

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ  
INSTITUTE OF EDUCATIONAL POLICY

---

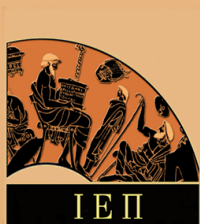
# ΜΕΝΤΟΡΑΣ

*Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών*

---

# MENTOR

*A Journal of Scientific and Educational Research*



---

ΤΕΥΧΟΣ 16

2018

ISSUE 16

---

*Αθήνα / Athens*

## **ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

*ΠΑΥΛΟΣ ΧΑΡΑΜΗΣ, Αντιπρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Πρόεδρος της Συντακτικής Επιτροπής)*

*ΚΩΣΤΑΣ ΒΡΑΤΣΑΛΗΣ, Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

*ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ, Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

*ΜΑΡΙΑ-ΤΑΤΙΑΝΑ ΣΠΑΝΕΛΛΗ, Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

*ΓΕΩΡΓΙΑ ΦΕΡΜΕΛΗ, Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

*ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ, Σύμβουλος Γ' του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

## **ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ**

*ΦΕΡΜΕΛΗ ΓΕΩΡΓΙΑ, Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

*ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ, Σύμβουλος Γ' του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

*ΘΩΜΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΘΑ, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

*ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΙΔΟΥ ΚΥΡΙΑΚΗ, Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

*ΣΤΕΦΑΝΟΠΟΥΛΟΥ ΑΡΓΥΡΩ, Προσωπικό του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

### **Φιλολογική επιμέλεια**

Κωνσταντίνος Καρναβάς

Ευθυμία Καφρίτσα

Πάυλος Χαραμής

### **Επιμέλεια έκδοσης**

Τριαντάφυλλος Μπαταργιάς

---

## **MENTOPAS**

### **Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

Ο *MENTOPAS* εκδίδεται με την ευθύνη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), ειδικότερα του Προέδρου και του Διοικητικού Συμβουλίου του ΙΕΠ. Την εποπτεία της έκδοσης έχει η Συντακτική Επιτροπή και τη φροντίδα της η Εκτελεστική Γραμματεία. Στο περιοδικό φιλοξενούνται μόνο πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες για εκπαιδευτικά θέματα που προάγουν τη γνώση και δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση σε άλλο έντυπο. Οι εργασίες μπορεί να είναι:

- α) Ερευνητικά άρθρα που αναφέρονται σε βασική, εφαρμοσμένη ή κλινική έρευνα.
- β) Πρωτότυπα θεωρητικά άρθρα τα οποία αναφέρονται σε κριτική επισκόπηση.

---

## **ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

### **Πρόεδρος του ΙΕΠ**

Γεράσιμος Κουζέλης

### **Προϊσταμένη του Γραφείου Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων**

Γεωργία Φέρμελη (Ιούνιος 2016 – Σεπτέμβριος 2018)

### **Προϊσταμένη του Γραφείου Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων**

Αναστασία Κότσιρα (Οκτώβριος 2018 και εξής)

ISSN 2529-1211

Copyright © 2018 ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ του ΥΠ.Π.Ε.Θ., Αθήνα

---

Διεύθυνση επικοινωνίας:

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Γραφείο Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων, Περιοδικό *MENTOPAS*

Αν. Τσόχα 36, 115 21 Αθήνα

Τηλ: 210 6014206

E-mail: [mentor@iep.edu.gr](mailto:mentor@iep.edu.gr)

Ιστοθέση: <http://www.iep.edu.gr/library>

# Μέντορας / Mentor

ΤΕΥΧΟΣ 16  
2018

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- |  |     |  |
|--|-----|--|
| ΜΑΡΙΑ ΚΩΤΤΟΥΛΑ   | 4   | <i>Η εκτατικότητα στην πρόσληψη του λόγου: κειμενική όραση και δημιουργική σκέψη στο μάθημα των Νέων Ελληνικών</i>                                   |
| ΟΛΓΑ ΤΣΟΚΑ   | 25  | <i>Διδιαλεκτική εκπαίδευση: η αντίδραση των μαθητών/-τριών του Πρότυπου Γυμνασίου της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων στη διδακτική μας πρόταση</i>       |
| ΑΝΤΩΝΗΣ ΛΕΝΑΚΑΚΗΣ<br>ΑΝΤΙΓΟΝΗ ΠΑΡΟΥΣΗ<br>ΒΑΣΙΛΗΣ ΤΣΕΛΦΕΣ | 48  | <i>Θεσμικά και πολιτισμικά σχήματα που περιγράφουν τη μεταβαλλόμενη παρουσία του κουκλοθέατρου στον εκπαιδευτικό χώρο των ελληνικών Νηπιαγωγείων</i> |
| ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΣΩΤΗΡΙΟΥ<br>ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΙΟΥΡΔΑΝΙΔΗΣ               | 95  | <i>Το κλίμα του σχολείου και της τάξης ως παράγοντες διαμόρφωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων</i>                                    |
| ΑΘΑΝΑΣΙΑ ΔΑΚΟΠΟΥΛΟΥ<br>ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΑΥΚΑ<br>ΕΛΕΝΑ ΜΑΝΙΑΤΗ    | 115 | <i>Απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή: η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως ρυθμιστικός παράγοντας εφαρμογής νέων προγραμμάτων σπουδών</i>               |
| ΙΩΑΝΝΗΣ ΧΡΙΣΤΑΚΟΠΟΥΛΟΣ                                   | 127 | <i>Η επαγγελματική αυτεπάρκεια των δίγλωσσων μαθητών Λυκείου με μαθησιακές δυσκολίες</i>   |

# Η εκτατικότητα στην πρόσληψη του λόγου: κειμενική όραση και δημιουργική σκέψη στο μάθημα των Νέων Ελληνικών

Μαρία Κωττούλα  
*5ο Γυμνάσιο Ηρακλείου*

## Περίληψη

Οι αναγνωστικές κοινότητες ή ομάδες ανάγνωσης και δημιουργικής σκέψης βρίσκονται στην πρώτη γραμμή των στόχων της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Το «πώς» της υλοποίησης θέτει ζητήματα βιωματικότητας, διερεύνησης πολυτροπικού υλικού με τη μέθοδο της ομαδικής εργασίας και της ανάπτυξης κινήτρων για την ανάγνωση και την παραγωγή λόγου. Σ' αυτό το πλαίσιο, εκπαιδευτικοί και μαθητές αξιοποιούν κείμενα και συγκροτούν μια πολιτισμική περίσταση, στην οποία οι ιστορικότητες δημιουργών και αναγνωστών συναλλάσσονται με κριτήρια την πρόσληψη, την εμβάθυνση και την επέκταση σε ζητήματα που συνδέονται με τα αποθέματα της ανθρώπινης εμπειρίας.

## Abstract

Literature communities or reading groups are integrated "in the important goals" of teaching literature in secondary education. The way of implementing is related to personal experience, investigation in multimodal material using the method of co-operation and developing motives for reading and producing their own oral output. In this context, teachers and students work with texts and create a cultural circumstance, in which the authors and readers as historical beings communicate and interact based on the acquisition of speech, the deepening and extension in issues related to human experience resources.

