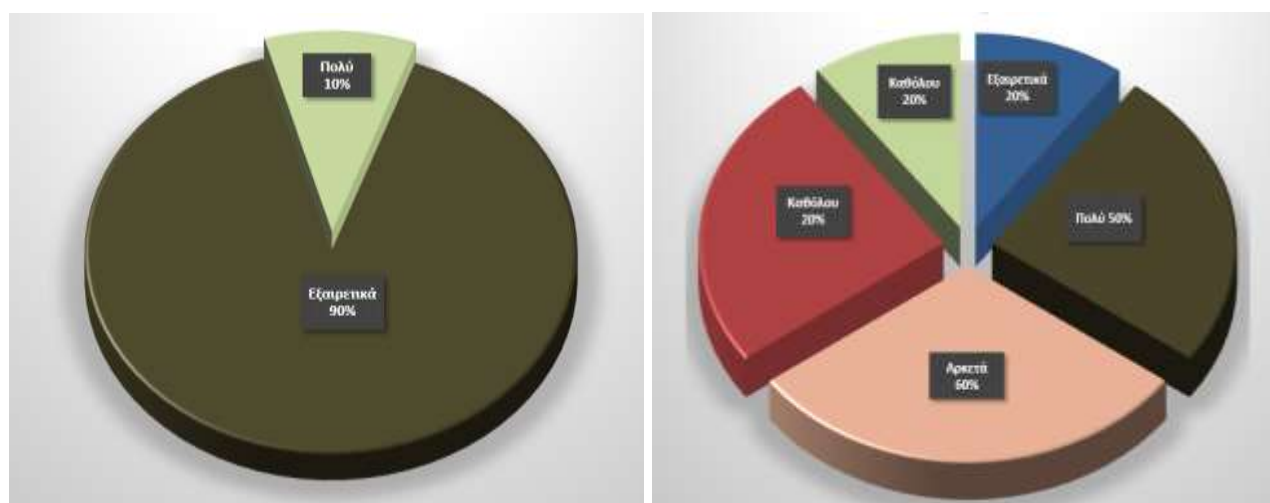
Αντίστοιχο προβληματισμό βέβαια γεννούν και τα δεδομένα των ερωτημάτων-δηλώσεων Α8 και Β8, τα οποία αφορούν παρομοίως σε ένα εξαιρετικά σημαντικό πεδίο ευθύνης του διευθυντή, τη *μέριμνα για δημιουργία μαθησιακής ατμόσφαιρας, η οποία προάγει την επίδοση*. Εδώ το δέον ανέρχεται στο 97%, ενώ το πραγματικό περιορίζεται στο 60%. Οι επιμέρους στατιστικές τιμές αποδίδονται παραστατικά στα αντίστοιχα διαγράμματα πίτας (βλ. **Σχήμα 8**).

Αντίστοιχη είναι και η εικόνα που προκύπτει και από το πεδίο των Ερωτημάτων Α5 και Β5, το οποίο αναφέρεται στην *επίδειξη μέριμνας εκ μέρους του διευθυντή σχολικής μονάδας για ανάπτυξη προσωπικού*. Εδώ το δέον ανέρχεται στο 98%, βρίσκεται δηλαδή πολύ κοντά στην ανώτατη τιμή, ενώ το πραγματικό περιορίζεται στο 60%. Οι τιμές αποδίδονται παραστατικά σε αντίστοιχα διαγράμματα πίτας (βλ. **Σχήμα 9**).



Σχήμα 8. Ποσοστιαία απεικόνιση ερωτημάτων 8Α και 8Β
(Δημιουργία μαθησιακής ατμόσφαιρας, η οποία προάγει την επίδοση)

Ειδικότερα, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα στατιστικά δεδομένα που προέκυψαν από τα Ερωτήματα Β4, Β3, Β5 και Β8, δηλαδή από αυτά ακριβώς τα ερωτήματα που αφορούν σε ένα πολύ σημαντικό τομέα ευθυνών της σχολικής ηγεσίας -τη δημιουργία θετικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας και την παροχή έργου υποστήριξης, παρώθησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών- δίνουν έναυσμα για περαιτέρω παρατηρήσεις. Συγκεκριμένα, μέσω μίας εξέτασης σε μικροκλίματα των στατιστικών στοιχείων επί των συγκεκριμένων ερωτημάτων, ενδιαφέρουσα είναι η ισχυρή διάχυση που παρουσιάζεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε όλη την έκταση της ισοδιαστημικής κλίμακας (βλ. **Σχήματα 4, 6, 7, 8, 9**)· προξενεί δε εντύπωση, στην περίπτωση των Ερωτημάτων Β5 και Β8, η συμμετρική τοποθέτηση του δείγματος μεταξύ των βαθμίδων-επιλογών της ισοδιαστημικής κλίμακας (βλ. **Πίνακα 4**).



Σχήμα 9. Ποσοστιαία απεικόνιση ερωτημάτων 5Α και 5Β
(Δημιουργία μαθησιακής ατμόσφαιρας, η οποία προάγει την επίδοση)

Με μια πρώτη ματιά, η διάχυση αυτή θα μπορούσε να σημαίνει την ύπαρξη διαφορετικών κατηγοριών ηγεσίας ανά σχολική μονάδα αναλόγως προς τον διευθυντή. Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, ωστόσο, η διασπορά προέρχεται από εκπαιδευτικούς της ίδια σχολικής μονάδας, αναφέρεται συνεπώς στο πρόσωπο του ίδιου διευθυντή. Στην περίπτωση αυτή έχουμε ταυτοχρόνως άκρως ικανοποιημένους και άκρως δυσαρεστημένους εκπαιδευτικούς υπό την ίδια σχολική στέγη, γεγονός που εγείρει ένα σημαντικό ζήτημα. Ακριβέστερα, μία τέτοιου είδους διαφοροποίηση θα μπορούσε να είναι αποκαλυπτική μίας, αισθητής ή λανθάνουσας, διάσπασης του συλλόγου διδασκόντων, γεγονός το οποίο θα πρέπει να τύχει ιδιαίτερης προσοχής από τη διεύθυνση, επισημαίνοντας το πρόβλημα στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, εξετάζοντας τις προϋποθέσεις αντιμετώπισης και επιστρατεύοντας στρατηγικές επίλυσής του (Παυλοπούλου, 2015, 23-45; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 334-341; Cetin & Hacifazlioglu, 2004: 325-332).

Πίνακας 4. Αποτελέσματα Συγκεντρωτικού Πίνακα Αποτελεσμάτων B5 και B8

Ερώτημα 5:

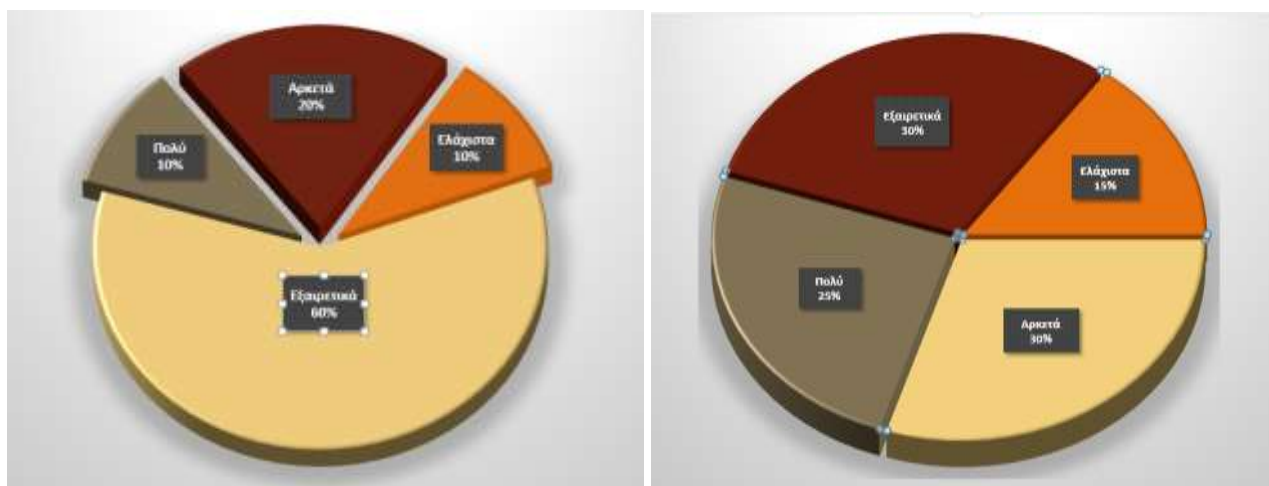
20	10%	50	25%	60	30%	50	25%	20	10%
----	-----	----	-----	----	-----	----	-----	----	-----

Ερώτημα 8:

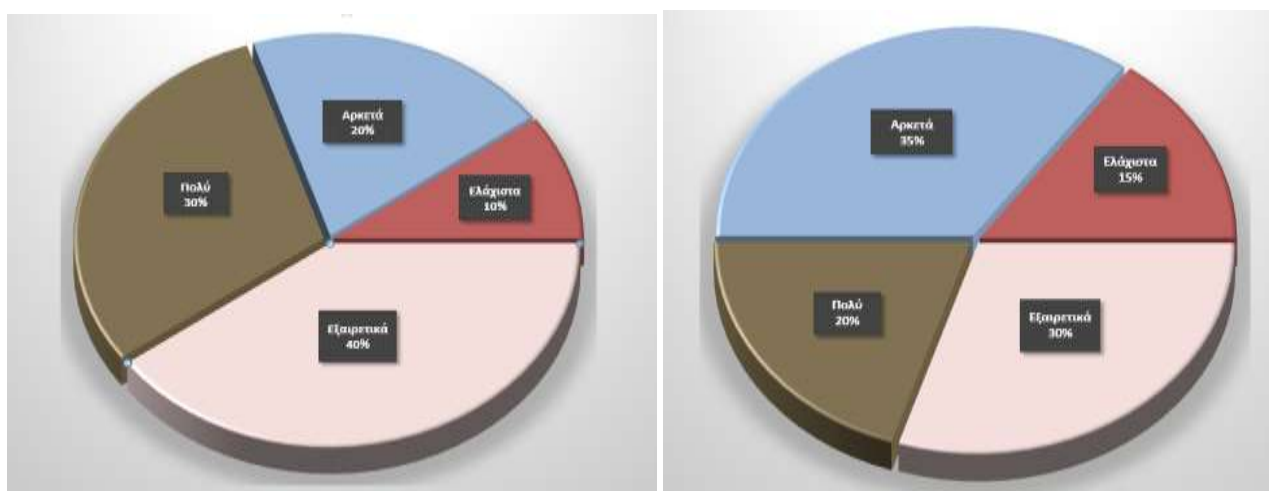
30	15%	50	25%	40	20%	50	25%	30	15%
----	-----	----	-----	----	-----	----	-----	----	-----

Η εξέταση των πεδίων ευθύνης του διευθυντή, στα οποία παρουσιάζεται υψηλή απόκλιση τιμών μεταξύ δεοντολογίας και πραγματικότητας φυσικά έχει ιδιαίτερη σημασία. Σημαντικές είναι όμως και οι περιπτώσεις των ερωτημάτων, στα οποία το δείγμα των ερωτηθέντων φαίνεται να αναγνωρίζει σύγκλιση μεταξύ δεοντολογίας και πραγματικότητας. Εξετάζοντας τους πίνακες δεδομένων και τα αντίστοιχα γραφήματα μπορούμε εύκολα να εντοπίσουμε τα συγκεκριμένα ερωτήματα και να ελέγξουμε εάν προκύπτουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους, ως εκ τούτου εάν αναφέρονται στο ίδιο ή σε όμορα πεδία ευθύνης του σχολικού διευθυντή.

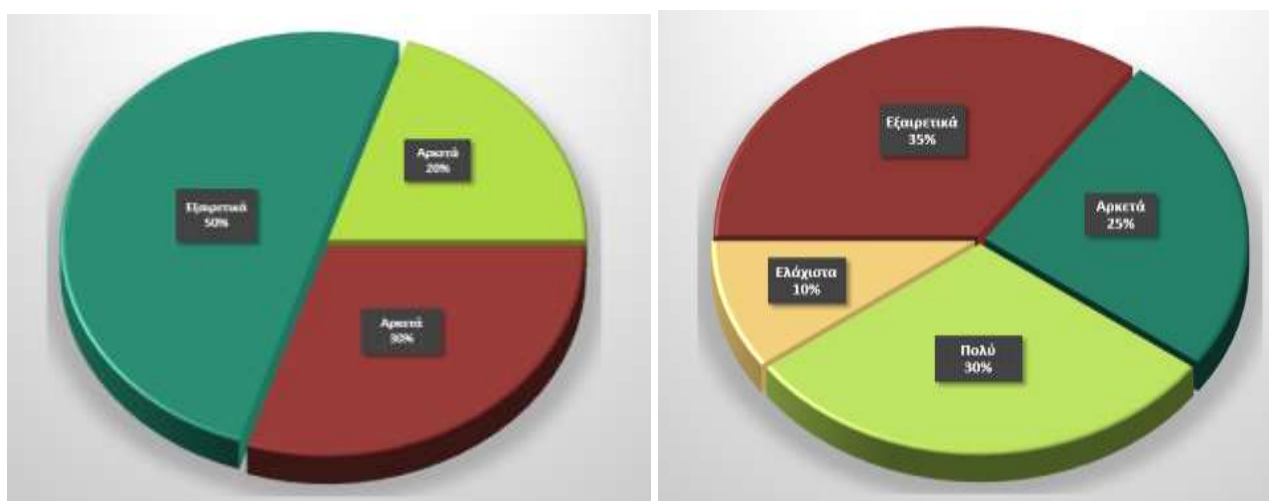
Με μία πρώτη ματιά γίνεται σαφές ότι τα ερωτήματα, στα οποία οι τιμές παρουσιάζουν μεταξύ ζητουμένου και ισχύοντος απόκλιση μικρότερη ή ίση των δέκα ποσοστιαίων μονάδων, αφορούν στη γνωστοποίηση των προσδοκιών του διευθυντή σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Ερώτημα 2Α και 2Β: 84% και 74% αντίστοιχα) (βλ. **Σχήμα 10**), στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές για την ανάληψη ευθυνών (Ερώτημα 6Α και 6Β: 80% και 73% αντίστοιχα) (βλ. **Σχήμα 11**) και στην προώθηση συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Ερώτημα 11Α και 11Β: 84% και 77%) (βλ. **Σχήμα 12**). Από τα δεδομένα αυτά γίνεται εμφανές ότι, κατά την κρίση των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής σχολικής μονάδας επιδεικνύει υψηλότερο βαθμό ανταπόκρισης στα πεδία ευθύνης που αφορούν στη διαχείριση του μαθητικού δυναμικού.



Σχήμα 10. Ποσοστιαία απεικόνιση ερωτημάτων 2Α και 2Β
(Γνωστοποίηση προσδοκιών σε εκπαιδευτικούς και μαθητές)



Σχήμα 11. Ποσοστιαία απεικόνιση ερωτημάτων 6Α και 6Β
(Παροχή ευκαιριών στους μαθητές για ανάληψη ευθυνών)

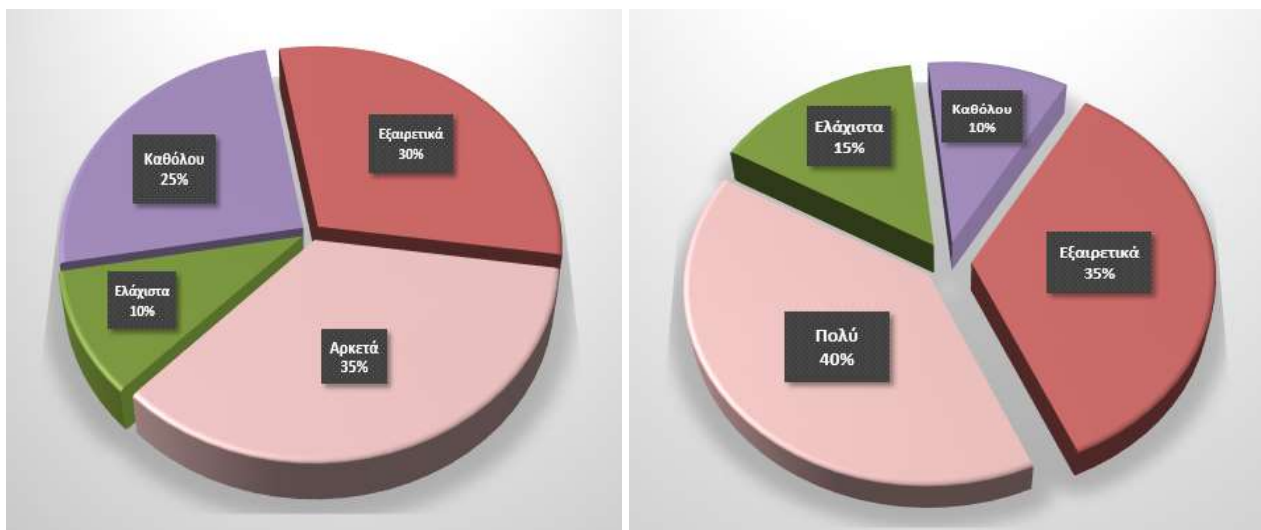


Σχήμα 12. Ποσοστιαία απεικόνιση ερωτημάτων 11Α και 11Β
(Πρωτόηση συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας)

Βέβαια, λαμβάνοντας υπόψη ότι το δείγμα μας προέρχεται από εκπαιδευτικούς της λυκειακής βαθμίδας, είναι εύλογο τα ποσοστά στα συγκεκριμένα πεδία ευθύνης να παρουσιάζονται αρκετά υψηλά. Συγκεκριμένα, η γνωστοποίηση των προσδοκιών εκ μέρους του διευθυντή στους μαθητές και η ενθάρρυνση αυτών για ανάληψη ευθυνών μπορούν επίσης να συνδεθούν με την ηλικιακή κατηγορία των μαθητών, ακριβέστερα, με την αυξημένη ωριμότητα που αναμένεται να έχουν. Θα πρέπει να υποθέσουμε μάλιστα ότι επίσης το ενδιαφέρον των μαθητών και των γονέων/κηδεμόνων για συνεργασία με τη διεύθυνση και το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό θα είναι αντίστοιχα αυξημένο, δεδομένου ότι η βαθμίδα του Λυκείου δεν ανήκει στη βασική-υποχρεωτική εκπαίδευση, συνεπώς αποτελεί ενσυνειδητή επιλογή, επιπροσθέτως δε, συνδέεται με τις προοπτικές εισαγωγής των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Εκτός των παραπάνω ερωτημάτων-δηλώσεων, επίσης μικρή απόκλιση μεταξύ ιδεατού και πραγματικού παρουσιάζουν τα δεδομένα του ερωτήματος 13, το οποίο αναφέρεται στη μέριμνα του διευθυντή προκειμένου να μεθοδεύεται η περιοδική αξιολόγηση του σχολικού έργου. Πρόκειται, μάλιστα, για την μία εκ των δύο μόνο περιπτώσεων ερωτήματος, στο οποίο η στατιστική τιμή του ιδεατού (60%) είναι κατώτερη του πραγματικού (75%) (βλ. **Σχήμα 13**).

Εύλογα μπορούμε να υποθέσουμε ότι σε αυτή τη συγκριτικά χαμηλή τιμή αποτυπώνεται η δυσθυμία ενός σημαντικού ποσοστού των εκπαιδευτικών έναντι της προοπτικής εφαρμογής της αξιολόγησης, γεγονός το οποίο οφείλεται εν μέρει στις αρνητικές ιστορικές εμπειρίες του παρελθόντος, απηχείται δε στις σχετικές θέσεις του εκπαιδευτικού συνδικαλιστικού κινήματος (Παυλοπούλου, 2020: 113-127, 135-148; Τουλούπης, 2013: 74-79; Δούκας, 2000: 59-69, 155-172). Από την άποψη αυτή, ενδιαφέρουσα θα ήταν μία περαιτέρω έρευνα του συγκεκριμένου αντικειμένου, προκειμένου να διαπιστωθούν θέσεις και απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας επί του θέματος, αλλά και προκειμένου να διαμορφωθεί, στη βάση επιστημονικών αρχών και προτύπων, ένα νέο εκσυγχρονισμένο πλαίσιο, ώστε η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου να αποφορτισθεί από παλαιές προκαταλήψεις και να αποδώσει θετικά αποτελέσματα.



Σχήμα 13. Ποσοστιαία απεικόνιση ερωτημάτων 13Α και 13Β
(Περιοδική μεθοδευση αξιολόγησης του σχολικού έργου)

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Από την έρευνα που διενεργήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών Γενικών Λυκείων της Α' και Β' Αθήνας κατά τα σχολικά έτη 2013/2014, 2014/5 και 2015/16 προέκυψαν σημαντικά συμπεράσματα. Η διενέργεια της έρευνας το συγκεκριμένο διάστημα είχε ως στόχο να αποτυπωθούν αντιλήψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την σχολική ηγεσία κατά την περίοδο μετάβασης προς μια νέα πραγματικότητα, όπως αυτή προσδιοριζόταν μέσω της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης των ετών 2011/2012 και 2013/2014.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας ισχυρή είναι, κατ' αρχάς, η αποτύπωση της διάστασης που φαίνεται να βιώνουν οι μετέχοντες εκπαιδευτικοί μεταξύ του εκπαιδευτικού ιδεώδους που φέρουν και της πραγματικότητας που βιώνουν. Η επίταση της διάστασης αυτής σε συγκεκριμένα πεδία ευθύνης αναδεικνύει το αίτημα των καθηγητών για αλλαγές ολιστικού χαρακτήρα, μέσω των οποίων η σχολική μονάδα θα μετατραπεί σε κοιτίδα συνέργειας και δημιουργικότητας, από διδάσκουσα-διδασκόμενη σε ζώσα, δρώσα και μανθάνουσα κοινότητα (Ζαβλανός, 2003: 26-35). Στο πλαίσιο αυτό ανακύπτει, καθώς είδαμε από το πρωτογενές υλικό, ισχυρό το αίτημα για μεθοδευμένη δράση του διευθυντή προς την κατεύθυνση διαμόρφωσης ενός ολόκληρου συστήματος κοινών επιδιώξεων, συλλογικής κουλτούρας (αρχών, αξιών, αντιλήψεων πεποιθήσεων), ανάδυσης οράματος σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012: 183, 191-192, 217-219; Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 48-53; Ζαβλανός, 2003: 185-196; Geijssel et al., 1999: 309-328).

Ισχυρότερη όλων των στοιχείων που ανακύπτουν από την έρευνα είναι η διάσταση που διαπιστώνεται ανάμεσα στη γενική προσδοκία των εκπαιδευτικών για παρώθηση και στήριξη στο έργο τους εκ μέρους του διευθυντή σχολικής μονάδας (ποσοστό 100%) και στην χαμηλή ανταπόκριση εκ μέρους του τελευταίου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η υποστηρικτική δράση του διευθυντή αποτελεί το μόνο ερώτημα που συγκέντρωσε το πλήρες ποσοστό, ενώ η έλλειψή του στον πραγματικό εργασιακό στίβο δηλώνεται επίσης με ακραία χαμηλό ποσοστό -το τρίτο χαμηλότερο όλων των τιμών. Η αντίθεση αυτή είναι τόσο οξεία, ώστε η παράθεση και συνεξέταση των δεδομένων να οδηγεί άμεσα στην έγερση ενός αιτήματος, το οποίο ζητά ικανοποίηση.

Συνυφασμένη με το παραπάνω πεδίο είναι προφανώς και η ελλιπής, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών εκ μέρους της διεύθυνσης. Η ποσοστιαία απόσταση μεταξύ επιθυμητού και πραγματικού είναι και στο πεδίο αυτό εξαιρετικά υψηλή, στοιχείο από το οποίο υποδηλώνεται η επιθυμία των εκπαιδευτικών για ευρύτερο καταμερισμό διοικητικών αρμοδιοτήτων και ευθυνών αναλόγως προς την εμπειρογνώμοσύνη, τις δυνατότητες και τις δεξιότητές τους, γενικότερα το αίτημα για *άσκηση συλλογικής διοίκησης* και για *συμμετοχική-δημοκρατική λειτουργία της σχολικής μονάδας* (Θεοφιλίδης, 2012: 114-115, 210-211, 216-217; Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 48-53; Hallinger, 2003: 329-351; Geijssel et al., 1999: 309-328)

Σημαντική, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, θεωρείται επίσης η δυνατότητα του διευθυντή να σκέπτεται και να ενεργεί συστημικά, να κατανοεί δηλαδή το πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων και να προάγει αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις διαφόρων παραγόντων εντός του συστήματος. Έτσι, υψηλά ποσοστά προσδόκιμης δράσης εκ μέρους του διευθυντή σημειώνονται στα πεδία που αφορούν στην ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων συντελεστών της σχολικής κοινότητας, όπως για παράδειγμα σε ό,τι αφορά στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας ή στη μέριμνα για ενημέρωση εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με τις προσδοκίες της διεύθυνσης. Η

φροντίδα για τακτική επαφή του διευθυντή με όλα τα μέλη της σχολικής κοινωνίας και κοινοποίηση των προσδοκιών και των στόχων του προάγει τον συντονισμό και την διάδραση προς χάριν της επίτευξης των κοινών στόχων.

Ειδική μνεία θα πρέπει να γίνει στα αποτελέσματα της έρευνας επί των ερωτημάτων-δηλώσεων που σχετίζονται με τις υψηλές μαθησιακές και ακαδημαϊκές επιδόσεις των μελών της σχολικής κοινότητας. Εδώ το δείγμα εκπαιδευτικών παρουσιάζεται να δίνει βαρύτητα αφενός στις *ευκαιρίες που παρέχονται από την διεύθυνση για την ανάπτυξη του προσωπικού*, αφετέρου στη *δημιουργία μαθησιακής ατμόσφαιρας που προάγει την επίδοση του μαθητή*. Παράδοξο, ωστόσο, δεδομένων των ανωτέρω, μοιάζει το γεγονός ότι η παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών εκ μέρους της διεύθυνσης παρουσιάζει χαμηλότερα ποσοστά σπουδαιότητας, γεγονός που επιτρέπει να διατυπωθεί η υπόθεση ότι προφανώς ικανή μερίδα εκπαιδευτικών εκλαμβάνει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών ως ένα πεδίο, επί του οποίου βαρύνουσα ευθύνη φέρουν οι εκπαιδευτικοί.

Εντύπωση προξενεί το γεγονός ότι μία κατηγορία ευθυνών του διευθυντή, η οποία, παραδόξως, βάσει των ερευνητικών δεδομένων, δεν συγκαταλέγεται μεταξύ των πρώτων σε βαθμό σπουδαιότητας είναι η *μέριμνα για τις κτιριακές εγκαταστάσεις*. Με δεδομένη την ύπαρξη αυξημένων προβλημάτων σε επίπεδο κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής στις σχολικές μονάδες της χώρας, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι τα συγκεκριμένα ποσοστά απηχούν την προτεραιότητα που δίνει σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών στη σημασία των ιδεολογικών και μορφωτικών παραμέτρων εντός της σχολικής πραγματικότητας (συλλογικό όραμα, θετικό κλίμα εργασίας, μαθησιακή ατμόσφαιρα, έμφαση στην καινοτομία και τη διερευνητικότητα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών κ.ά.) έναντι των υλικοτεχνικών.

Ολοκληρώνοντας τα συμπεράσματά μας, θα ήταν σκόπιμο να αναφέρουμε ότι τα δύο πεδία ευθυνών του διευθυντή, στα οποία οι εκπαιδευτικοί δίνουν -κατ' εξαίρεση- χαμηλά ποσοστά σπουδαιότητας-αναγκαιότητας αναφέρονται προφανώς στον τομέα, τον οποίο αυτοί κατά παράδοση θεωρούν δική τους σφαίρα αρμοδιότητας, στην εκπαιδευτική πράξη, στο πλαίσιο της οποίας φαίνεται ότι ούτε η εμπλοκή τρίτου, ούτε η αξιολόγηση είναι επιθυμητή. Χαρακτηριστικά την χαμηλότερη στατιστική τιμή (45%) λαμβάνει το ερώτημα σχετικά με τον βαθμό, στον οποίο ο διευθυντής θα πρέπει να παρακολουθεί την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, ενώ η δεύτερη κατώτερη τιμή (60%) δίδεται στην ευθύνη του διευθυντή να μεριμνά για περιοδική αξιολόγηση του σχολικού έργου, γεγονός το οποίο οδηγεί στην υπόθεση επιβίωσης αρνητικών στερεοτύπων σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα.