## Εισαγωγή

Η γλώσσα ως δυνατότητα σκέψης και η γλώσσα ως μάθημα διδασκόμενο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αποτελεί αντικείμενο συζήτησης για τη δυνατότητα κατάκτησης από την πλευρά των μαθητών ενός εμπλουτισμένου γλωσσικού κώδικα και την αξιοποίησή του στις εκπαιδευτικές, ατομικές και κοινωνικές ανάγκες, γεγονός που επιτυγχάνεται από το σύνολο των μαθημάτων, εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής.<sup>1</sup>

Στην αναντίρρητη πρόθεση του εκπαιδευτικού συστήματος να ενσωματώνει όλο και περισσότερο διαφορετικές κοινωνικές τάξεις στην κατάκτηση του λόγου διευρύνοντας μ' αυτό τον τρόπο τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, προτείνονται αλλαγές στη διδασκαλία, αλλαγές στην ίδια την ανάγνωση, θα λέγαμε, ώστε να ανιχνεύονται αυτοί οι κειμενικοί παράγοντες που θα αυξήσουν το ενδιαφέρον για τον λόγο.

Άμεσα συνδεδεμένα με αυτή την άποψη είναι η δημιουργική γραφή στη Λογοτεχνία, τα εγχειρήματα εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο,<sup>2</sup> ο εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης με ανανέωση των κειμένων και εμπλουτισμό των κειμενικών ειδών, η συσχετισμένη προσέγγιση της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας σε ενιαίο γνωστικό πεδίο, αλλά και κάθε άλλη δυνατότητα είτε προκύπτει από διαθεματικές προσεγγίσεις είτε από συνθετικές και δημιουργικές εργασίες ενσωματωμένες στα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα.

Στη διδακτική αυτή εφαρμογή επιχειρείται μια προσέγγιση της βης ενότητας των Νέων Ελληνικών της Α' Τάξης του ΕΠΑΛ με τίτλο «Πέρα από σύνορα» και αντίστοιχα της ενότητας της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Τάξης του Γυμνασίου με τίτλο «Πόλεμος - Ειρήνη». Ως βασικό κείμενο αναφοράς αξιοποιείται το διήγημα «Ζητείται Ελπίς» του Αντώνη Σαμαράκη και συμπλέκονται με αυτό κείμενα από τα αντίστοιχα σχολικά βιβλία και των δύο τάξεων, καθώς και υποστηρικτικό υλικό με άμεση ή λανθάνουσα σχέση με το θέμα. Η θεματική και οι κειμενικές επιλογές συνδέονται με τον ανοιχτό ορίζοντα των πραγμάτων. Συγκεκριμένα, το κείμενο αναφοράς και οι αναγνωστικές προτάσεις στοχεύουν στην πρόσληψη και στην ερμηνεία των σκέψεων ενός αφηγητή για την ανθρώπινη κατάσταση, στη δημιουργία δηλαδή διερευνητικής διάθεσης, που αγκαλιάζει ανθρώπους, γεγονότα και προβληματισμούς πέρα από τα σύνορα, τον γνωστό καθημερινό κόσμο των μαθητών. Η αναγνωστική αυτή διαδρομή, με πρώτη στάση τον εαυτό και στη συνέχεια τους κοντινούς ή μακρινούς άλλους, ανοίγει δρόμους συνάντησης με το ανοίκειο, το άγνωστο ή το αδιάφορο και δίνει ευκαιρίες στους μαθητές-αναγνώστες να προβληματιστούν στο ευρύτερο κοινωνικό φάσμα, όχι με όρους αποστήθισης ή διεκπεραίωσης αλλά με προσωπική αναζήτηση, εύρεση αναλογιών, εναλλακτική διατύπωση, μεταβολές της οπτικής των πραγμάτων. Η απόρροια των παραπάνω δεν είναι τίποτα άλλο από την ολιστική πρόσληψη μιας αφηγηματικής πράξης, που διενεργείται στη βάση της ευαισθητοποίησης των αναγνωστών στο αφηγηματικό περιεχόμενο. Η διεργασία της πρόσληψης του αφηγηματικού κόσμου, η ενδυνάμωσή του με την είσοδο νέων πρωταγωνιστών, των αναγνωστών, είναι το αποτέλεσμα μιας εμπλουτισμένης συζήτησης με τα κείμενα, στην οποία τα ιδεολογικά, πολιτισμικά, βιωματικά και γλωσσικά περιβάλλοντα των μαθητών είναι παρόντα. Οι επικοινωνιακές δεξιότη-

τες ωριμάζουν μέσα από τις προσεγγίσεις του κειμένου και αφορούν στον κόσμο του σήμερα, στον κόσμο των παιδιών και στις οπτικές που τα ίδια προβάλλουν, για να δώσουν οντότητα στον λόγο.

Ένα ερώτημα ουσιαστικό για την κριτική ικανότητα μέσω της αφήγησης και της επεξεργασίας γλωσσικού υλικού είναι αν και κατά πόσο καθίσταται δυνατή η μετατόπιση στερεότυπων αντιλήψεων των μαθητών είτε με προβληματισμό είτε με τη διεύρυνση της οπτικής των πραγμάτων, πιθανόν με αρχική αντίσταση και τέλος με την ανάδυση μιας πιο προσωπικής αλήθειας από αυτήν που η σχολική κανονικότητα αναμένει.<sup>3</sup> Τέτοια ερωτήματα βρίσκουν απαντήσεις μέσα από τις δραστηριότητες των κειμένων, τη σύνδεση και τη σύνθεσή τους, τη δυνατότητα συν-ανάγνωσης διαφορετικών κειμενικών ειδών αλλά περισσότερο την παραγωγή λόγου.

Με την έννοια αυτή, δεν προκρίνονται κοινωνιογλωσσικά πρότυπα,<sup>4</sup> αλλά η μαθησιακή διαδικασία ολοκληρώνεται με την προβολή ατομικοτήτων, προσωπικών και συλλογικών εμπειριών, σε μία διαδικασία κριτικής επεξεργασίας δεδομένων, πληροφοριών, ιδεών και στη λειτουργική τους ενσωμάτωση στο προσωπικό πολιτισμικό πλαίσιο.

Προκειμένου οι μαθητές, πάντοτε αναφερόμαστε στο σύνολό τους –να αποκτήσουν τη δική τους “περιουσία”– μέσα από μια αφήγηση, οδηγούνται σταδιακά σε μετασχηματιστικές πρακτικές, στην αναπλαισίωση του λόγου και στην ενσωμάτωση της οπτικής του “εδώ και τώρα” στην πρόσληψη. Άρα, ο προσωπικός λόγος, οι ιδεολογικοί του προσανατολισμοί και η καθημερινή εμπειρία έχουν θέση στη γλωσσική διδασκαλία τόσο ως στοιχεία ταυτοτήτων όσο και ως σκέψη σε διαδικασία για τον σημερινό έφηβο.

## Η πορεία της διδασκαλίας

Κείμενο αναφοράς: *Ζητείται ελπίς*, Α. Σαμαράκης

### 1η Φάση: Προ-αναγνωστική

Συνοπτική αφήγηση της ιστορίας από τον διδάσκοντα. Ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στον ήρωα και στις σκέψεις του, χωρίς να προβάλλει συγκεκριμένες εστίες προσοχής. Με αφορμή χωρο-χρονικά σημεία της αφήγησης γίνεται λόγος για την καθημερινή ζωή στη μεταπολεμική Ελλάδα.