Από όλα τα ανωτέρω προκύπτει η επισήμανση μίας σειράς ελλείψεων και, κατ' επέκταση, η έγερση αντίστοιχων αξιώσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών για μέριμνα του διευθυντή προκειμένου να επιτευχθεί η δημιουργία κοινού οράματος και συλλογικών στόχων σχολικής μονάδας, να προαχθεί η συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών στην άσκηση της διοίκησης, να ενισχυθεί η αυτονομία και η αυτενέργεια αυτών, να δοθούν υψηλά κίνητρα για βελτίωση του διδακτικού τους έργου και ώθηση για επαγγελματική εξέλιξη, να ευνοηθεί η συνεργατικότητα και η πολλαπλή διάδραση, να δοθεί προσοχή στην επιμελημένη-πολιτισμένη εικόνα του χώρου, να συντελεσθεί η καλλιέργεια ανθρωπιστικού περιβάλλοντος, τελικά να καταστεί το σχολείο κοινότητας μάθησης και κοινότητα πολιτισμού.

Καταληκτικά, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι τα ανωτέρω συμπεράσματα-προτάσεις αφορούν αποκλειστικά το δείγμα της έρευνας και δεν είναι δυνατό να γενικευθούν. Αποτελούν ωστόσο μία παράμετρο προβληματισμού για ενδεχόμενη ανάγκη ανανέωσης των στόχων της σχολικής ηγεσίας, καθώς και μία βάση για ανάπτυξη περαιτέρω έρευνας.

Αναφορές

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London – New York: Routledge.
- Cetin, M.O., & Hacifazlioglu, O. (2004), Conflict Management Styles: A Comparative Study of University Academics and High School Teachers, *Journal of American Academy of Business*, 5(1/2), 325-332.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Day, Chr., & Sammons, P. (2014). *Successful school leadership*. University of Nottingham – University of Oxford: Education Development Trust.
- Geijsel, F. P., Sleegers, P., & van den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309-328.
- Geijsel, F. P., Sleegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427.
- Hallinger, Ph. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2010). *The five Practices of Exemplary Leadership: How to make extraordinary things happen in organisations*. San Francisco: Jossey Bass.
- Leithwood, K.A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. A. (1994), Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Verma, G. K., & Mallick, K. (2004) *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (Μτφρ. Ελ. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Αν. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Δούκας, Χρ. Χ. (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*. Αθήνα. Γρηγόρη.
- Ζαβλανός Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Καρατάσιος, Γ. Δ., & Καραμήτρου, Α. Ε. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο: Δ. Βλάχος (επιμ.). *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Εισηγήσεις Διημερίδων* (σσ. 48-53). Αθήνα.
- «Νέο Σχολείο – Σχολείο 21ου Αιώνα» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και δια Βίου Μάθηση» (2010-2014). Ανακτήθηκε στις 17.10.2020 από http://www.edulll.gr/?page_id=7
- Πασιαρδής, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Γ. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παυλοπούλου, Α. (2020). *Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Κριτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και της εκπαιδευτικής ιστορίας (1974-1993)*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παυλοπούλου, Α. (Απρίλιος 2015). Συγκρουσιακές σχέσεις εντός του εκπαιδευτικού δυναμικού: όροι και προϋποθέσεις για τον μετασχηματισμό ενός στοιχείου κρίσης σε παράγοντα δομικής

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΗΛΗΣ Α ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ... ;	Εξαιρετικά		Πολύ		Αρκετά		Ελάχιστα		Καθόλου		ΣΥΝΟΛΟ
1. Να δημιουργεί ο διευθυντής συνθήκες και προϋποθέσεις για κοινό όραμα και επιδιώξεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας;	150	75%	40	20%	10	5%					94%
2. Να κάνει ο διευθυντής γνωστές τις προσδοκίες του σε εκπαιδευτικούς και μαθητές;	120	60%	20	10%	40	20%	20	10%			84%
3. Να αξιοποιεί ο διευθυντής τις δυνατότητες των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού;	180	90%	20	10%							98%
4. Να επικοινωνεί με το προσωπικό και το ενδυναμώνει στο έργο του;	200	100%									100%
5. Να μεριμνά για την ανάπτυξη προσωπικού;	180	90%	20	10%							98%
6. Να παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για την ανάληψη ευθυνών;	80	40%	60	30%	40	20%	20	10%			80%
7. Να παρακολουθεί την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών;	90	45%	80	40%	20	10%	10	5%			45%
8. Να δημιουργεί μαθησιακή ατμόσφαιρα η οποία προάγει την επίδοση;	170	85%	30	15%							97%
9. Να διασφαλίζει τάξη και πειθαρχία;	120	60%	30	15%	20	10%	30	15%			84%
10. Να μεριμνά για την υγιεινή διαβίωση των μαθητών;	170	85%	30	15%							97%
11. Να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας;	100	50%	40	20%	60	30%					84%
12. Να μεριμνά για τον ευπρεπισμό του σχολικού χώρου και τη συντήρηση των κτιριακών εγκαταστάσεων;	80	40%	80	40%	40	20%					84%
13. Να μεθοδεύει περιοδικά την αξιολόγηση του σχολικού έργου;	60	30%			70	35%	20	10%	50	25%	60%
14. Να οργανώνει το αρχείο του σχολείου;	80	40%			100	50%	20	10%			74%

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΗΛΗΣ Β ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΗΣ ΔΙΚΗΣ ΣΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ...;	Εξαιρετικά		Πολύ		Αρκετά		Ελάχιστα		Καθόλου		ΣΥΝΟΛΟ
1. Δημιουργεί συνθήκες και προϋποθέσεις για κοινό όραμα και επιδιώξεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας;	20	10%	40	20%	30	15%	50	25%	60	30%	51%
2. Κάνει γνωστές τις προσδοκίες του σε εκπαιδευτικούς και μαθητές;	60	30%	50	25%	60	30%	30	15%	00		74%
3. Αξιοποιεί τις δυνατότητες των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού;	10	5%	50	25%	50	25%	40	20%	50	25%	53%
4. Επικοινωνεί με το προσωπικό και το ενδυναμώνει στο έργο του;	30	15%	30	15%	20	10%	40	20%	80	40%	49%
5. Μεριμνά για την ανάπτυξη προσωπικού;	20	10%	50	25%	60	30%	50	25%	20	10%	60%
6. Παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για την ανάληψη ευθυνών;	60	30%	40	20%	70	35%	30	15%	00		73%
7. Παρακολουθεί την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών;	50	25%	50	25%	70	35%	30	15%	00		72%
8. Δημιουργεί μαθησιακή ατμόσφαιρα η οποία προάγει την επίδοση;	30	15%	50	25%	40	20%	50	25%	30	15%	60%
9. Διασφαλίζει τάξη και πειθαρχία;	30	15%	40	20%	30	15%	50	25%	50	25%	55%
10. Μεριμνά για την υγιεινή διαβίωση των μαθητών;	70	35%	50	25%	50	25%	30	15%	00		76%
11. Προωθεί τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας;	70	35%	50	25%	60	30%	20	10%	00		77%
12. Μεριμνά για τον ευπρεπισμό του σχολικού χώρου και τη συντήρηση των κτιριακών εγκαταστάσεων;	30	15%	60	30%	50	25%	60	30%	00		66%
13. Μεθοδεύει περιοδικά την αξιολόγηση του σχολικού έργου;	70	35%	80	40%	00		30	15%	20	10%	75%
14. Οργανώνει το αρχείο του σχολείου;	00		20	10%	50	25%	50	25%	80	40%	41%

Ο ρόλος του στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών και των αντίστοιχων πρακτικών στον μετασχηματισμό και τη λειτουργία δημόσιων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως Οργανισμών Μάθησης

Κυριακή Αντωνιάδου

kantoniadoy@sch.gr

Φιλόλογος, εκπαιδευτικός Β'/μιας Εκπαίδευσης, M.Ed.

Περίληψη. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τον ρόλο του στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών και των αντίστοιχων πρακτικών στον μετασχηματισμό και τη λειτουργία σχολείων Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.), ως Οργανισμών Μάθησης (Ο.Μ.), διαμέσου των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Η εργασία βασίστηκε στην πρωτογενή ποσοτική έρευνα που διεξήχθη με ερευνητικό εργαλείο το δομημένο ερωτηματολόγιο. Στην έρευνα συμμετείχαν 165 εκπαιδευτικοί Δ.Δ.Ε., γενικής και επαγγελματικής, που το σχολικό έτος 2019-2020 υπηρετούσαν σε σχολεία των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α' και Β' Αθήνας. Σύμφωνα με τα σημαντικότερα ευρήματα, από τα ηγετικά στυλ που εξετάστηκαν, διαπιστώνεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στη «Μετασχηματιστική Ηγεσία» και στη διάσταση «Αμοιβή βάσει επίδοσης», της «Συναλλακτικής Ηγεσίας», που κυρίως έχουν υιοθετηθεί από τους διευθυντές/ντριες και στη λειτουργία των σχολείων Δ.Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας, ως Ο.Μ. Η λειτουργία τους ως Ο.Μ. εντοπίζεται σε βαθμό, κατά μέσο όρο, άνω του μετρίου, όχι όμως υψηλό. Επίσης, επιβεβαιώνεται ότι η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» πρωταγωνιστεί, ως η βασικότερη αιτία, στο μετασχηματισμό των σχολείων σε Ο.Μ. και σε συνδυασμό με την «Αμοιβή βάσει επίδοσης» συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία τους. Τέλος, αποκαλύπτεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν, ανάλογα με το αν υπηρετούν στη γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση, μόνο ως προς το στυλ της «Συναλλακτικής Ηγεσίας», με το οποίο φαίνεται να είναι πιο εξοικειωμένοι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Οργανισμός Μάθησης, Στυλ Ηγεσίας Διευθυντών, Μετασχηματιστική Ηγεσία, Συναλλακτική Ηγεσία

Εισαγωγή

Στις κοινωνίες της γνώσης η εξέλιξη προϋποθέτει την ενσωμάτωση της εξειδικευμένης γνώσης στον χώρο εργασίας και στη λειτουργία κάθε είδους οργανισμού (Drucker, 1992; Wald & Castleberry, 2000). Η προτεραιότητα αυτή επιβεβαιώθηκε το 2001 στο πλαίσιο ανακοίνωσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, όπου επισημάνθηκε η ανάγκη ενσωμάτωσης της μαθησιακής διαδικασίας στον εργασιακό χώρο και του μετασχηματισμού κάθε είδους οργανισμού σε Οργανισμό Μάθησης (Ο.Μ.), ώστε να επιβιώνει, να μαθαίνει διαρκώς, να εξελίσσεται και να αποκτά το προβάδισμα έναντι των υπολοίπων (Δεκούλου, 2012; European Commission, 2001).

Ο Ο.Μ. είχε προταθεί από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα από πολλούς μελετητές (π.χ. Goh, 1998; Senge, 1990; Watkins & Marsick, 1992) ως ένα πρότυπο οργανισμού που επιτρέπει την απόκτηση και τον διαμοιρασμό νέων γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη διάχυση καλών πρακτικών διαμέσου συνεργατικών στρατηγικών και συλλογικών εμπειριών των ατόμων του. Διακρίνεται από την ικανότητα να μαθαίνει συνεχώς και να μετασχηματίζεται στοχεύοντας στην αέναη αναβάθμισή του.

Οι σχολικοί οργανισμοί στην παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα, λόγω της αποστολής τους, των προτεραιοτήτων και των δυσχερειών των εκπαιδευομένων και των διδασκόντων, καθώς και των νέων προκλήσεων και συνεχών αλλαγών πρέπει να λειτουργούν ως Ο.Μ. για να επιβιώνουν, να εκσυγχρονίζονται, να είναι αποτελεσματικοί και ποιοτικοί. Ιδιαίτερα το δημόσιο σχολείο οφείλει να προσφέρει εφόδια για τη ζωή, οικοδομώντας γνώσεις, αναπτύσσοντας δεξιότητες, μεταδίδοντας ηθικές αξίες και διασφαλίζοντας ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Η αποστολή αυτή επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά, όταν το σχολείο λειτουργεί με όρους Ο.Μ. Γι'αυτό το σχολείο πρέπει να μετασχηματίσει την υπάρχουσα κουλτούρα και να διαμορφώσει κουλτούρα που προαγάγει την αέναη μάθηση, επαναπροσδιορίζοντας το αξιακό σύστημα και τις παραδοχές του, παρέχοντας συνεχείς ευκαιρίες μάθησης για όλους, υιοθετώντας συνεργατικές πρακτικές, εφαρμόζοντας καινοτομίες για να επιτύχει την ανάπτυξη και εξέλιξη του οργανισμού (Κουτούζης & Παυλάκης, 2018; Wald & Castleberry, 2000).

Η ηγεσία αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις προϋποθέσεις για την ευόδωση της κατασκευής του Ο.Μ., που ενθαρρύνει την εγκαθίδρυση κουλτούρας διαρκούς μάθησης και διαμορφώνει συλλογικό όραμα για βελτίωση. Ο ηγέτης μπορεί να αξιοποιεί τη μάθηση στρατηγικά προκειμένου να κινητοποιεί τα μέλη του οργανισμού να συνεργαστούν, να διαχειριστούν αλλαγές, να εισαγάγουν καινοτομίες, ώστε να επιτευχθούν οι οργανωσιακοί στόχοι. Δύναται να επιμερίζει την ευθύνη λήψης αποφάσεων στα μέλη του οργανισμού, να επιβραβεύει τη συνεργασία, η οποία αποδίδει ατομικά και οργανωσιακά οφέλη και να ανταμείβει την αυξημένη επίδοση (Goh, 1998; Marsick & Watkins, 2003; Watkins & Marsick, 1992). Τα γνωρίσματα αυτά συνάδουν με ηγέτη που διαθέτει χαρακτηριστικά κυρίως του μετασχηματιστικού στυλ και επικουρικά του συναλλακτικού (Bass & Avolio, 1995).

Όπως σε κάθε είδους οργανισμό, έτσι και στον σχολικό οργανισμό, ο ρόλος των διευθυντών/ντρίων στη διαδικασία μετασχηματισμού των σχολείων σε Ο.Μ., όταν υιοθετούν τα παραπάνω στυλ ηγεσίας είναι καθοριστικός και στοχεύει στον εκσυγχρονισμό, την αντιμετώπιση των αναγκών των σχολείων και στην επίτευξη προσωπικής και οργανωσιακής ανάπτυξης (Παπάζογλου, 2016).

Ιδιαίτερα για την Ελλάδα, λόγω του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος και της οικονομικής κρίσης που την ταλάνισε αρκετά χρόνια, βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη του στρατηγικού στόχου για την εκπαίδευση καθώς και αναγκαία επένδυση για την οικοδόμηση ενός ελπιδοφόρου μέλλοντος αποτελούν η λειτουργία των σχολείων ως Ο.Μ. και η ανάπτυξη ηγετικών αρμοδιοτήτων των διευθυντών/ντρίων (OECD, 2018).

Γι'αυτό, βάσει του πρόσφατου νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση (ν.4547/2018; Υ.Α. 137912/2018), έχει αρχίσει να διαφαίνεται μια τάση αποκέντρωσης της εκπαιδευτικής διοίκησης, διεύρυνσης της αυτονομίας του σχολείου, ενίσχυσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και προσπάθειας μετασχηματισμού και λειτουργίας των δημόσιων σχολείων, ως Ο.Μ. στοχεύοντας στην αναβάθμισή τους και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Έχει

αρχίσει να γίνεται κατανοητό ότι τα ελληνικά σχολεία χρειάζονται διευθυντές/ντριες με ηγετικό προφίλ που θεωρούν τον Ο.Μ. βασική τους μέριμνα.

Υπάρχει, επομένως, ερευνητικό ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της σχέσης του στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντιών και της λειτουργίας των σχολείων Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) ως Ο.Μ., που γίνεται εντονότερο λόγω του βιβλιογραφικού κενού που υπάρχει, ιδιαίτερα στην Ελλάδα, καθώς λιγότερες συναφείς εμπειρικές έρευνες έχουν διεξαχθεί σε σχολικούς οργανισμούς, οι περισσότερες από τις οποίες αφορούν κυρίως την δημόσια ή ιδιωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Π.Ε.), ενώ ελάχιστες τη Δ.Δ.Ε. Η ανεπάρκεια συναφών εμπειρικών ερευνών σε συνδυασμό με τις προτάσεις των προγενέστερων μελετητών για περαιτέρω μελλοντική έρευνα πιστοποιούν ότι ο τομέας αυτός είναι υπό έρευνα και τεκμηριώνουν την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας.

Ο Οργανισμός Μάθησης

Τι είναι ο Οργανισμός Μάθησης

Ο ερευνητής Peter Senge, στο πόνημά του «The Fifth Discipline» (1990) προσδιόρισε τον Ο.Μ. ως έναν οργανισμό «όπου οι άνθρωποι διευρύνουν συνεχώς την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου καλλιεργούνται νέα και εκτεταμένα μοντέλα σκέψης, όπου η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται και όπου οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί» (σ. 8). Ο ίδιος και πολλοί άλλοι μελετητές (π.χ. Goh, 1998; Watkins & Marsick, 1992) αναγνώρισαν τη σημασία του Ο.Μ. και τον πρόβαλλαν από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, ως πρότυπο οργανισμού. Οι έρευνες που διεξήχθησαν για την χαρτογράφηση των χαρακτηριστικών του είχε ως αποτέλεσμα να αναδυθούν ποικίλες προσεγγίσεις-μοντέλα προκειμένου να προσδιορίσουν αυτή την εννοιολογική κατασκευή.

«Η ενσωματωτική προσέγγιση» (Intergrative Perspective) - Ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό υπόβαθρο: Χαρακτηριστικά Οργανισμού Μάθησης

Σύμφωνα με την «ενσωματωτική προσέγγιση» (Marsick & Watkins, 2003; Watkins & Marsick, 1992), ο Ο.Μ. είναι ένα μοντέλο-πρότυπο οργανισμού που αξιοποιεί την ενσωμάτωση της μάθησης στην εργασία και μετασχηματίζεται με την αρωγή συγκεκριμένων συνεργατικών πρακτικών, οι οποίες στοχεύουν στην αέναη εξέλιξή του. Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται μέσω μιας αδιάλειπτης διαδικασίας μάθησης, στρατηγικά χρησιμοποιούμενης. Διαμέσου της γνώσης που αποκτούν από κοινού και μοιράζονται μεταξύ τους οι εργαζόμενοι με τους αποδέκτες των υπηρεσιών τους σε ποικίλες λειτουργίες και επίπεδα. Έτσι δημιουργούνται καινοτόμες ιδέες, μέθοδοι, δράσεις για τη λύση των προβλημάτων και την αντιμετώπιση των αναγκών και προσδοκιών όλων των μελών του οργανισμού, που ευθυγραμμίζονται με ένα κοινά αποδεκτό όραμα. Η μάθηση μετασχηματίζει τον τρόπο σκέψης, τις αντιλήψεις, τις αξίες, τις στάσεις, τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού αλλά και τις πρακτικές του. Οι αλλαγές αυτές ενσωματώνονται στον οργανισμό, έτσι ώστε να γίνονται μέρος του επαγγελματικού έθνους, της οργανωσιακής «μνήμης» και κουλτούρας του.

Στην προσέγγιση αυτή ενσωματώνονται τα κοινά στοιχεία των προηγούμενων προσεγγίσεων σε ένα μοντέλο που καλύπτει τρία επίπεδα μάθησης, ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό, που αντιστοιχούν σε τέσσερα συστημικά επίπεδα, ατομικό, ομαδικό, του οργανισμού και του

ευρύτερου περιβάλλοντός του και προσφέρει ένα άρτιο θεωρητικό υπόβαθρο. Πρόκειται για ολοκληρωμένο μοντέλο Ο.Μ., που αποτελείται από επτά διαστάσεις, οι οποίες μετρώνται μέσω του ερωτηματολογίου Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ) (Marsick και Watkins, 2003; Yang, Watkins, & Marsick, 2004).

Στο ατομικό επίπεδο περιλαμβάνονται δυο διαστάσεις, η «Συνεχής Μάθηση» και η «Έρευνα και Διάλογος». Στο ομαδικό επίπεδο περιλαμβάνεται η διάσταση «Συνεργασία και Ομαδική Μάθηση». Στο οργανωσιακό επίπεδο περιλαμβάνονται τέσσερις διαστάσεις: τα «Ενσωματωμένα Συστήματα» και η «Ενδυνάμωση των Ατόμων» που αναφέρονται στον οργανισμό, ενώ η «Συστημική Διασύνδεση» και η «Στρατηγική Ηγεσία για τη Μάθηση» στο ευρύτερο περιβάλλον του.

Η σχέση ηγεσίας και Οργανισμού Μάθησης

Η ηγεσία διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στον μετασχηματισμό της οργανωσιακής κουλτούρας σε κουλτούρα Ο.Μ. και στη δέσμευση για την προώθηση ενός κοινού οράματος. Με αυτό αποσκοπεί στη διαρκή μάθηση, ποιοτική βελτίωση και πρόοδο των ατόμων και του οργανισμού. Η αυξημένη επίδοση ανταμείβεται, η ευθύνη λήψης αποφάσεων για την εργασία επιμερίζεται στα μέλη του οργανισμού και η συνεργασία επιβραβεύεται και αποδίδει ατομικά και οργανωσιακά οφέλη (Watkins & Marsick, 1992).

Η θεωρία του πλήρους φάσματος της ηγεσίας (Full Range Leadership Theory): Οι παράγοντες-διαστάσεις των στυλ ηγεσίας

Ο Bass και οι συνεργάτες του (π.χ. Avolio, Bass, & Jung, 1999; Bass, 1997; Bass & Riggio, 2006) ανέπτυξαν ένα ηγετικό μοντέλο, βάσει του οποίου παρουσίασαν τρία στυλ ηγεσίας. Πρώτον, τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία», βάσει της οποίας ο ηγέτης κατανοεί την ανάγκη των ατόμων να αναπτυχθούν, αλληλεπιδρά με αυτά και τα παρακινεί να θέτουν στόχους για υψηλές επιδόσεις, προωθεί το συλλογικά διαμορφωμένο όραμα και οδηγεί στην ανατροπή-μετασχηματισμό της υπάρχουσας κατάστασης. Το στυλ αυτό αποτελείται από πέντε παράγοντες-διαστάσεις: α) «Ιδεώδη χαρακτηριστικά», β) «Ιδεώδεις συμπεριφορές», γ) «Εμπνευσμένη παρακίνηση», δ) «Διέγερση πνευματικών ικανοτήτων», ε) «Εξατομικευμένη μέριμνα». Δεύτερον, τη «Συναλλακτική Ηγεσία», βάσει της οποίας ο ηγέτης εφαρμόζει τις υπάρχουσες κανονιστικές ρυθμίσεις και πρακτικές και αναπτύσσει σχέσεις συναλλαγής με τους υφισταμένους του, καθιστώντας σαφές τι θα λάβει ο καθένας, ως ανταμοιβή ή ποινή, ανάλογα με τις δράσεις τους και την ευόδωση των στόχων. Το στυλ αυτό αποτελείται από δύο παράγοντες-διαστάσεις: α) «Αμοιβή βάσει επίδοσης», β) «Ενεργητική κατ' εξαίρεση Ηγεσία». Θεώρησαν τα δυο είδη ηγεσίας, ως διακριτούς αλλά αλληλοσυμπληρούμενους τύπους ηγεσίας, ορισμένες διαστάσεις των οποίων είναι δυνατό να συνδυάζει ένας ηγέτης, ώστε να είναι αποτελεσματικός. Τέλος, την «Παθητική/Προς Αποφυγή Ηγεσία» με δύο παράγοντες-διαστάσεις: α) την «Παθητική κατ' εξαίρεση ηγεσία» και β) την «Προς Αποφυγή Ηγεσία», ως απουσία ηγεσίας («Laissez-Faire»).

Τα ηγετικά αυτά στυλ με τις εννέα διαστάσεις της συμπεριφοράς του ηγέτη, συναποτελούν ένα πλήρες φάσμα ηγεσίας (Full Range Leadership Theory-FRLT). Προκειμένου να αξιολογηθεί η ηγετική συμπεριφορά αναπτύχθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire-M.L.Q.) για να μετρηθεί το φάσμα των διαστάσεων της ηγεσίας και της έκβασής της (Avolio & Bass, 2004, όπ. αναφ. στο Μαγουλιανίτης, 2011; Bass & Avolio, 1995).

Αποτύπωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης συναφών εμπειρικών μελετών

Οι περισσότερες εμπειρικές έρευνες που έχουν διερευνήσει τον Ο.Μ. και τη σχέση ηγετικών στυλ και Ο.Μ., στην Ελλάδα ή το εξωτερικό, έχουν λάβει χώρα σε ιδιωτικές εταιρείες, επιχειρήσεις, και ιδιωτικούς ή δημόσιους οργανισμούς. Λιγότερες εμπειρικές έρευνες έχουν διεξαχθεί σε σχολικούς οργανισμούς. Ειδικότερα στην Ελλάδα έχουν διεξαχθεί μόλις την τρέχουσα δεκαετία λίγες συναφείς εμπειρικές μελέτες κυρίως σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία Π.Ε. και ελάχιστες σε σχολεία Δ.Ε.

Στον χώρο της ελληνικής αλλά και φινλανδικής ταυτόχρονα εκπαίδευσης, δημόσιας και ιδιωτικής έλαβε χώρα η εμπειρική μελέτη της Κωνσταντινίδου (2008), η οποία διερεύνησε τον βαθμό λειτουργίας ως Ο.Μ. τεσσάρων ελληνικών σχολείων Π.Ε. στη Θεσσαλονίκη, τριών δημόσιων και ενός ιδιωτικού μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα και δύο φινλανδικών σχολείων Π.Ε. και Δ.Ε., ενός δημόσιου και ενός ιδιωτικού. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν την υψηλού βαθμού ενσωμάτωση γνωρισμάτων του Ο.Μ. σε δύο σχολεία (Αρσάκειο και Διαπολιτισμικό) μεγαλύτερο ακόμη και από τον αντίστοιχο βαθμό των φινλανδικών, την μετρίου βαθμού ενσωμάτωση του Πειραματικού και την χαμηλού βαθμού ενσωμάτωση του δημοτικού στη Γαλάτιστα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο Διευθυντής/ντρια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διασφάλιση συναίνεσης του ανθρώπινου δυναμικού και στη διαμόρφωση κοινού οράματος και κουλτούρας Ο.Μ.

Στο πλαίσιο ενός ιδιωτικού εκπαιδευτικού ομίλου έλαβε χώρα η εμπειρική ποσοτική μελέτη της Βύσσα (2009), που αποκάλυψε ότι τα σχολεία Π.Ε. και Δ.Ε. λειτουργούν ως Ο.Μ. από μέτριο έως υψηλό βαθμό με μεγάλα περιθώρια βελτίωσης για την πλήρη εγκαθίδρυση τους ως Ο.Μ.

Αντίθετα, οι Κανατά, Δάρρα, Σοφός και Κλαδάκη (2017) αποτύπωσαν την υπάρχουσα κατάσταση λειτουργίας δημόσιων σχολείων Π.Ε. των νομών Χαλκιδικής, Θεσσαλονίκης, Δωδεκανήσου και Κοζάνης, ως Ο.Μ., διαμέσου των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν ότι το σχολείο τους διαθέτει ορισμένα γνωρίσματα Ο.Μ. Επίσης, αντιλαμβάνονται τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής στην ανάπτυξη κουλτούρας, κοινά αποδεκτών στόχων και οράματος για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στον χώρο της δημόσιας Π.Ε. έλαβε χώρα η εμπειρική ποσοτική μελέτη της Διάδου (2014), η οποία διερεύνησε τη σχέση του τύπου σχολικής ηγεσίας με την κουλτούρα του σχολείου διαμέσου των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι το στυλ ηγεσίας που έχει υιοθετηθεί είναι σε μεγάλο βαθμό η «Μετασχηματιστική Ηγεσία», κυρίως αναφορικά με τις τρεις πρώτες διαστάσεις της, ενώ χαμηλή είναι η βαθμολογία της διάστασης «ενδιαφέρον για το άτομο». Σε μικρότερο βαθμό έχει υιοθετηθεί η «Συναλλακτική Ηγεσία», κυρίως η διάσταση «Έκτακτη - κατ' εξαίρεση ανταμοιβή», ενώ η «Παθητική διαχείριση» και το στυλ «Μη-Ηγεσίας προς Αποφυγή» συγκεντρώνουν χαμηλή βαθμολογία. Επιπλέον, αποκαλύφθηκε θετική συσχέτιση της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» και της «Έκτακτης-κατ' εξαίρεση ανταμοιβής» με τις διαστάσεις της σχολικής κουλτούρας, ενώ αρνητική συσχέτιση παρουσίασε η «Παθητική διαχείριση» και το στυλ «Μη-Ηγεσίας προς Αποφυγή».

Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα της εμπειρικής μελέτης μεικτών μεθόδων της Παπάζογλου (2016) που διερεύνησε τη σχέση του ηγετικού στυλ και της λειτουργίας του σχολείου ως

Ο.Μ., διαμέσου των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δημόσιας Π.Ε. της Β' Αθήνας. Τα ευρήματα αποκάλυψαν τη σημαντικού βαθμού ενσωμάτωση των διαστάσεων του Ο.Μ. στα εν λόγω σχολεία με περιθώρια βελτίωσης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε η ικανοποιητικού βαθμού υιοθέτηση της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» και η μετρίου βαθμού υιοθέτηση της «Συναλλακτικής Ηγεσίας», κυρίως της διάστασης «Αμοιβή βάσει επίδοσης», λιγότερο της διάστασης «Ενεργητική κατ' εξαίρεση Ηγεσίας» και ελάχιστα της διάστασης «Παθητική κατ' εξαίρεση Ηγεσίας». Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» καθώς και της διάστασης «Αμοιβή βάσει επίδοσης» και του Ο.Μ., ενώ αρνητικά συσχετίζονται οι διαστάσεις της «Ενεργητικής κατ' εξαίρεση Ηγεσίας» και της «Παθητικής κατ' εξαίρεση Ηγεσίας». Το μετασχηματιστικό στυλ σε συνδυασμό με το συναλλακτικό, ως προς τη διάσταση «Αμοιβή βάσει επίδοσης» προβλέπει σε υψηλό ποσοστό τη διακύμανση του Ο.Μ., αλλά το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας προβλέπει επαυξημένο ποσοστό της διακύμανσης του Ο.Μ. συγκριτικά με το ποσοστό της «Συναλλακτικής Ηγεσίας».

Παραπλήσια ευρήματα εντοπίστηκαν και στην εμπειρική ποσοτική μελέτη της Δουγαλή (2017), η οποία διερεύνησε τη σχέση τριών τύπων σχολικής ηγεσίας, «Μετασχηματιστικής», «Συναλλακτικής» και «Παθητικής-προς Αποφυγή» και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών διαμέσου των αντιλήψεών τους. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι το στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών της δημόσιας Π.Ε. που έχει υιοθετηθεί ήταν σε μέτριο βαθμό η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» και ακολουθούσε η «Συναλλακτική Ηγεσία», κυρίως ως προς τη διάσταση «Αμοιβή με βάση την επίδοση». Και τα δυο στυλ ηγεσίας παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ η σύζευξή τους επιδρά σ' αυτήν στατιστικώς σημαντικά, με τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία», να προβλέπει πιο διευρυμένο ποσοστό διακύμανσης από αυτό που προβλέπει η «Συναλλακτική Ηγεσία».

Μία από τις ελάχιστες εμπειρικές έρευνες στον χώρο της Δ.Δ.Ε. διεξήγαγε ο Στραγαλινός (2016) που διερεύνησε τα χαρακτηριστικά της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» διαμέσου των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κατανοούν τη σημασία του μετασχηματιστικού στυλ για τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου. Όμως, οι επικεφαλής των σχολικών μονάδων τους διαθέτουν σε μικρό βαθμό τα γνωρίσματα αυτά.

Στον χώρο της Δ.Δ.Ε. διεξήγαγε και η Τάγαρη (2017) μία από τις λίγες εμπειρικές μελέτες με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης των ηγετικών πρακτικών και του σχολείου, ως Ο.Μ., τονίζοντας την μάθηση των εκπαιδευομένων, διαμέσου των απόψεων των εκπαιδευτικών σχολείων του Νομού Ηλείας. Τα ευρήματα κατέδειξαν την μετρίου βαθμού λειτουργία των σχολείων, ως Ο.Μ. και τη συμβολή του επικεφαλής-ηγέτη των σχολείων στη διαδικασία μετασχηματισμού τους σε Ο.Μ., αποσκοπώντας στην επίτευξη της μάθησης των εκπαιδευομένων.

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της εμπειρικής ποσοτικής έρευνας της Βυζιώτη (2019) που διεξήχθη πρόσφατα στον χώρο της Δ.Δ.Ε. με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη λειτουργία των σχολείων ως Ο.Μ. και στον ρόλο του σχολικού ηγέτη στην αναβάθμιση της μάθησης των εκπαιδευομένων, διαμέσου των απόψεων των εκπαιδευτικών του Νομού Καβάλας. Τα ευρήματα κατέδειξαν την μετρίου βαθμού υιοθέτηση των τεχνικών Ο.Μ. στα σχολεία και τη θετική συσχέτιση του Ο.Μ. και των πρακτικών των διευθυντών των σχολείων στην αναβάθμιση της μάθησης των εκπαιδευομένων.

Με τις παραπάνω αντιλήψεις φαίνεται να συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων Δ.Δ.Ε. του νομού Ηρακλείου, σύμφωνα με την ποιοτική έρευνα που διεξήγαγε η Τσαγκαράκη (2019). Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι οι μισοί, περίπου, εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη

μικρού βαθμού ύπαρξη χαρακτηριστικών Ο.Μ., λιγότεροι αναγνωρίζουν αρκετά γνωρίσματα και πολύ λίγοι αρνούνται ή δεν κατανοούν τον χαρακτηρισμό Ο.Μ. για το σχολείο τους. Επίσης αναγνωρίζουν τον καταλυτικό ρόλο του διευθυντή, ως σχολικού ηγέτη, στην επίτευξη της λειτουργίας του σχολείου ως Ο.Μ.

Πιο ελπιδοφόρα είναι τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας του Παπαγεωργίου (2019) με σκοπό να διερευνήσει συγκριτικά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών δημόσιων Γενικών Λυκείων (ΓΕ.Λ.) και Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) διαφόρων περιφερειών της Ελλάδας, αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας τους ως Ο.Μ. και τη γνωστική επίδοσή τους. Τα ευρήματα κατέδειξαν τη σημαντικού βαθμού ενσωμάτωση των γνωρισμάτων του Ο.Μ. στα ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ., εντονότερη στο πλαίσιο των διαστάσεων «Στρατηγική Ηγεσία», «Συστημική Σύνδεση», «Ενδυνάμωση», με αδύναμες τη «Συνεχή Μάθηση», «Έρευνα και Διάλογο» και «Ενσωματωμένο Σύστημα». Τα ΕΠΑ.Λ. δε διαφέρουν από τα ΓΕ.Λ. στατιστικώς σημαντικά, ως προς τον Ο.Μ. κατά μέσο όρο, αλλά υπερσχύουν ως προς τις «Γνωστικές Επιδόσεις» τους και ως προς το «Ενσωματωμένο Σύστημα».

Οι εμπειρικές έρευνες που επιλέχθηκαν και παρουσιάστηκαν είναι σύγχρονες, συναφείς ως προς το θέμα, τον σκοπό και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας, καθώς μελέτησαν τον Ο.Μ. και τη σχέση ηγεσίας και Ο.Μ. διαμέσου των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, αξιοποίησαν έγκυρα και αξιόπιστα ερευνητικά εργαλεία, όπως το DLOQ και το M.L.Q. κ.ά.

Από όλους τους ερευνητές εντοπίστηκαν η ανεπάρκεια εμπειρικών ερευνών, ιδίως στη Δ.Δ.Ε., το αυξημένο επιστημονικό ενδιαφέρον για τον μετασχηματισμό και τη λειτουργία των σχολείων ως Ο.Μ., καθώς και τα οφέλη που συνεπάγεται αυτή αλλά και αρκετοί περιορισμοί. Γι' αυτό ομόφωνα προτείνουν περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι να εξετάσει: α) τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δ.Δ.Ε. αναφορικά με τη λειτουργία των σχολείων τους ως Ο.Μ. β) τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δ.Δ.Ε. αναφορικά με το στυλ ηγεσίας που έχει υιοθετηθεί από τους διευθυντές/ντριες στις σχολικές μονάδες τους γ) τη σχέση που υπάρχει μεταξύ του στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών και του βαθμού λειτουργίας των σχολείων Δ.Δ.Ε. ως Ο.Μ. δ) τη σχέση μεταξύ της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δ.Δ.Ε. για τη λειτουργία των σχολείων τους, ως Ο.Μ. και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η παρούσα έρευνα στοχεύει να αποτυπώσει την υπάρχουσα κατάσταση σε σχολεία Δ.Δ.Ε. και να διερευνήσει: α) τον ρόλο των διευθυντών/ντριών και του στυλ ηγεσίας που υιοθετούν στη διαδικασία μετασχηματισμού των σχολείων σε Ο.Μ. β) τις πρακτικές που ενδείκνυνται για την ενίσχυση των ηγετικών πτυχών τους και την εγκαθίδρυση κουλτούρας Ο.Μ. γ) τη σχέση μεταξύ της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και των υπό έρευνα αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δ.Δ.Ε.

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού τίθενται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιον βαθμό λειτουργούν, ως Ο.Μ., τα σχολεία Δ.Δ.Ε. των εκπαιδευτικών της Α' και Β' Αθήνας;

2. Τι στυλ ηγεσίας και σε ποιον βαθμό έχει υιοθετηθεί από τους διευθυντές/ντρίες στα σχολεία Δ.Δ.Ε. των εκπαιδευτικών της Α' και Β' Αθήνας;
3. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών και στη λειτουργία, ως Ο.Μ., των εν λόγω σχολείων;
4. Σε ποιον βαθμό επιδρά το στυλ της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» και σε ποιον βαθμό της «Συναλλακτικής Ηγεσίας» των διευθυντών/ντριών στη λειτουργία, ως Ο.Μ., των εν λόγω σχολείων;
5. Σχετίζεται ο τύπος εκπαίδευσης (γενικής, επαγγελματικής) με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των εν λόγω σχολείων αναφορικά με τη λειτουργία τους, ως Ο.Μ. και με το στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών τους ;

Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Αναφορικά με τη μεθοδολογική προσέγγιση, στην παρούσα εργασία υλοποιήθηκε πρωτογενής ποσοτική έρευνα με στοιχεία δειγματοληπτικού και συσχετιστικού επεξηγηματικού σχεδιασμού (Creswell, 2016).

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς Δ.Δ.Ε., γενικής (Γυμνάσια, ΓΕ.Λ.) και επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΕΠΑ.Λ.), οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2019-2020 υπηρετούσαν σε σχολεία των Διευθύνσεων Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας. Το δείγμα της έρευνας συγκροτείται από εκατόν εξήντα πέντε συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (n=165) που ανήκουν στον παραπάνω πληθυσμό και **επιλέχτηκαν μέσω δειγματοληψίας «κατά στρώματα»**.

Το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτελείται κατά πλειοψηφία από γυναίκες (67,3%), ενώ οι άνδρες κατέχουν το 32,7%, με ηλικία που κυμαίνεται κυρίως από 51 έτη και άνω σε ποσοστό 55,2%, ενώ το μικρότερο ποσοστό (3,6%) κατέχουν οι εκπαιδευτικοί από 21-30 ετών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαθέτει υψηλό μορφωτικό επίπεδο με επιπλέον τίτλους εκτός των βασικών σπουδών (51,5%), έχει 16-23 έτη συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας (41,8%) και το 26,7% , 24 έτη και άνω, δηλαδή το 68,5% είναι αρκετά ή πολύ έμπειροι. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υπηρετούν με οργανική θέση (73,9%), σε ένα σχολείο (77%) και συνεργάζονται από 1-6 έτη (71,5%) με τον/την τωρινό/ή διευθυντή/διευθύντρια.

Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο¹ με 67 κλειστού τύπου ερωτήσεις το οποίο διανεμήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Το παρόν ερωτηματολόγιο συντίθεται από τρία μέρη.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δέκα κλειστού τύπου ερωτήσεις για τη συλλογή των προσωπικών-δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων που μετριοούνται με ονομαστική κλίμακα. Η τέταρτη ερώτηση, που συνιστά τη δημογραφική μεταβλητή «Τύπος Εκπαίδευσης», αξιοποιήθηκε για να απαντηθεί το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα.

Το δεύτερο (Β') μέρος του ερωτηματολογίου μετρά τη μεταβλητή «Ο.Μ.» αντιστοιχεί στο πρώτο, τρίτο, τέταρτο και πέμπτο ερευνητικό ερώτημα. Το ερευνητικό εργαλείο που μετράει τη λανθάνουσα μεταβλητή «Ο.Μ.» είναι το DLOQ σε ελληνική μετάφραση της Δεκούλου

¹ Το ερωτηματολόγιο αξιοποιήθηκε σε έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας της Αντωνιάδου (2020), με επιβλέπουσα την κ. Κονιδάρη Βικτωρία-Χρυσούλα, στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» του Ε.Α.Π., η οποία είναι διαθέσιμη στο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/47110>

(2012) και αποτελείται από 21 κλειστές ερωτήσεις (short version) (Marsick & Watkins, 2003; Yang, Watkins, & Marsick, 2004).

Οι 21 ερωτήσεις αναφέρονται σε επτά διαστάσεις του Ο.Μ.(τρεις ερωτήσεις σε κάθε διάσταση) που μετριοούνται με επτά αντίστοιχες υποκλίμακες, ως επιμέρους λανθάνουσες μεταβλητές. Η κλίμακα που χρησιμοποιείται είναι εξαβάθμια τακτική κλίμακα τύπου Likert με απαντήσεις που διαβαθμίζονται από το «Σχεδόν Ποτέ» έως το «Σχεδόν Πάντα» και βαθμολογία αντίστοιχα από ένα έως έξι.

Το τρίτο (Γ') μέρος του ερωτηματολογίου αντιστοιχεί στο δεύτερο, τρίτο και εν μέρει στο τέταρτο και πέμπτο ερευνητικό ερώτημα. Το ερευνητικό εργαλείο που μετράει τα τρία στυλ ηγεσίας και τις εννέα διαστάσεις τους είναι το Μ.Λ.Ο. (5X-Short) που δεν έχει ξαναχρησιμοποιηθεί στη Δ.Ε. Αποτελείται από 36 κλειστές ερωτήσεις, όπως μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από τον Μαγουλιανίτη (2011). Αυτές αναφέρονται σε εννέα διαστάσεις ηγετικών στυλ (τέσσερις ερωτήσεις σε κάθε διάσταση) που μετριοούνται με εννέα αντίστοιχες υποκλίμακες, ως επιμέρους λανθάνουσες μεταβλητές. Η κλίμακα που χρησιμοποιείται είναι πενταβάθμια τακτική κλίμακα τύπου Likert με απαντήσεις που διαβαθμίζονται από το «Ποτέ» έως το «Σχεδόν Πάντα» και βαθμολογία αντίστοιχα από μηδέν έως τέσσερα.