### 2η Φάση: Αναγνωστική διαδικασία - δραστηριότητες κατά την ανάγνωση

Οι μαθητές σε ομάδες δύο ατόμων αναλαμβάνουν στη διάρκεια της ανάγνωσης τον εντοπισμό επαναλαμβανόμενων λέξεων, συμβόλων, συγκεκριμένων εκφραστικών μέσων, αφηγηματικών τεχνικών χρόνου, άμεσων ή έμμεσων ιστορικών αναφορών, αυτοτελών σκέψεων του ήρωα και φράσεων με αποσιωπητικά.

Μετά το τέλος της ανάγνωσης οι μαθητές είναι σε θέση να αναφέρουν ποικίλους σημειωτικούς πόρους του κειμένου. Παρουσιάζουν ανά δύο τις παρατηρήσεις τους. Επισημαίνονται από την ολομέλεια αβλεψίες, παραλείψεις ή λάθη. Οι αρχικές παρατηρήσεις εμπλουτίζονται, εφόσον η ανάγνωση έχει ολοκληρωθεί, με ένα ερώτημα προβληματισμού για την ομάδα.

1η Δραστηριότητα: Οι μαθητές υπογραμμίζουν όλες τις φράσεις του κειμένου με τη λέξη *εφημερίδα*. Εμπλουτισμός με ερώτημα: Ποια φράση εγκλείει για τον αφηγητή το νόημα της ανάγνωσης μιας εφημερίδας;

Απάντηση:

- *Ήρθε ο καφές. Άναψε τσιγάρο, ήπιε δυο γουλιές, κι άνοιξε την απογευματινή εφημερίδα.*
- *Δεν έφταιγε η εφημερίδα που έκανε τώρα αυτές τις σκέψεις.*
- *Μπροστά του, η εφημερίδα ανοιχτή.*
- *Στις έξι σελίδες της εφημερίδας: η ζωή.*
- *Ξανάριξε μια ματιά στην εφημερίδα: η Ινδοκίνα, η «Κοσμική Κίνησης», το ρεσιτάλ πιάνου, οι δυο αυτοκτονίες για οικονομικούς λόγους, οι «Μικρές Αγγελίες»...*
- *Ήθελε να πληρώσει, να πάει κατευθείαν στην εφημερίδα, να δώσει την αγγελία του, να παρακαλέσει, να επιμείνει να μπει οπωσδήποτε στο αυριανό φύλλο.*

Ενδεικτική απάντηση στο εμπλουτισμένο ερώτημα: Διαβάζοντας εφημερίδα μαθαίνει κάποιος για ό, τι υπάρχει στη ζωή. *Στις έξι σελίδες της εφημερίδας: η ζωή.*

2η Δραστηριότητα: Οι μαθητές υπογραμμίζουν τη φράση του κειμένου με τη λέξη *είδηση*. Εμπλουτισμός στο ερώτημα: Ποιος είναι ο χαρακτήρας της είδησης;

Απάντηση:

*«Η σκιά του νέου παγκοσμίου πολέμου απλούται εις τον κόσμο μας», ήταν ο τίτλος μιας άλλης είδησης.*

Ενδεικτική απάντηση στο εμπλουτισμένο ερώτημα: Απειλητικός, αγχωτικός.

3η Δραστηριότητα: Οι μαθητές βρίσκουν τον χρόνο της ιστορίας μέσα στο 24ωρο.

Απάντηση:

*Σουρούπωνα. Μερικά φώτα είχαν ανάψει κιόλας στα μαγαζιά αντίκρυ. Στο καφενείο δεν είχανε ανάψει ακόμα τα φώτα. Του άρεσε έτσι το ημίφως.*

4η Δραστηριότητα: Οι μαθητές βρίσκουν δυο σκέψεις του ήρωα αναζητώντας στο κείμενο το ρήμα σκέφτηκε: Εμπλουτισμός με ερώτημα: Ποια είναι η σχέση της σκέψης αυτής με το τέλος του διηγήματος;

Απάντηση:

- *Σκέψεις γυρίζανε στο νου του (περιφραστικά).*
- *Τα σκεφτότανε όλα αυτά τον τελευταίο καιρό, πότε με λιγότερη, πότε με περισσότερη ένταση. Σκεφτότανε το σκοτεινό πρόσωπο της ζωής. Την ειρήνη, τη βαθιά τούτη λαχτάρα, που κρέμεται από μια κλωστή. Σκεφτότανε τη φτώχεια, την αθλιότητα. Σκεφτότανε το φόβο που έχει μπει στις καρδιές*

- *Σκέφτηκε τα διηγήματα που είχε γράψει, δίνοντας έτσι μια διέξοδο στην αγωνία του. Άγγιζε θέματα του καιρού μας: τον πόλεμο, την κοινωνική δυστυχία...*

Ενδεικτική απάντηση στο εμπλουτισμένο ερώτημα: Ο ήρωας θέλει να κοινοποιήσει τη δική του αγωνιώδη επιθυμία ν' αλλάξει ο κόσμος, ν' αλλάξουν οι σκέψεις του για το αύριο.

5η Δραστηριότητα: Οι μαθητές αναζητούν μια εγκιβωτισμένη μνήμη του ήρωα από το παρελθόν. Εμπλουτισμός με ερώτημα: Ποια είναι η λειτουργία της αναδρομικής αφήγησης στο περιεχόμενο του κειμένου;

Απάντηση:

Θυμήθηκε, πριν από χρόνια, ήτανε παιδί ακόμα, είχε αρρωστήσει βαριά μια θεία του, ξαδέρφη της μητέρας του. Την είχανε σπíti τους. Ήρθε ο γιατρός· βγαίνοντας από το δωμάτιο της άρρωστης, είπε με επίσημο ύφος: – Δεν υπάρχει πλέον ελπίς!

Ενδεικτική απάντηση στο εμπλουτισμένο ερώτημα: Δεν υπήρχε ελπίδα για τη γυναίκα. Δεν υπάρχει ελπίδα στον σημερινό κόσμο (άποψη του ήρωα).

6η Δραστηριότητα: Οι μαθητές βρίσκουν ποια λέξη επαναλαμβάνεται περισσότερες φορές στο κείμενο. Εμπλουτισμός με ερώτημα: Αιτιολογούν τη συχνότητά της σε σχέση με την ψυχολογία του ήρωα και τον κοινωνικό προβληματισμό στο περιεχόμενο.

Απάντηση: Ελπίς.

Ενδεικτική απάντηση στο εμπλουτισμένο ερώτημα: Η απουσία της ελπίδας είναι το πρόβλημα του ήρωα. Την αναζητά.

7η Δραστηριότητα: Οι μαθητές βρίσκουν ένα μικρό απόσπασμα στο κείμενο με παρομοιώσεις. Εμπλουτισμός με ερώτημα: Ποιο συναίσθημα του ήρωα μεταφέρεται;

Απάντηση:

«Αυτός εκεί δεν έχει ελπίδα!». Σαν να ήταν έγκλημα αυτό. Σαν να είχε ένα σημάδι πάνω του που το μαρτυρούσε. Σαν να ήτανε γυμνός ανάμεσα σε ντυμένους.

Ενδεικτική απάντηση στο εμπλουτισμένο ερώτημα: Ο ήρωας ένιωθε μόνος στις σκέψεις και στους φόβους του.

8η Δραστηριότητα: Οι μαθητές βρίσκουν όλες τις φράσεις του κειμένου με αποσιωπητικά. Τις χωρίζουν σε δυο κατηγορίες: σ' αυτές που είναι αγγελίες και σ' αυτές που αποτελούν αφήγηση. Επισημαίνουν τις ποιότητες και το ύφος.