Τα ερωτηματολόγια DLOQ και Μ.Λ.Ο. επιλέχτηκαν αφενός, γιατί συνάδουν με τον σκοπό και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Αφετέρου, επειδή αποτελούν αναγνωρισμένα από την διεθνή επιστημονική κοινότητα ερευνητικά εργαλεία, λόγω του υψηλού βαθμού εγκυρότητας και αξιοπιστίας, που έχει αποδειχθεί από τους δημιουργούς τους αλλά και από πολλούς άλλους ερευνητές που τα αξιοποίησαν επί σειρά ετών.

Επιπλέον, επειδή στηρίζονται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες θεωρίες: την «ενσωματωτική προσέγγιση» του Ο.Μ. και τη θεωρία του πλήρους φάσματος ηγεσίας (FRLT).

Προκειμένου το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε να είναι δυνατόν να εφαρμοστεί και να ανταποκριθεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, έτσι ώστε η έρευνα να είναι έγκυρη, τροποποιήθηκε η διατύπωση, ιδιαίτερα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, σε όσες ερωτήσεις θεωρήθηκε αναγκαίο, για να προσαρμοστεί στους ελληνικούς σχολικούς οργανισμούς και στους/στις εκπαιδευτικούς, οι αντιλήψεις των οποίων εξετάζονται.

Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, την οργάνωση των προσωπικών-δημογραφικών στοιχείων του δείγματος και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων αξιοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής μέσω του λογισμικού στατιστικής ανάλυσης SPSS (έκδοση 26).

Αποτελέσματα

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων των δεδομένων μέσω κατάλληλων στατιστικών κριτηρίων και οι απαντήσεις ανά ερευνητικό ερώτημα, αφού διαμορφώθηκαν οι υπό έρευνα λανθάνουσες μεταβλητές.

Για την απάντηση του πρώτου και δεύτερου περιγραφικού ερευνητικού ερωτήματος αξιοποιήθηκαν περιγραφικοί δείκτες. Αρχικά, υπολογίστηκαν ο Μέσος Όρος (Μ.Ο.), η Τυπική

Απόκλιση(Τ.Α.) και οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των τιμών των μεταβλητών του «Ο.Μ.», των στυλ ηγεσίας και των διαστάσεων τους (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Αναφορικά με την απάντηση του **πρώτου περιγραφικού ερωτήματος**, τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία του Πίνακα 1, φανερώνουν τον βαθμό λειτουργίας ως Ο.Μ. των σχολείων της Α' και Β' Αθήνας, καθώς και την κατάταξη των διαστάσεων του Ο.Μ. από την ισχυρότερη προς την ασθενέστερη, βάσει των Μ.Ο. των μεταβλητών του Ο.Μ. και των διαστάσεων του σε μία κλίμακα από το 1-6, όπως προκύπτει από το σύστημα βαθμολόγησης που πρότειναν οι δημιουργοί του DLOQ (Marsick & Watkins, 2003).

Πίνακας 1. Περιγραφικοί δείκτες του Οργανισμού Μάθησης και των διαστάσεων του βάσει του συστήματος βαθμολόγησής τους

Λανθάνουσες Μεταβλητές		Ερωτήσεις Β' μέρους ερωτηματολογίου	Κλίμακα μέτρησης	Μ.Ο
Διαστάσεις Οργανισμού Μάθησης	«Οργανισμός Μάθησης» Άθροισμα/21	1-21	1-6	3,7
	«Ενδυνάμωση των Ατόμων» Άθροισμα/3	13,14,15	1-6	4,2
	«Συστημική Διασύνδεση» Άθροισμα/3	16,17,18	1-6	3,93
	«Στρατηγική Ηγεσία για τη Μάθηση» Άθροισμα/3	19,20,21	1-6	3,8
	«Συνεχής Μάθηση» Άθροισμα/3	1,2,3	1-6	3,8
	«Έρευνα και Διάλογος» Άθροισμα/3	4,5,6	1-6	3,53
	«Συνεργασία και Ομαδική Μάθηση» Άθροισμα/3	7,8,9	1-6	3,34
«Ενσωματωμένα Συστήματα» Άθροισμα/3		10,11,12	1-6	3,3

Αναφορικά με την απάντηση του **δεύτερου περιγραφικού ερωτήματος**, τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία του Πίνακα 2, φανερώνουν ότι το στυλ ηγεσίας που έχει υιοθετηθεί από τους διευθυντές/ντρίες στα σχολεία της Α' και Β' Αθήνας, σε μεγαλύτερο βαθμό είναι η «Μετασχηματιστική Ηγεσία». Ακολουθεί η «Συναλλακτική Ηγεσία» και τέλος η «Παθητική/Προς Αποφυγή Ηγεσία». Στον Πίνακα 2 φαίνεται, επίσης, η κατάταξη των διαστάσεων των στυλ ηγεσίας από την ισχυρότερη προς την ασθενέστερη, βάσει των Μ.Ο. των μεταβλητών των στυλ ηγεσίας και των διαστάσεων τους σε μία κλίμακα από το 0-4, όπως προκύπτει από το σύστημα βαθμολόγησης που πρότειναν οι δημιουργοί του M.L.Q. (Bass & Avolio, 1995).

Πίνακας 2. Περιγραφικοί δείκτες των μεταβλητών των Στυλ Ηγεσίας και των διαστάσεών τους βάσει του συστήματος βαθμολόγησής τους

Στυλ Ηγεσίας	Παράγοντες-Διαστάσεις Ηγεσίας	Κλίμακα μέτρησης	Ερωτήσεις Γ' μέρους ερωτηματολογίου	Μ.Ο
«Μετασχηματιστική Ηγεσία»	«Ιδεώδεις συμπεριφορές» Άθροισμα/4	0-4	6, 14, 23, 34	2,57
	«Ιδεώδη χαρακτηριστικά» Άθροισμα/4	0-4	10, 18, 21, 25	2,46
	«Εμπνευσμένη παρακίνηση» Άθροισμα/4	0-4	9, 13, 26, 36	2,35
	«Διέγερση πνευματικών ικανοτήτων» Άθροισμα/4	0-4	2, 8, 30, 32	2,22
	«Εξατομικευμένη μέριμνα» Άθροισμα/4	0-4	15, 19, 29,31	2,1
	«Μετασχηματιστική Ηγεσία» Άθροισμα/20	0-4	20 ερωτήσεις	2,34
«Συναλλακτική Ηγεσία»	«Αμοιβή βάσει επίδοσης» Άθροισμα/4	0-4	1, 11, 16, 35	2,24
	«Ενεργητική κατ' εξαίρεση Ηγεσία» Άθροισμα/4	0-4	4, 22, 24, 27	1,81
	«Συναλλακτική Ηγεσία» » Άθροισμα/8	0-4	8 ερωτήσεις	2,03
«Παθητική/Προς Αποφυγή Ηγεσία»	«Παθητική κατ' εξαίρεση Ηγεσία» Άθροισμα/4	0-4	3, 12, 17, 20	1,2
	«Προς Αποφυγή Ηγεσία» Άθροισμα/4	0-4	5, 7, 28, 33	0,93
	«Παθητική/Προς Αποφυγή Ηγεσία» Άθροισμα/8	0-4	8 ερωτήσεις	1,07

Για την απάντηση των επαγωγικών ερωτημάτων (τρίτο, τέταρτο, πέμπτο) έγινε έλεγχος κανονικής κατανομής των δεδομένων, μέσω των δοκιμασιών Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk και αξιοποιήθηκαν κριτήρια επαγωγικής στατιστικής, ώστε να καταστεί εφικτή η διατύπωση συμπερασμάτων από τις τιμές ενός δείγματος εκπαιδευτικών, η γενίκευσή τους στον πληθυσμό του και κατ' επέκταση η εξωτερική εγκυρότητα (Ρούσσος, χ.χ.; Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Για την απάντηση του **τρίτου επαγωγικού ερωτήματος** αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r , προκειμένου να συσχετιστεί το καθένα στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών με τον Ο.Μ. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι ανάμεσα στη «Μετασχηματιστική Ηγεσία» και τη λειτουργία των σχολείων Δ.Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας ως Ο.Μ., υπάρχει μία στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση υψηλού βαθμού [$r(165)=0,73$, $p<0,001$]. Επιπλέον, ότι ανάμεσα στη διάσταση της «Συναλλακτικής Ηγεσίας», «Αμοιβή βάσει επίδοσης» και τη λειτουργία, ως Ο.Μ., των εν λόγω σχολείων υπάρχει μία στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση, υψηλού βαθμού [$r(165)=0,70$, $p<0,001$]. Επιπροσθέτως, αποκάλυψαν ότι ανάμεσα στη διάσταση της «Συναλλακτικής Ηγεσίας», «Ενεργητική κατ' εξαίρεση Ηγεσία» και τη λειτουργία, ως Ο.Μ., των εν λόγω σχολείων υπάρχει μία στατιστικώς μη σημαντική αρνητική συσχέτιση [$r(165)= -0,029$, $p=0,71$] που θεωρείται μηδενική. Τέλος, κατέδειξαν ότι ανάμεσα στην «Παθητική/Προς Αποφυγή Ηγεσία» και τη λειτουργία, ως Ο.Μ., των εν λόγω σχολείων υπάρχει μία στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση χαμηλού βαθμού [$r(165)= -0,49$, $p<0,001$].

Για την απάντηση του **τέταρτου επαγωγικού ερωτήματος** αξιοποιήθηκε αρχικά η απλή γραμμική παλινδρόμηση. Στον πρώτο έλεγχο, η ανεξάρτητη ή «προβλεπτική» μεταβλητή ήταν η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» και η εξαρτημένη ή μεταβλητή «κριτήριο» ήταν ο «Ο.Μ.». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» προβλέπει-ερμηνεύει το 52,7% της διακύμανσης του «Ο.Μ.» ($R^2=0,527$) και ότι η πρόβλεψη είναι στατιστικώς σημαντική ($F=181,8$, $df=1$, $p<0,001$).

Στον δεύτερο έλεγχο γραμμικής παλινδρόμησης, η ανεξάρτητη ή «προβλεπτική» μεταβλητή ήταν η διάσταση της «Συναλλακτικής Ηγεσίας», «Αμοιβή βάσει επίδοσης» και η εξαρτημένη ή μεταβλητή «κριτήριο» ήταν ο «Ο.Μ.». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η «Αμοιβή βάσει επίδοσης» προβλέπει-ερμηνεύει το 48,2% της διακύμανσης του «Ο.Μ.» ($R^2=0,482$), και ότι η πρόβλεψη είναι στατιστικώς σημαντική ($F=151,932$ $df=1$, $p<0,001$).

Δεν έγινε έλεγχος παλινδρόμησης για τη διάσταση της «Συναλλακτικής Ηγεσίας», «Ενεργητική κατ' εξαίρεση Ηγεσία», λόγω της μηδενικής συσχέτισης ανάμεσα σε αυτήν και τον «Ο.Μ.».

Έπειτα, αξιοποιήθηκε ο έλεγχος της ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης. Οι ανεξάρτητες ή «προβλεπτικές» μεταβλητές ήταν η «Αμοιβή βάσει επίδοσης» και η «Μετασχηματιστική Ηγεσία», ενώ η εξαρτημένη ή μεταβλητή «κριτήριο» ήταν ο «Ο.Μ.». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η «Αμοιβή βάσει επίδοσης» μαζί με τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία» προβλέπουν-ερμηνεύουν το 54,7% της διακύμανσης του «Ο.Μ.» ($R^2=0,547$), ποσοστό μεγαλύτερο απ' ότι ερμηνεύει το κάθε στυλ ηγεσίας χωριστά ότι η πρόβλεψη που προκύπτει από αυτό το μοντέλο είναι στατιστικώς σημαντική ($F=97,845$, $p<0,001$) και ότι η διαφορά τους είναι $\Delta R^2=0,065$. Δηλαδή, η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» προβλέπει-ερμηνεύει ποσοστό της διακύμανσης του «Ο.Μ.» 6,5% επιπλέον αυτού που προβλέπει η «Αμοιβή βάσει επίδοσης». Από την ιεράρχηση των μεταβλητών διαπιστώνουμε ότι η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» ασκεί μεγαλύτερη θετική επίδραση ($Beta = 0,5$, $Std. Error=0,14$, $p<0,001$) από την θετική επίδραση που ασκεί η «Αμοιβή βάσει επίδοσης» ($Beta = 0,28$, $Std. Error=0,65$, $p<0,008$) (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Για την απάντηση του **πέμπτου επαγωγικού ερωτήματος** αξιοποιήθηκε αφενός το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα, γιατί μέσω της δοκιμασίας Kolmogorov-Smirnov διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε κανονική κατανομή στις τιμές των δύο ομάδων εκπαιδευτικών (γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης), ως προς τις μεταβλητές «Ο.Μ.» και «Μετασχηματιστική Ηγεσία». Αφετέρου, αξιοποιήθηκε το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο t test για ανεξάρτητα δείγματα, γιατί υπήρχε κανονική κατανομή στις τιμές και των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, ως προς τη μεταβλητή «Συναλλακτική Ηγεσία».

Στον πρώτο έλεγχο Mann-Whitney, η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν ο «Τύπος Εκπαίδευσης» με δυο επίπεδα (γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση) και η εξαρτημένη μεταβλητή ο «Ο.Μ.». Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η τιμή ήταν [$U(119, 46)=2260,50$, $p= 0,083$], η οποία δεν είναι στατιστικώς σημαντική. Στον δεύτερο έλεγχο Mann-Whitney, η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν ο «Τύπος Εκπαίδευσης» με δυο επίπεδα (γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση) και η εξαρτημένη μεταβλητή η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» των διευθυντών/ντρινών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η τιμή ήταν [$U(119, 46)=2699,00$, $p= 0,89$], η οποία δεν είναι στατιστικώς σημαντική.

Επομένως, η μεταβλητή «Τύπος εκπαίδευσης» δεν επιδρά στατιστικώς σημαντικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δ.Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας για τον «Ο.Μ.» και το στυλ της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» των διευθυντών/ντριών.

Τέλος, εφαρμόστηκε έλεγχος t test για ανεξάρτητα δείγματα στον οποίο η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν ο «Τύπος Εκπαίδευσης» με δυο επίπεδα (γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση) και η εξαρτημένη μεταβλητή η «Συναλλακτική Ηγεσία» των διευθυντών/ντριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διακυμάνσεις για τις δυο ομάδες ήταν ίσες ($F=0,33$, $p=0,564$) και η τιμή ήταν [$t(163)=2,167$, $p=0,032$], η οποία είναι στατιστικώς σημαντική. Επομένως, η μεταβλητή «Τύπος εκπαίδευσης» επιδρά στατιστικώς σημαντικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δ.Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας για το στυλ της «Συναλλακτικής Ηγεσίας» των διευθυντών/ντριών των σχολείων τους. Μέσω της σύγκρισης των μέσων όρων των δύο ομάδων εντοπίζεται μεγαλύτερη τιμή στην ομάδα των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης (16,77) έναντι των εκπαιδευτικών της επαγγελματικής (14,74).

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Η ανάλυση των δεδομένων, σχετικά με το πρώτο ερώτημα, αποκαλύπτει ότι τα σχολεία Δ.Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας λειτουργούν ως Ο.Μ., κατά μέσο όρο, σε επίπεδο άνω του μετρίου, διαπίστωση που συμφωνεί με ευρήματα προγενέστερων μελετών (Βύσσα, 2009 Κωνσταντινίδου, 2008 Παπαγεωργίου, 2019 Παπάζογλου, 2016), που αναφέρονται κυρίως σε ιδιωτικά ή δημόσια σχολεία με προνομιακό προφίλ.

Το εύρημα αυτό είναι αισιόδοξο, ιδίως σε μια περίοδο κρίσης και αβεβαιότητας που βιώνει η χώρα μας την τελευταία δεκαετία, η οποία έχει επηρεάσει με ποικίλους τρόπους την εκπαίδευση και το ανθρώπινο δυναμικό της.

Επιπλέον, η διαπίστωση αναφορικά με τη λειτουργία των σχολείων ως Ο.Μ., ίσως αποκαλύπτει μια διαφαινόμενη αυξητική τάση, μικρού μεγέθους, δεδομένου ότι η πλειοψηφία των προγενέστερων ερευνών που αφορούν δημόσια ελληνικά σχολεία κατέγραψε την ύπαρξη τάσης μετασχηματισμού και λειτουργίας τους, ως Ο.Μ. (Κανατά κ.ά., 2017) που κυμάνθηκε, όμως, από χαμηλό έως μέτριο βαθμό, ιδιαίτερα όσον αφορά τα σχολεία Δ.Ε. (Βυζιώτη, 2019; Κωνσταντινίδου, 2008; Τάγαρη, 2017; Τσαγκαράκη, 2019).

Αυτό μπορεί ίσως να εξηγηθεί, αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι περισσότερες από τις προαναφερόμενες έρευνες αφορούν σχολεία της επαρχίας (π.χ. νομών Ηλείας, Ηρακλείου, Καβάλας, Θεσσαλονίκης, Δωδεκανήσων, Κοζάνης), ενώ η παρούσα έρευνα αφορά σχολεία της Αθήνας. Επιπροσθέτως, μπορεί να αιτιολογηθεί από το υψηλό μορφωτικό επίπεδο που χαρακτηρίζει τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, με την πάροδο των χρόνων, στο πλαίσιο των ραγδαία μεταβαλλόμενων, παγκοσμιοποιημένων συνθηκών του 21^{ου} αιώνα, η τάση να λειτουργούν οι σχολικοί οργανισμοί ως Ο.Μ. φαίνεται ότι γενικεύεται, καθώς υπαγορεύεται η ανάπτυξη πρακτικών συνεργατικότητας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, προκειμένου οι οργανισμοί να επιβιώνουν να εκσυγχρονίζονται και να εξελίσσονται.

Παρ' όλα αυτά, ο βαθμός λειτουργίας των σχολείων Δ.Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας, ως Ο.Μ. δεν είναι υψηλός, διαπίστωση που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης για την πλήρη εγκαθίδρυσή τους ως Ο.Μ., ιδιαίτερα ως προς τις πιο αδύναμες διαστάσεις και τις συνακόλουθες πρακτικές τους. Δηλαδή, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και της επίδρασης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε αυτό, την παραγωγή, διάχυση και αξιοποίηση της γνώσης στην εργασία («Ενσωματωμένα Συστήματα»), καθώς και

την ομαδική εργασία, συνεργασία, ανταλλαγή ιδεών, εμπειριών και γνώσεων όλων των μελών, τη συλλογική μάθηση και αναθεώρηση του τρόπου σκέψης και των πρακτικών («Συνεργασία και Ομαδική Μάθηση»), όπως επιβεβαιώνεται και από προγενέστερες έρευνες (Τάγαρη, 2017; Παπαγεωργίου, 2019).

Χρειάζεται, όμως, να εδραιωθούν και οι πρακτικές που συσχετίζονται με τις πιο ισχυρές διαστάσεις, ώστε να ενδυναμωθούν οι προϋποθέσεις για την επίτευξη ενός συλλογικού οράματος και την εγκαθίδρυση κουλτούρας Ο.Μ. Δηλαδή, η αναγνώριση ανάληψης πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς, η δυνατότητα αξιοποίησης των διαθέσιμων μέσων για την υλοποίηση του έργου τους, η υποστήριξή τους, όταν εφαρμόζουν καινοτομίες («Ενδυνάμωση των Ατόμων»), η συνεργασία του σχολείου με τη σχολική, τοπική και ευρύτερη κοινότητα και η συμμετοχή τους στην επίλυση των προβλημάτων του («Συστημική Διασύνδεση»). Επιπλέον, η διαρκής αναζήτηση ευκαιριών μάθησης από τον/την διευθυντή/ντρια, που αναλαμβάνει ρόλο μέντορα για τους εκπαιδευτικούς και εγγυάται ότι η λειτουργία του σχολείου θα είναι ευθυγραμμισμένη με τις αξίες του («Στρατηγική Ηγεσία για τη Μάθηση»), η δημιουργία ευκαιριών συνεχούς μάθησης και εξέλιξης μεταξύ των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην επιβράβευσή τους («Συνεχής Μάθηση»), αλλά και η απόκτηση σχέσεων εμπιστοσύνης και δεξιοτήτων λογικής σκέψης και κριτικών διεργασιών («Έρευνα και Διάλογος»), όπως επισημαίνεται και από προγενέστερες έρευνες (Κανατά κ.ά., 2017; Κωνσταντινίδου, 2008; Παπαγεωργίου, 2019; Παπάζογλου, 2016).

Επομένως προς αυτήν την κατεύθυνση πρέπει να θέτουν τους στόχους τους και να επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους τα δημόσια σχολεία, καθώς τα οφέλη που απορρέουν από τον Ο.Μ., όπως αποτυπώνονται στις πρακτικές των διαστάσεων του, είναι ιδιαίτερα σημαντικά.

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα, διαπιστώνεται ότι το στυλ ηγεσίας που έχει υιοθετηθεί από τους διευθυντές/ντριες στα σχολεία Δ.Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας, είναι κυρίως η «Μετασχηματιστική Ηγεσία», σε βαθμό άνω του μετρίου, με πιο αδύναμες τις διαστάσεις «Εξατομικευμένη μέριμνα», «Διέγερση πνευματικών ικανοτήτων» και «Εμπνευσμένη παρακίνηση», όπως επιβεβαιώνεται και από τις Διάδου (2014) και Παπάζογλου (2016). Ακολουθεί σε μέτριο βαθμό η «Συναλλακτική Ηγεσία» με πιο ισχυρή τη διάσταση «Αμοιβή βάσει επίδοσης» και σε πολύ χαμηλό βαθμό η «Παθητική/Προς Αποφυγή Ηγεσία», ευρήματα που συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες (Διάδου, 2014; Δουγαλή, 2017 Παπάζογλου, 2016; Στραγαλινός, 2016; Τάγαρη, 2017) και οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι οι διευθυντές/ντριες των σχολείων Δ.Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας αξιοποιούν, παράλληλα με το μετασχηματιστικό στυλ, κυρίως πρακτικές συναλλακτικού τύπου, ιδιαίτερα της διάστασης «Αμοιβή βάσει επίδοσης».

Από τα παραπάνω ευρήματα συνάγεται το συμπέρασμα ότι η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» υπερέχει έναντι των άλλων ηγετικών στυλ. Η υπεροχή της, παρόλο που δεν είναι μεγάλου βαθμού, είναι ευοίωνο εύρημα για το μέλλον της δημόσιας ελληνικής εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς αποκαλύπτει μια διαφαινόμενη αυξητική τάση μετασχηματιστικών ηγετικών πρακτικών που λειτουργούν ως αντισταθμιστικός παράγοντας των περιορισμών και αδυναμιών των συγκεντρωτικών και γραφειοκρατικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, συνδέεται με την προσπάθεια που γίνεται τις δυο τελευταίες δεκαετίες να αποκεντρωθεί η εκπαιδευτική διοίκηση, να ενισχυθούν οι πρωτοβουλίες των σχολικών μονάδων, η παιδαγωγική αυτονομία και οι συλλογικές δράσεις των εκπαιδευτικών, κυρίως στα ΕΠΑ.Λ. αλλά και στη Γενική εκπαίδευση (ν. 4547/2018; Υ.Α. 137912/2018).

Αναφορικά με το τρίτο ερώτημα, η ισχυρή σχέση συμμεταβολής-συνάφειας μεταξύ της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» καθώς και της διάστασης, «Αμοιβή βάσει επίδοσης», της «Συναλλακτικής Ηγεσίας» και της λειτουργίας των σχολείων ως Ο.Μ. καταδεικνύει την καθοριστική συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας, πρωτίστως του μετασχηματιστικού ηγετικού στυλ και επικουρικά του συναλλακτικού, συγκεκριμένα της «Αμοιβής βάσει επίδοσης» στη διαμόρφωση Ο.Μ. Δηλαδή, όσο περισσότερο οι διευθυντές/ντριες υιοθετούν τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων ηγετικών στυλ, τόσο περισσότερο θα λειτουργούν τα σχολεία, ως Ο.Μ. Το αντίθετο θα ισχύει, αν υιοθετούν τα χαρακτηριστικά των άλλων ηγετικών στυλ. Ο εντοπισμός των παραπάνω συναφειών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές/ντριες μπορούν να συνδυάζουν τα στυλ της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας» και της «Αμοιβής βάσει επίδοσης» και τις αντίστοιχες πρακτικές τους, ανάλογα με το περιβάλλον και τις επικρατούσες συνθήκες των οργανισμών για την επίτευξη των στόχων τους.

Αναφορικά με το τέταρτο ερώτημα τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η «Μετασχηματιστική Ηγεσία» πρωταγωνιστεί, ως η βασικότερη αιτία, στον μετασχηματισμό των σχολείων σε Ο.Μ., συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες (Διάδου, 2014; Δουγαλή, 2017; Παπάζογλου, 2016; Στραγαλινός, 2016) και επιβεβαιώνουν ότι είναι το πιο ενδεδειγμένο από όλα τα στυλ ηγεσίας.

Γι'αυτό αναδεικνύουν τις πρακτικές μετασχηματιστικού τύπου που απαιτούνται για να ενδυναμωθούν οι ηγετικές πτυχές των διευθυντών/ντριών, των οποίων η συμβολή είναι σημαντική, καθώς προαγάγουν τη συνεργατικότητα, τη συλλογικότητα, και την επίτευξη στόχων για υψηλές επιδόσεις, προωθούν το κοινά διαμορφωμένο όραμα, συμβάλλουν στην εξουδετέρωση της αντίστασης στην αλλαγή και στην εγκαθίδρυση κουλτούρας Ο.Μ.

Επιπλέον, αναδεικνύουν, τη συμβολή της «Αμοιβής βάσει επίδοσης» και των αντίστοιχων ηγετικών πρακτικών, βάσει των οποίων οι διευθυντές/ντριες παρέχουν διευκολύνσεις στους εκπαιδευτικούς, ως ανταμοιβή για την επίτευξη του προσδοκώμενου έργου και εκφράζουν ικανοποίηση από την ευόδωση των στόχων, καθώς και τη θετική επίδραση του συνδυασμού των δύο ηγετικών στυλ, ως βασικών-όχι μοναδικών-αιτίων, στον μετασχηματισμό και τη λειτουργία των σχολείων ως Ο.Μ. Γιατί, όπως φαίνεται, η «Συναλλακτική Ηγεσία» με πιο παραδοσιακές πρακτικές συνιστά το υπόβαθρο που απαιτείται για να εγκαθιδρυθεί η «Μετασχηματιστική Ηγεσία», η οποία παρουσιάζει διευρυμένη επίδραση στον Ο.Μ., έναντι της «Συναλλακτικής». Έτσι, επιτελούνται με επιτυχία και οι δυο ρόλοι του/της διευθυντή/ντριας, του εκτελεστικού-διεκπαιρωτικού και του ηγετικού και διασφαλίζεται η ενεργοποίηση και ανάπτυξη μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και η αποτελεσματικότητα και ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού οργανισμού και του εκπαιδευτικού έργου.

Αναφορικά με το πέμπτο ερώτημα, εξάγεται το συμπέρασμα ότι δε διαφέρουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το αν υπηρετούν στη γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση για τη λειτουργία των σχολείων τους, ως Ο.Μ. ούτε για το στυλ της «Μετασχηματιστικής Ηγεσίας», αλλά διαφέρουν για το στυλ της «Συναλλακτικής Ηγεσίας». Τα ευρήματα αυτά είναι νέα, καθώς δεν εντοπίζονται σε προγενέστερη έρευνα. Αποκαλύπτουν ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στον «Τύπο εκπαίδευσης» και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δ.Δ.Ε. της Α' και Β' Αθήνας, μόνο ως προς το στυλ της «Συναλλακτικής Ηγεσίας» και οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης είναι πιο εξοικειωμένοι με το στυλ της «Συναλλακτικής Ηγεσίας» των διευθυντών/ντριών και ακολουθούν πιο παραδοσιακές πρακτικές απ' ότι οι εκπαιδευτικοί της επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι οποίοι εφαρμόζουν από το 2018 το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» με εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές και καινοτόμους θεσμούς και δράσεις (Υ.Α. 137912/2018).

Εν κατακλείδι, οι διευθυντές/ντρίες των σχολείων Δ.Δ.Ε. του 21^{ου} αιώνα είναι σημαντικό να θεωρούν προτεραιότητα τον μετασχηματισμό των σχολείων σε Ο.Μ. και να αξιοποιούν τις πρακτικές πρωτίστως του μετασχηματιστικού ηγετικού στυλ και επικουρικά του συναλλακτικού, συγκεκριμένα της «Αμοιβής βάσει επίδοσης», για την αποτελεσματική λειτουργία των δημόσιων σχολείων ως Ο.Μ.