Απάντηση:

*ΕΝΟΙΚΙΑΖΕΤΑΙ* εις σοβαρόν κύριον δωμάτιον εις β' όροφον, ευάερον, ευήλιον...

*ΖΗΤΕΙΤΑΙ* πιάνο προς αγοράν...

*ΖΗΤΕΙΤΑΙ* γραφομηχανή...

*ΖΗΤΕΙΤΑΙ* ραδιογραμμόφωνον...

*ΖΗΤΕΙΤΑΙ* τζιπ εν καλή καταστάσει...

*ΖΗΤΕΙΤΑΙ* τάπησ γνήσιος περσικός...

και στις επόμενες:

- Από τότε που τέλειωσε ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος, η σκιά του τρίτου δεν είχε πάψει να βαραίνει πάνω στον κόσμο μας. Και στο μεταξύ, το αίμα χυνότανε, στην Κορέα χτες, στην Ινδοκίνα σήμερα, αύριο...

- Ο πόλεμος, η βόμβα υδρογόνου, οι αυτοκτονίες για οικονομικούς λόγους, η «Κοσμική Κίνησης»...

- Πως θα 'ρχόταν η ειρήνη, πως ο εφιάλτης του πολέμου δε θα ίσκιωνε πια τη γη μας, πως δε θα γίνονταν τώρα αυτοκτονίες για οικονομικούς λόγους, πως...

Ενδεικτική απάντηση στο εμπλουτισμένο ερώτημα: α. Αγγελίες: Συναλλαγές καθημερινής ζωής. Τυποποιημένο ύφος. β. Γεγονότα και σκέψεις: Η ειρήνη, πάντα το ζητούμενο –ο πόλεμος στον κόσμο, ο πόλεμος στην καθημερινή ζωή πάντα υπαρκτός. Μεταφορικό ύφος, συγκινησιακό. Συμπλέκονται οι μικρές καθημερινές ανάγκες με τη μεγαλύτερη αξία της ζωής: οι δυο όψεις του κόσμου.



### 3η Φάση: Μετα-αναγνωστικές ομαδικές δραστηριότητες

1η Δραστηριότητα: Η ομάδα συγκεντρώνει στοιχεία από αφηγήσεις μεγαλύτερων στην οικογένεια για τη δεκαετία 1950 - 60 στην Αθήνα και παρακολουθεί δύο βίντεο που στοιχειοθετούν σε αδρές γραμμές το “προφίλ” της αστικής ελληνικής κοινωνίας αυτής της δεκαετίας.<sup>5</sup> Δημιουργείται ένας πίνακας αντιστοίχισης με τις κειμενικές αναφορές.

Ενδεικτική απάντηση:

<i>Ζητείται ελπίς (Α. Σαμαράκης)</i>	<i>Ελληνική κοινωνία 1950-60</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- εκδόθηκε το 1954</li> <li>- ατμόσφαιρα ιδεολογικής κρίσης και υπαρξιακού άγχους μεταπολεμικής εποχής</li> <li>- Κάποτε, πριν από χρόνια, είχε ελπίσει στον κομμουνισμό</li> <li>- το έλλειμμα του προϋπολογισμού</li> <li>- προαγωγές εκπαιδευτικών, μια απαγωγή, ένα βιασμό, τρεις αυτοκτονίες. Οι δυο, για οικονομικούς λόγους.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Μετανάστευση &amp; αστικοποίηση</li> <li>- Αλλαγές στην εργασία: τριτογενής τομέας</li> <li>- Αύξηση εισαγόμενων προϊόντων, αύξηση κατανάλωσης</li> <li>- Καταπολέμηση του πληθωρισμού αλλά και δανεισμός</li> <li>- Δημόσια έργα</li> <li>- Παραοικονομία (αδήλωτοι πόροι)</li> <li>- Διανοούμενοι νεωτεριστές</li> <li>- Αστική Ιδεολογία</li> </ul>

Πίνακας 1: Η κοινωνία στη δεκαετία 1950-60

2η Δραστηριότητα: Οι μαθητές διαβάζουν τέσσερα αποσπάσματα του κειμένου με τυχαία σειρά. Δημιουργούν μια λογική σειρά σε πίνακα. Παρεμβάλλουν μια δική τους σχολιασμένη είδηση ενσωματωμένη στο ύφος και το περιεχόμενο των αποσπασμάτων.

Ενδεικτική απάντηση:

1. 'Όταν μπήκε στο καφενείο, κείνο τό απόγεμα, ήτανε νωρίς ακόμα. Κάθισε σ' ένα τραπέζι, πίσω από το μεγάλο τζάμι που έβλεπε στη λεωφόρο. Παράγγειλε καφέ. Σε άλλα τραπέζια, παίζανε χαρτιά ή συζητούσανε. 'Ηρθε ο καφές. 'Αναψε τσιγάρο, ήπιε δυό γουλιές, κι άνοιξε την απογευματινή εφημερίδα.

2. ΠΩΛΕΙΤΑΙ νεόδμητος μονοκατοικία, κατασκευή άριστη, εκ 4 δωματίων, χόλ, κουζίνας, λουτρού πλήρους, W.C. ΕΝΟΙΚΙΑΖΕΤΑΙ εις σοβαρόν κύριον δωμάτων εις β' όροφον, ευάερον, ευήλιον... ΖΗΤΕΙΤΑΙ πιάνο προς αγοράν...

3. 'Αναψε κι άλλο τσιγάρο. 'Εριξε μια ματιά στις «Μικρές Αγγελίες»:

4. Καινούριες μάχες είχαν αρχίσει στην Ινδοκίνα. «Αι απώλειαι εκατέρωθεν υπήρξαν βαρύταται», έλεγε το τηλεγράφημα. 'Ενα ακόμα Ιαπωνικό αλιευτικό που γύρισε με ραδιενέργεια. «Η σκιά του νέου παγκοσμίου πολέμου απλούται εις τον κόσμον μας», ήταν ο τίτλος μιας άλλης είδησης.

1	2	3	4
α	δ	γ	β

**Παρεμβολή ανάμεσα σε 1 και 4:** Το «αμερικάνικο όνειρο» έχει μπει για τα καλά στη ζωή μας. Το μέσο νοικοκυριό διαθέτει αυξημένα ποσά στην αγορά αγαθών χωρίς αντίστοιχη αύξηση μισθού. Ο Έλληνας καταναλωτής καταφεύγει σε δάνεια βιοπορισμού

Εικόνα 1: Ταξινόμηση αποσπασμάτων και παρεμβολή νέας σχολιασμένης είδησης

**3η Δραστηριότητα:** Οι μαθητές συγκρίνουν τις εσωτερικές ειδήσεις και τις κατατάσσουν σε δύο κατηγορίες. Στη συνέχεια αιτιολογούν τη συνύπαρξή τους στο ίδιο θεματικό πλαίσιο.

Ενδεικτική απάντηση:

Είδηση-γεγονός, χωρίς σχόλιο	Σχολιασμένη είδηση ανούσια
...το έλλειμμα του προϋπολογισμού, προαγωγές εκπαιδευτικών, μια απαγωγή, ένα βιασμό, τρεις αυτοκτονίες. Οι δυο, για οικονομικούς λόγους. Δυο νέοι, 30 και 32 χρονώ. Ο πρώτος άνοιξε το γκάζι, ο δεύτερος χτυπήθηκε με πιστόλι.	Αλλού είδε κριτική για ένα ρεσιτάλ πιάνου, έπειτα κάτι για τη μόδα, τέλος την «Κοσμική Κίνηση»: Κοκταίηλ προχθές παρά τω κυρίω και τη κυρία Μ. Τ. Χάρμα ευμορφιάς και κομψότητος η κυρία Β.Χ. με φόρεμα κομψότατο εμπριμέ και τοκ* πολύ σικ*. Ελεγκάντικη* εμφάνισης η δεσποινίς Ο. Ν.».