Χρειάζεται, δηλαδή, να στοχεύουν στη διαμόρφωση μαθησιακών κοινοτήτων ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου με όρους ποιότητας και ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους, με τη συμμετοχή όλων των μελών. Είναι ανάγκη οι διευθυντές/ντρίες να αναγνωρίζουν την αξία της συνεργατικότητας και της συνεχούς μάθησης και να κινητοποιούν εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν συλλογικά. Να τους εμπνέουν και να τους παρακινούν να θέτουν στόχους για υψηλές επιδόσεις, τις οποίες να επιβραβεύουν. Να προωθούν το συλλογικά διαμορφωμένο όραμα, να διανέμουν ηγετικούς ρόλους, να εκφράζουν ικανοποίηση για την επίτευξη στόχων και να πρωτοστατούν στην εγκαθίδρυση κουλτούρας ενθάρρυνσης της μάθησης και αέναης βελτίωσης, ως πλαίσιο μετασχηματισμού των σχολείων σε Ο.Μ.

Αυτό είναι ένα όραμα που συνάδει με την αποστολή των δημόσιων σχολείων στις συνεχώς μεταβαλλόμενες και παγκοσμιοποιημένες συνθήκες του 21^{ου} αιώνα, το οποίο πρέπει να προβληθεί, να γενικευτεί και να γίνει σταδιακά εκπαιδευτική πραγματικότητα για όλα τα σχολεία, ώστε να μη μείνει απλώς ένα ανεκπλήρωτο όνειρο (Fullan, 1995).

Αναφορές

- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441- 462. <https://doi.org/10.1348/096317999166789>
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional–transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130-139. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.2.130>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). Multifactor leadership questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1037/t03624-000>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed). Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση - Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (2^η εκδ.). (Ν. Κουβαράκου, μτφρ.). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2015).
- Drucker, P. (1992). *The new society of organizations*. Ανακτήθηκε 06 Δεκεμβρίου, 2019, από <https://hbr.org/1992/09/the-new-society-of-organizations>
- European Commission (2001). *Communication From the Commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Ανακτήθηκε 08 Ιανουαρίου, 2020, από <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory Into Practice*, 34(4), 230–235. <https://doi.org/10.1080/00405849509543685>
- Goh, S. (1998). Toward a learning organization: The strategic building blocks. *SAM Advanced Management Journal*, 63, 15–22.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>

- OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece. Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/9789264298750-en>
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Ανακτήθηκε 06 Νοεμβρίου, 2019, από http://kmcenter.rid.go.th/kmc08/km_59/manual_59/Book6/The-Fifth-Discipline.pdf
- Wald, P. J., & Castleberry, M. S. (Eds.). (2000). *Educators as learners: Creating a professional learning community in your school*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development. Ανακτήθηκε 05 Νοεμβρίου, 2019, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439099.pdf>
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1992). Building the learning organisation: A new role for human resource developers. *Studies in Continuing Education*, 14(2), 115–129. <https://doi.org/10.1080/0158037920140203>
- Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31–55. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1086>
- Απόφαση Υπουργών Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και Οικονομίας και Ανάπτυξης (2018). Οργάνωση, Λειτουργία και Υλοποίηση Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα μαθήματα «Νέα Ελληνικά» και «Μαθηματικά» των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) της πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.» για το σχολικό έτος 2018-2019. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, (2), αρ. φύλλου 3622, 45533- 45535.
- Βυζιώτη, Π. (2019). *Η λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών: διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).
- Βύσσα, Ε. (2009). *Οργανισμοί που μαθαίνουν - Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη).
- Δεκούλου, Π. (2012). *Οργανωσιακή μάθηση στις επιχειρήσεις μέσω μαζικής επικοινωνίας και διαφήμισης στην Ελλάδα: η αλληλεπίδραση μεταξύ του οργανισμού μάθησης, της οργανωσιακής δομής και επίδοσης* (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη).
- Διάδου, Ε. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σχολική Κουλτούρα: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Διεύθυνση Π.Ε. ΑΘΗΝΑΣ*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).
- Δουγαλή, Ε. (2017). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη).
- Κανατά, Β., Δάρρα, Μ., Σοφός, Α., & Κλαδάκη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση / The school as a learning organization: a depiction of the current situation in primary education. *Επιστήμες Αγωγής*, 2017(3), 7-36.
- Κουτούζης, Ε., & Παυλάκης, Μ. (2018). *Η Κουλτούρα και η Σημασία της στην Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών Μονάδων σε Οργανισμούς Μάθησης*. Ανακτήθηκε 07 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://study.eap.gr/mod/glossary/view.php?id=2396>
- Κωνσταντινίδου, Θ. (2008). *Οργανισμοί μάθησης και εκπαιδευτικά ιδρύματα: Μια εμπειρική έρευνα*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη).
- Μαγουλιανίτης, Γ. (2011). *Μορφές ηγεσίας και όραμα στην Ελληνική Αστυνομία* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα).
- Νόμος 4547 (2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, (1), αρ. φύλλου 102, 8379-8452. Ανακτήθηκε 06 Ιανουαρίου, 2020, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/nomos_454718_feka102.pdf

- Παπαγεωργίου, Λ. (2019). *Τα Λύκεια ως Οργανισμοί Μάθησης: Συγκριτική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ΓΕΛ & ΕΠΑΛ*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).
- Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης: Διερεύνηση της Σχέσης στις Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).
- Ρούσσος, Π. (χ.χ.). *Σημειώσεις Μεθοδολογίας Έρευνας & Στατιστικής*. Ανακτήθηκε 23 Δεκεμβρίου, 2019, από <http://old.psych.uoa.gr/~roussosp//stats/Notes1.pdf>
- Ρούσσος, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Στραγαλινός, Σ. (2016). *Διερεύνηση των χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).
- Τάγαρη, Μ. (2017). *Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).
- Τσαγκαράκη, Μ. (2019). *Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της Ηγεσίας και του Συλλόγου διδασκόντων: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).

Παράρτημα Α: Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Α' ΜΕΡΟΣ Προσωπικά - Δημογραφικά στοιχεία

Να σημειώσετε **X** στις αγκύλες για καθένα από τα παρακάτω στοιχεία επιλέγοντας **μόνο μία** απάντηση κάθε φορά. Αν υπηρετείτε σε περισσότερα από ένα σχολεία να απαντήσετε με βάση αυτό, όπου έχετε τις περισσότερες ώρες.

1) Φύλο: α. Άνδρας ☐ β. Γυναίκα ☐

2) Ηλικία: α. 21-30 ☐ β. 31-40 ☐ γ. 41-50 ☐ δ. 51 και άνω ☐

3) Επιπλέον τίτλοι εκτός των βασικών σπουδών (Σε περίπτωση που έχετε περισσότερους από έναν τίτλους, επιλέξτε τον ανώτερο): α. Διδακτορικό Δίπλωμα ☐ β. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα γ. Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ ή Τ.Ε.Ι ☐ δ. Άλλος τίτλος ☐ ε. Κανένας άλλος τίτλος ☐

4) Τύπος Εκπαίδευσης όπου εντάσσεται το τωρινό σχολείο υπηρετήσης:

α. Γενική Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο) ☐ β. Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΕΠΑ.Λ.) ☐

5) Περιοχή σχολείου υπηρετήσης (Για το τρέχον σχολικό έτος):

α. Α' Αθήνας ☐ β. Β' Αθήνας ☐

6) Θέση στο σχολείο υπηρετήσης (Για το τρέχον σχολικό έτος):

α. Οργανική ☐ β. Προσωρινή ☐

7) Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας συνολικά:

α. 0 - 7 ☐ β. 8 - 15 ☐ γ. 16 - 23 ☐ δ. 24 και άνω ☐

8) Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο υπηρετήσης:

α. Λιγότερο από ένα έτος ☐ β. 1 - 7 ☐ γ. 8 - 15 ☐ δ. 16 - 23 ☐ ε. 24 και άνω ☐

9) Έτη συνεργασίας με τον/την τωρινό/ή διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου υπηρετήσης:

α. Λιγότερο από ένα έτος ☐ β. 1-6 ☐ γ. 7-12 ☐ δ. 13-18 ☐ ε. 19 και άνω ☐

10) Υπηρετώ σε: α. Ένα σχολείο ☐ β. Περισσότερα από ένα σχολεία ☐

Β' ΜΕΡΟΣ

Απαντήστε για καθένα από τα παρακάτω στοιχεία-ερωτήσεις επιλέγοντας **μόνο μία απάντηση κάθε φορά από το 1 έως το 6**, σημειώνοντας **X** στο αντίστοιχο πλαίσιο, ανάλογα με το **πόσο συχνά συμβαίνει** η αναφερόμενη πρακτική **στο σχολείο που υπηρετείτε** κατά το σχολικό έτος **2019-2020**.
Αν υπηρετείτε σε περισσότερα από ένα σχολεία να απαντήσετε με βάση αυτό, όπου έχετε τις περισσότερες ώρες.

	Στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί:	Σχεδόν ποτέ 1	Σπάνια 2	Μερικές φορές 3	Συχνά 4	Πολύ συχνά 5	Σχεδόν πάντα 6
1.	Βοηθούν ο ένας τον άλλον, ώστε να δημιουργούν μεταξύ τους ευκαιρίες μάθησης						
2.	Λαμβάνουν υποστήριξη για τη διευκόλυνση της μάθησής τους (π.χ. επιμορφωτικές άδειες για παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων κ.τ.λ.)						
3.	Λαμβάνουν αναγνώριση και επιβράβευση για την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση(π.χ. από τον σύλλογο διδασκόντων)						
4.	Προσφέρουν ανατροφοδότηση, ο ένας στον άλλο, ανοιχτά και ειλικρινά για τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές τους και τα αποτελέσματά τους, ώστε να βελτιώνονται.						

5.	Μοιράζονται τα λάθη, τις ελλείψεις-αδυναμίες και τις δυσκολίες τους με τους συναδέλφους τους και ζητούν τη συμβουλή τους						
6.	Αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν μεταξύ τους σχέσεις εμπιστοσύνης						
7.	Διαθέτουν τη δυνατότητα να προσαρμόζουν ομαδικά τους στόχους τους, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες						
8.	Αναθεωρούν τον τρόπο σκέψης και τις πρακτικές τους μετά από ομαδική συζήτηση και ανταλλαγή πληροφοριών-εμπειριών						
9.	Είναι βέβαιοι ότι το σχολείο θα λάβει υπόψη του τις προτάσεις τους						
	Το σχολείο μου:	Σχεδόν ποτέ 1	Σπάνια 2	Μερικές φορές 3	Συχνά 4	Πολύ συχνά 5	Σχεδόν πάντα 6
10.	Αποτιμά το εκπαιδευτικό έργο σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων με ουσιαστικό και όχι διεκπεραιωτικό τρόπο						
11.	Μαθαίνει από τα λάθη του και τα χρησιμοποιεί ως ευκαιρίες μάθησης για όλους						

12.	Αποτιμά την επίδραση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο έργο τους.						
13.	Αναγνωρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από εκπαιδευτικούς, ως κάτι θετικό						
14.	Προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να διαχειρίζονται και να αξιοποιούν τα διαθέσιμα μέσα που χρειάζονται για την υλοποίηση του έργου τους						
15.	Υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, όταν τολμούν να πειραματίζονται εφαρμόζοντας καινοτόμες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές						
16.	Παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν σφαιρική αντίληψη-οπτική αναφορικά με τον ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον του						
17.	Πρωθυεί τη συνεργασία του σχολείου με τα μέλη της σχολικής, της τοπικής και της ευρύτερης κοινότητας για την ικανοποίηση						

	των αμοιβαίων αναγκών τους						
18.	Παροτρύνει τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (π.χ. μαθητών, γονέων) στην επίλυση των προβλημάτων του						
	Στο σχολείο μου:	Σχεδόν ποτέ 1	Σπάνια 2	Μερικές φορές 3	Συχνά 4	Πολύ συχνά 5	Σχεδόν πάντα 6
19.	Ο/Η διευθυντής/ντρια αναλαμβάνει ρόλο μέντορα και συμβούλου για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του						
20.	Ο/Η διευθυντής/ντρια διαρκώς αναζητά ευκαιρίες μάθησης για τον σχολικό οργανισμό						
21.	Ο/Η διευθυντής/ντρια εγγυάται ότι η λειτουργία και οι δράσεις του σχολείου θα είναι ευθυγραμμισμένες με τις αξίες του						

Γ' ΜΕΡΟΣ

Απαντήστε για καθένα από τα παρακάτω στοιχεία-ερωτήσεις επιλέγοντας **μόνο μία απάντηση κάθε φορά από το 0 έως το 4**, σημειώνοντας **X** στο αντίστοιχο πλαίσιο, ανάλογα με το **πόσο συχνά συμβαίνει** η αναφερόμενη πρακτική-συμπεριφορά **από τον/την διευθυντή/ντριά σας στο σχολείο** που υπηρετείτε κατά το σχολικό έτος **2019-2020**. Αν υπηρετείτε σε περισσότερα από ένα σχολεία να απαντήσετε με βάση αυτό, όπου έχετε τις περισσότερες ώρες.

	<i>Ο/Η διευθυντής/ντριά του σχολείου μου:</i>	<i>Ποτέ</i> 0	<i>Μία φορά στο τόσο</i> 1	<i>Μερικές φορές</i> 2	<i>Αρκετά συχνά</i> 3	<i>Σχεδόν πάντα</i> 4
1.	Μου παρέχει διευκολύνσεις, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου					
2.	Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται, εάν αυτά είναι κατάλληλα					
3.	Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά					
4.	Εστιάζει την προσοχή του/της σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τις συμφωνηθείσες πρακτικές					
5.	Αποφεύγει να εμπλακεί, όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα					
6.	Αναφέρεται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις.					
7.	Είναι απών/ούσα, όταν τον/την έχουν ανάγκη					
8.	Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την					

	αντιμετώπιση των προβλημάτων					
9.	Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον					
10.	Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της					
11.	Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων					
12.	Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει					
13.	Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν					
14.	Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού					
15.	Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί					
16.	Καθιστά σαφές τι αποτέλεσμα περιμένει ότι θα έχει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι					
17.	Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη: «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις»					
18.	Βάζει το καλό της ομάδας πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον					
19.	Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο παρά απλώς ως μέλος της ομάδας					
20.	Ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα					

	να γίνουν χρόνια πριν να αναλάβει δράση					
21.	Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου					
22.	Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών					
23.	Σκέπτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων					
24.	Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται					
25.	Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης					
26.	Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον					
27.	Μου εφιστά την προσοχή, όταν δεν ανταποκρίνομαι στις συμφωνηθείσες πρακτικές ή αποτυγχάνω στην επίτευξη των στόχων					
28.	Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις					
29.	Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες					
30.	Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες					
31.	Με βοηθά να αναπτύσω τις δυνατότητές μου					
32.	Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να					

	επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου					
33.	Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα					
34.	Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής					
35.	Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της					
36.	Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν					

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο που διαθέσατε!