Πίνακας 2: Εσωτερικές ειδήσεις: Ζητείται ελίς

Αιτιολόγηση: Διαφορετικές όψεις της ζωής. Πραγματικά συνυπάρχουν. Πιθανή ειρωνική πρόθεση για την αδιαφορία του πολίτη στα θέματα που δεν τον αγγίζουν προσωπικά.

**4η Δραστηριότητα:** Οι μαθητές υπογραμμίζουν μια εμπειρία και μια σκέψη από το κείμενο. Συσχετίζουν τις δύο αναφορές.

Ενδεικτική απάντηση:

- *Είχε πολεμήσει κι αυτός στον τελευταίο πόλεμο. (Εμπειρία)*
- *Σκεφτότανε το σκοτεινό πρόσωπο της ζωής. Την ειρήνη, τη βαθιά τούτη λαχτάρα, που κρέμεται από μια κλωστή. Σκεφτότανε τη φτώχεια, την αθλιότητα. Σκεφτότανε το φόβο που έχει μπει στις καρδιές. (Σκέψη)*

Η εμπειρία του “ήρωα” στον πόλεμο επηρεάζει τη σκέψη του για το σήμερα. Θεωρεί ότι, ενώ υπάρχει ειρήνη στη χώρα του, τα εσωτερικά κοινωνικά προβλήματα και τα εξωτερικά γεγονότα συνιστούν “έν δυνάμει” πόλεμο.

**5η Δραστηριότητα:** α. Οι μαθητές απεικονίζουν εικαστικά το καφενείο του ήρωα. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές σχεδιάζουν το “τοπίο” - κλειστό χώρο μιας κοινωνικής πραγματικότητας αξιοποιώντας κειμενικές πληροφορίες ή/και αποθέματα πληροφοριών για την εποχή. Οι μαθητές σχολιάζουν τις εικαστικές τους επιλογές.

Ενδεικτική απάντηση:



Εικόνα 2: Το καφενείο: Ζητείται ελπίς  
(Αννα Ψύλλου, μαθήτρια, 2017)

β. Οι μαθητές ανακαλούν φωτογραφικό υλικό με θέμα 'το καφενείο' από προσωπικά αρχεία. Συζητούν για το καφενείο ως οικείο τόπο, που τον βιώνει ο άνθρωπος όχι μόνο με τη δαπάνη της καθημερινότητας αλλά και του ψυχισμού του,<sup>6</sup> καθώς συνδέεται με τις ανάγκες της επικοινωνίας, της ψυχαγωγίας ή της απομόνωσης και του στοχασμού. Δημιουργούν ένα χάρτη συμβολισμών.

Ενδεικτική απάντηση:



Σχήμα 1: Το καφενείο ως οικείος τόπος

**6η Δραστηριότητα:** Οι μαθητές αναζητούν πίνακες ζωγραφικής από χώρους τέχνης που έχουν επισκεφθεί. Η αφήγηση των εικαστικών έργων δημιουργεί συνάφειες, αναλογίες με το κείμενο «Ζητείται ελπίς». Δίνουν το στίγμα της οπτικής αφήγησης με λεκτικά σημειώματα. Φτιάχνουν τα δικά τους παράθυρα γι' αυτό το σκοπό.

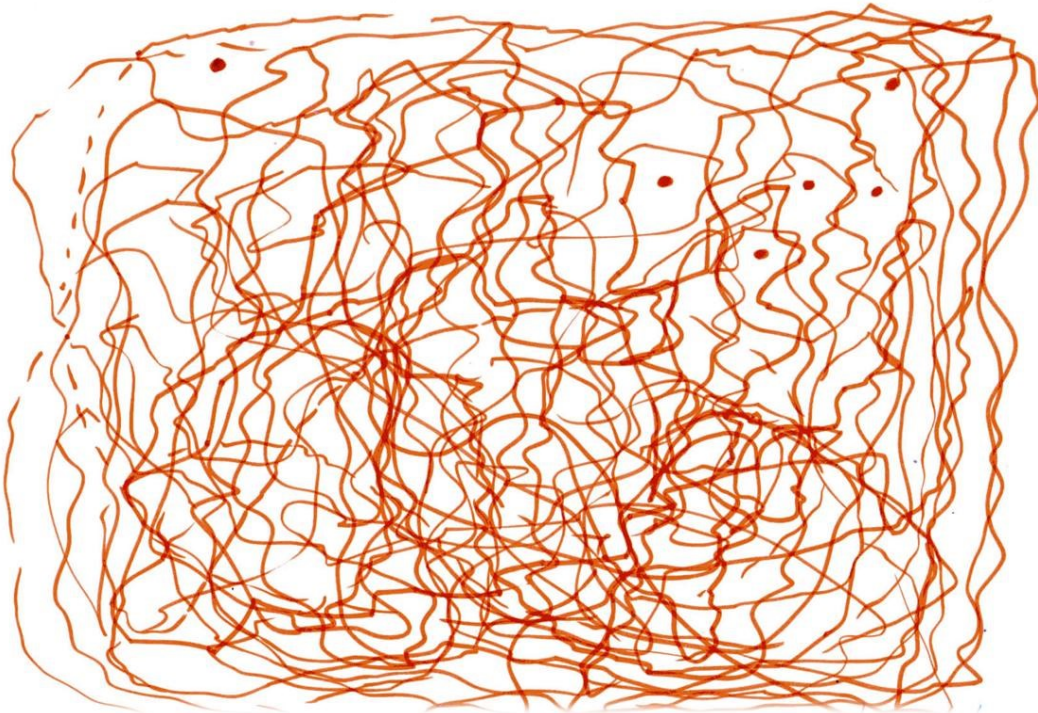
### Ενδεικτική απάντηση



Εικόνα 3: Εικόνα και λόγος στην ανθρώπινη κατάσταση

**7η Δραστηριότητα:** Οι μαθητές ακούν την «Καταιγίδα» του Vivaldi. Αποτυπώνουν ζωγραφικά τη μουσική στο κλίμα της αφήγησης χρησιμοποιώντας σημεία, γραμμές κάθετες, οριζόντιες και διαγώνιες, που στην απόληξή τους δημιουργούν σχήματα. Προσθέτουν, αν θέλουν, αντικείμενα ή μορφές στα ελεύθερα σημεία. Συνδέουν την άσκησή τους με την ψυχολογία του ήρωα και βάζουν έναν τίτλο. Υπογράφουν το έργο τους. Συζητούν για το εικαστικό αποτύπωμα.

Ενδεικτική απάντηση:



Εικόνα 4: Άνθρωποι σε μετακίνηση προς κάθε κατεύθυνση

8η Δραστηριότητα: Οι μαθητές υπογραμμίζουν την τελευταία παράγραφο του κειμένου, που αναφέρεται στις άμεσες προθέσεις του ήρωα. Ερμηνεύουν τις “νύξεις” του αποσπάσματος<sup>7</sup> που οδηγούν τον ήρωα στη δική του αγγελία.

Ενδεικτική απάντηση:

*ΖΗΤΕΙΤΑΙ* ελπίς

*Ύστερα πρόσθεσε το όνομά του και τη διεύθυνσή του. Φώναξε το γκαρσόνι. Ήθελε να πληρώσει, να πάει κατευθείαν στην εφημερίδα, να δώσει την αγγελία του, να παρακαλέσει, να επιμείνει να μπει οπωσδήποτε στο αυριανό φύλλο.*

Ο ήρωας συμπύκνωσε τις ειδήσεις και κατέληξε στη δική του αυθόρμητη αγγελία: Ζητείται ελπίς. Στο μυαλό του ήταν ο πόλεμος στη γη, ο κοντινός και μακρινός 'άλλος' και οι αδικημένοι άνθρωποι παντού.

9η Δραστηριότητα: Οι μαθητές γράφουν μια μικροαφήγηση με τίτλο: “Ένας νεαρός στη δεκαετία 1950-60”. [Συγγραφικές οδηγίες: Μικρή έκταση (παράγραφος), παρατακτικός κατά το δυνατόν λόγος, εστίαση σε μια σκέψη ή/και συναίσθημα και την αιτία του. Να διαβάζεται αργά σαν ποίημα.]<sup>8</sup>

Ενδεικτική απάντηση: Να συνεχίσω τη σχολή; Ίσως ο μόνος τρόπος να βρω δουλειά. Τα ξαδέλφια μου έφυγαν για Γερμανία. Καλύτερα. Τώρα όμως τι κάνω; Βαρέθηκα να φοράω τα καλά μου κάθε πρωί, να ντύνομαι έναν ουδέτερο εαυτό και να τον αλλάζω ανάλογα με το στιλ κάθε εργοδότη. Να λέω ότι μπορώ να κάνω ό,τι δεν μπορώ να κάνω. Μέσα στη

μέρα αλλάζω δυο-τρεις και παραπάνω εαυτούς. Είμαι στη μέση των σπουδών μου, στη μέση της γνώσης. Αν δε συνεχίσω θα είμαι μισός. Χωρίς δουλειά. Για να συνεχίσω, χρειάζομαι χρήματα. Έστω μισά. Αδιάκοπες πρόβες για τα πρωινά μου χαμόγελα. Δεν είμαι εγώ κι όμως δε με προτιμούν. Αυτή η αγορά εργασίας δε θέλει ούτε τον αληθινό άνθρωπο ούτε τον ψεύτικο. Θέλει έναν έτοιμο άνθρωπο με βαριά χαρτιά, που δεν θα δείχνει πίσω από το χαμόγελό του ένα άχαρο βλέμμα, μια ζητιανιά”.

**10η Δραστηριότητα:** Οι μαθητές επιλέγουν ένα απόσπασμα του κειμένου, κατάλληλο, για να συσχετιστεί με τον όρο "κοινωνική συνείδηση". Στη συνέχεια, επιχειρούν να εξηγήσουν τον κοινωνιολογικό όρο.

**Ενδεικτική απάντηση:**

- Σκέφτηκε τα διηγήματα που είχε γράψει, δίνοντας έτσι μια διέξοδο στην αγωνία του. Άγγιζε θέματα του καιρού μας: Τον πόλεμο, την κοινωνική δυστυχία.

Κοινωνική συνείδηση: Είναι η αγωνία του ανθρώπου μπροστά στα σοβαρά προβλήματα που αφορούν στον διπλανό άνθρωπο, στον μακρινό και σε ολόκληρους λαούς.

**11η Δραστηριότητα:** Οι μαθητές γράφουν τις σκέψεις τους σε ρόλο με την οδηγία: «Ο ήρωάς μας φεύγει από το καφενείο. Η εφημερίδα μένει πάνω στο τραπέζι με κυκλωμένη την κάθε είδηση. Στην καρέκλα του κάθεται εσύ σήμερα και διαβάζεις τις ήδη κυκλωμένες ειδήσεις. Να γράψεις μία σκέψη σου για τον ήρωα και να τη δικαιολογήσεις».

**Ενδεικτικές απαντήσεις:**

- Ο άνθρωπος αυτός κάνει μόνο δυσάρεστες σκέψεις, γιατί είναι μεγάλος σε ηλικία.
- Ο άνθρωπος αυτός ασχολείται με κάτι που δεν μας αφορά, γιατί τα προβλήματα σήμερα είναι διαφορετικά.
- Οι μοναχικοί θαμώνες του καφενείου διαβάζουν τα πάντα από ανία, τα σοβαρά και τα ασήμαντα, γιατί στο καφενείο πηγαίνουν ηλικιωμένοι.
- Ο άνθρωπος αυτός έζησε το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όπως φαίνεται. Μπορεί και να πολέμησε, γι' αυτό τον ταράζει κάθε είδηση πολέμου οπουδήποτε.

**12η Δραστηριότητα:** Οι μαθητές αγνοούν την τελευταία παράγραφο του κειμένου αναφοράς. 'Εισβάλλουν' στο πρώιμο τέλος, μετά την αποκοπή, με μια δική τους πρόθεση σε μορφή επιστολής που δίνει απάντηση στο ίδιο αίτημα: την ειρήνη.

**Ενδεικτική απάντηση:** «“Έβγαλε την απζέντα του, έκοψε ένα φύλλο κι έγραψε με το μολύβι του”: Αδελφέ μου, μαζεύω υλικό, πολύ υλικό από το δεύτερο παγκόσμιο. Για τα κρησφύγετα και την πείνα, όπως τα λένε οι μεγάλοι, για την αδέσποτη σφαίρα που σκότωσε το Μανωλάκη, για τη γιαγιά που έκλεψε εκείνο το λάδι, για τον ταχυδρόμο που εξαφανίστηκε από τη γειτονιά. Θα φτιάξω μια ιστοσελίδα με όλα αυτά, να τα διαβάζουμε εμείς τα παιδιά. Να γίνουμε ήρωες της ειρήνης, να δώσουμε την ελπίδα, να καθαρίσουμε τον πλανήτη από τα όπλα».

**13η Δραστηριότητα:** Οι μαθητές σε ολομέλεια συνθέτουν ένα νέο εισαγωγικό σημείωμα - πλαίσιο στο διήγημα με άξονες: Η δεκαετία 1950-60, βιογραφικά του συγγραφέα συνδεδεμένα με το κείμενο.

Ενδεικτική απάντηση:

Δεκαετία 1950-60

- Το κύμα της μετανάστευσης στην Ελλάδα είναι έντονο προς Αυστραλία, Αμερική, Γερμανία.
- Η Ελλάδα έχει βγει από πολέμους και η ανασυγκρότηση του κράτους είναι δύσκολη.
- Υπάρχει κατώτερη τάξη που χρεώνεται, ζητιανεύει.

Στοιχεία βιογραφίας: Ο Α. Σαμαράκης κατά τη διάρκεια της ναζιστικής κατοχής συμμετείχε στην εθνική αντίσταση. Το 1944 συνελήφθη από τους Ναζί και καταδικάστηκε σε θάνατο, αλλά κατάφερε να αποδράσει. Το 1989 ανακηρύχθηκε Πρεσβευτής Καλής Θέλησης της UNICEF για τα παιδιά του κόσμου. Δική του ιδέα ήταν η δημιουργία της Βουλής των Εφήβων, που οδήγησε στη διοργάνωση άτυπων συνεδριάσεων της Βουλής για μαθητές. Ο Αντώνης Σαμαράκης έφυγε από τη ζωή στις 8 Αυγούστου του 2003. Σύμφωνα με επιθυμία του, το σώμα του δωρήθηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών για έρευνες των φοιτητών της Ιατρικής Σχολής.<sup>9</sup>

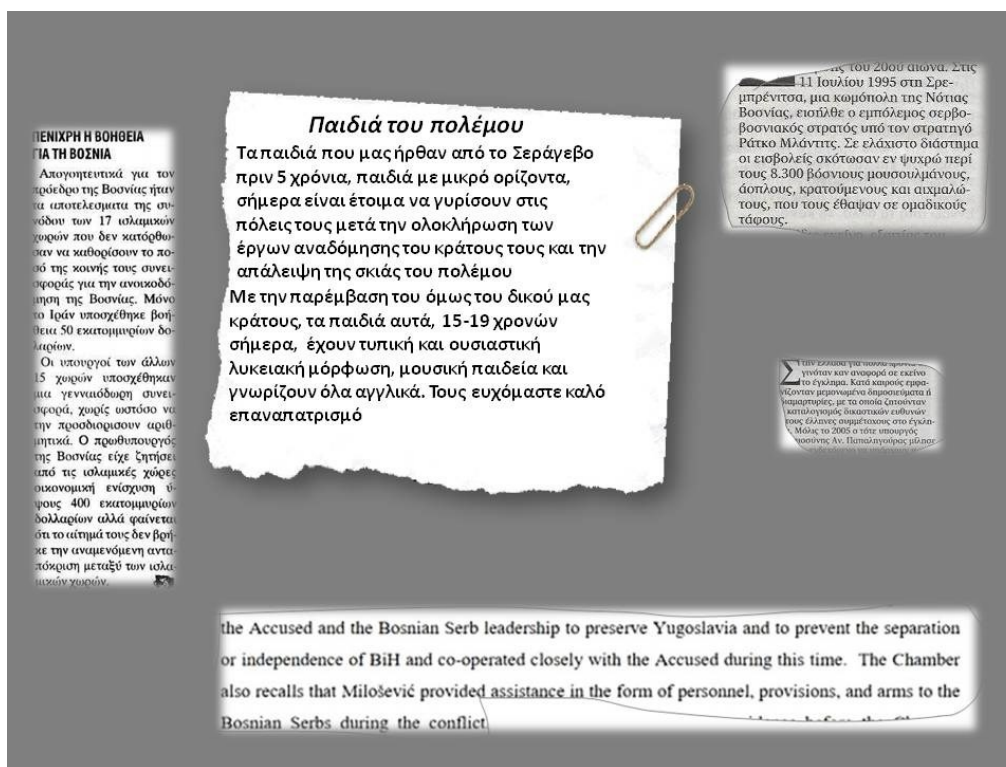
4η φάση: Από το κείμενο στα κείμενα (Ομαδικές δραστηριότητες)

1η Δραστηριότητα: Οι μαθητές βρίσκουν πληροφορίες στο Διαδίκτυο για τη ρίψη της πρώτης βόμβας ουρανού στη Χιροσίμα με το βομβαρδιστικό Enola-gay,<sup>10</sup> και τη σύρραξη στην Κορέα στο τέλος του Ψυχρού Πολέμου,<sup>11</sup> από επετειακά άρθρα. Τα κείμενα διαβάζονται και σχολιάζονται προκειμένου να γίνουν κατανοητά η έκταση των πολέμου, ο ανθρώπινος παράγοντας και η “αναίρεση” της ζωής και του πολιτισμού άμεσα και σε διάρκεια. Στη συνέχεια οι μαθητές επανέρχονται στα αποσπάσματα των εξωτερικών ειδήσεων του κειμένου αναφοράς. Διαπιστώνουν ότι σ’ αυτό δεν υπάρχουν αριθμοί, στρατηγικές, συνθήκες, μέθοδοι. Απαντούν στο ερώτημα: Με ποιο τρόπο ο ήρωας ενσωματώνει την πραγματικότητα και το φόβο στο κείμενό του συγκριτικά με τα δύο άρθρα;

Ενδεικτική απάντηση: Τα άρθρα έχουν αριθμητικές και περιγραφικές πληροφορίες και έντονο το συγκινησιακό στοιχείο στις συνέπειες. Το λογοτεχνικό κείμενο, με τρόπο εσωτερικό, αποτυπώνει τον κίνδυνο, την αδικία και τον φόβο. Κάθε πληροφορία του (π.χ. αλιευτικό στην Ιαπωνία) έχει νύξεις, υπονοεί τη θέση του κάθε ανθρώπου απέναντι στην ιδέα «ειρήνη». Η συναισθηματική ένταση του ήρωα υπονοείται, μεταφέρεται στον καθένα ανάλογα με το ποιος είναι.

2η Δραστηριότητα: Οι μαθητές διαβάζουν άρθρα εφημερίδων εποχής για έναν πιο πρόσφατο πόλεμο. Επιλέγουν τη διάλυση των νότιων Βαλκανικών χωρών, της Γιουγκοσλαβίας, τη δεκαετία του ‘90.<sup>12</sup> Στη συνέχεια διαβάζουν ένα μικρό σώμα επιστολών "Ένα ημερολόγιο από το Σεράγεβο", Ζ. Φιλίποβιτς (Νέα Ελληνικά Α' Τάξη ΕΠΑΛ, σελ.156- 159) με στόχο να ενσωματώσουν το βίωμα στην πληροφορία. Δημιουργούν ένα κολλάζ με αποκόμματα εφημερίδων και προσθέτουν μια υποθετική ελληνική είδηση με θετική διάσταση για τα παιδιά - πρόσφυγες αυτών των χωρών. Με αφορμή το κολλάζ γίνονται προτάσεις από την ολομέλεια για το χρέος των 'άλλων' απέναντι σε πρόσφυγες.

Ενδεικτική απάντηση:



Εικόνα 5: Τα παιδιά του πολέμου επιστρέφουν στη χώρα τους...

3η Δραστηριότητα: Παράλληλες αναγνώσεις. Δημιουργούνται αναγνωστικές υπο-ομάδες και οι μαθητές ανακατανέμονται.

α. Τρεις υπο-ομάδες διαβάζουν τρία διηγήματα του Α. Σαμαράκη. Παρουσιάζουν προφορικά με συντομία τις ιστορίες στην ολομέλεια. Η ολομέλεια εκφράζει μια σκέψη για τη λέξη «ελπίδα» σε κάθε κείμενο και στη συνέχεια οι μαθητές συνδέουν αυτές τις σκέψεις με την αντίληψη της ελπίδας στο κείμενο αναφοράς.

Ενδεικτικές απαντήσεις: «Ο ήλιος έκαιγε πολύ» (Ζητείται ελπίς): Αυτός ο άνθρωπος... του πήραν την ελπίδα. "Ο τοίχος" (Ζητείται ελπίς).<sup>13</sup> Αυτός ο άνθρωπος, περνώντας ο καιρός έχασε την ελπίδα, έχασε και τον τρόπο να την αναζητά. "Μια κάποια περίπτωση" (Αρνούμαι): Αυτός ο άνθρωπος επένδυσε στην ελπίδα. Την έκανε ψευδαίσθηση. Κοινός άξονας: η ελπίδα: η ελπίδα παλεύει με καθημερινά εμπόδια. Στο κείμενο αναφοράς όμως η ελπίδα πρόκειται να δημοσιευτεί, να μάθουν όλοι αυτή την ανάγκη του ανθρώπου.

β. Μια υπο-ομάδα μαθητών βλέπει” άλλα δυο καφενεία διαβάζοντας κείμενα. Επικεντρώνεται στον τόπο - καφενείο και διατυπώνει σχόλια μετά από μια συνοπτική παρουσίαση των κειμένων για την ανθρώπινη επικοινωνία στα καφενεία, τα ζωτικά οικεία ζητήματα που γίνονται αντικείμενα διαλόγου και τον μοναχικό άνθρωπο που κάνει τις δικές του σκέψεις μέσα σ’ έναν κατεξοχόν κοινωνικό χώρο.

Κείμενα: «Διάλογοι στο φωτεινό καφενείο» Δ. Νόλλας, «Ο Αμερικάνος» Αλ. Παπαδιαμάντης.



Ενδεικτική απάντηση: «Διάλογοι στο φωτεινό καφενείο»: Καθημερινά, προσωπικά και παγκόσμια ζητήματα μπαίνουν στο τραπέζι του καφενείου συνειρμικά και απροσχεδίαστα. «Ο Αμερικάνος»: το καφενείο είναι ο τόπος απόκτησης σημαντικών πληροφοριών για τον άνθρωπο που έλειπε χρόνια από τον τόπο του.

γ. Άλλη ομάδα μαθητών διαβάσει τις επιστολές "Ένα Ημερολόγιο από το Σεράγεβο" - Ζ. Φιλίποβιτς (Νέα Ελληνικά, Α' ΕΠΑΛ, σελ. 156-159) και "Ένα παιδί από τη Γάζα", του Khaled Fayyad. Οι μαθητές τοποθετούν τα κείμενα στην Ιστορία. Παρατηρούν την έντονη στίξη, τον παρατακτικό λόγο, τα ρήματα, ενεργητικά και παθητικά. Κατηγοριοποιούν γεγονότα, σκέψεις και συναισθήματα. Από τις κατηγορίες αυτές προκύπτουν οι παραβιάσεις των δικαιωμάτων του παιδιού. Οι μαθητές διαπιστώνουν ότι ο πόλεμος δημιουργεί τον αντίθετο πόλο της Οικουμενικής Διακήρυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τα δικαιώματα είναι εύθραυστα στην Ιστορία.

Ενδεικτική απάντηση: Ένα ημερολόγιο από το Σεράγεβο: Γεγονός: Ένα παιδί που δεν μπορεί να παίζει πια... Σκέψη: Να ξαναγίνω παιδί... Συναίσθημα: Ήμουν χαρούμενη vs κλαίω.

Στην επόμενη φάση οι μαθητές αναζητούν στο κείμενο αναφοράς το συναίσθημα που αναλογεί στη μαρτυρία "Ένα παιδί από τη Γάζα". Συσχετίζουν.

Ενδεικτική απάντηση: Ζητείται ελπίς: *Από τότε που τέλειωσε ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος, η σκιά του τρίτου δεν είχε πάψει να βαραίνει πάνω στον κόσμο μας. Και στο μεταξύ, το αίμα χυνότανε, στην Κορέα χτες, στην Ινδοκίνα σήμερα, αύριο...*

Ένα παιδί απ' τη Γάζα: *Είμαι ολομόναχος. Πονάω και κρυνώνω. Πεινάω! Είμαι απλά ένα παιδί από τη Γάζα... Θέλω πίσω τη μαμά μου και εκείνο το μοναδικό παιχνίδι...*

Σχόλια στα κείμενα: Τα ρήματα και η στίξη υπαγορεύουν την προφορικότητα. Τα κείμενα είναι "φωνές", γιατί πρόκειται για προσωπικά ημερολόγια. Ο "φόβος" του κειμένου αναφοράς προσωποποιείται στα ημερολογιακά κείμενα. "Αφήγηση" και "διαμαρτυρία" ονομάζουν οι μαθητές τα κείμενα. "Διήγημα" και "προφορικό κείμενο", κάποιιοι άλλοι. Η φράση "*βαραίνει πάνω στον κόσμο μας*" είναι η επίγνωση μιας τραγωδίας που κάπου διαδραματίζεται και κάπου αλλού εγκυμονεί. Ο ήρωας που ζητάει την ελπίδα γνωρίζει τι διαδραματίζεται, τι σημαίνει απώλεια και άδεια ψυχής.

δ. Ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει ένα εικαστικό ανθρωπομορφικό έργο με τίτλο «Η Αποκρία». Οι μαθητές κάνουν σκέψεις πάνω στον πίνακα με προσεκτική παρατήρηση.<sup>14</sup> Γίνεται απαγγελία του ποιήματος «Η Αποκρία» του Μίλτου Σαχτούρη. Οι μαθητές διατυπώνουν αναλογίες στο ποίημα, στο εικαστικό έργο και στο κείμενο αναφοράς, τα οποία ενδύονται τον πόλεμο μέσα από τη σύντηξη των ιδεών τους.

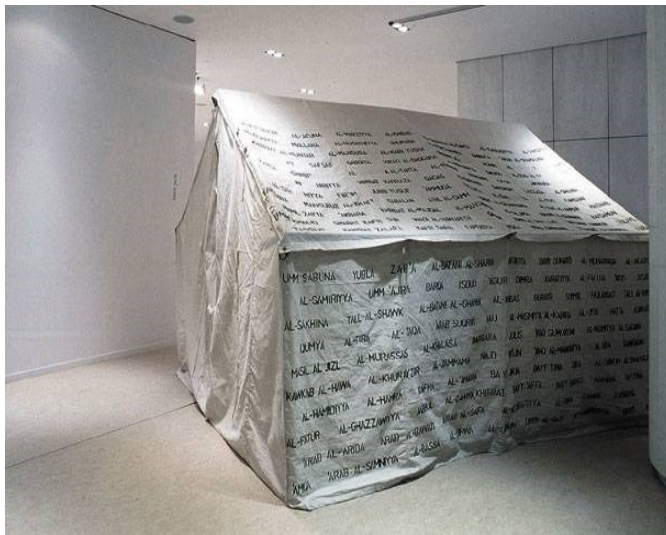
Ενδεικτική απάντηση: Αποσπάσματα, οπτική ανάγνωση και σχόλια: α. Αποκρία (Μ. Σαχτούρης): *Μακριά σ' έν' άλλο κόσμο γίνηκε αυτή η αποκρία.* Σχόλιο: Μακριά: αποτελεί ηθελημένη ψευδαίσθηση. β. Ζητείται ελπίς (Α. Σαμαράκης): *"Η σκιά του νέου παγκοσμίου πολέμου απλούται εις τον κόσμο μας"* Σχόλιο: Μακριά και κοντά είναι ο ίδιος κόσμος, ο ίδιος φόβος για τη σκιά: εμείς. γ. Carnival (Jean Janssem)



Εικόνα 6: Η αποκρία, J. Jansem

Σχόλιο: Η μεταμφίεση ως ψεύτικο πρόσωπο, η παραμόρφωση ως μη επιθυμητό. Τα μάτια κοιτούν κάτω, στο κενό, στον διπλανό ή κλείνουν. Ο πόλεμος είναι κοντά.

ε. Οι μαθητές καθοδηγούμενοι επιλέγουν δύο εγκαταστάσεις από το εκπαιδευτικό υλικό του ΕΜΣΤ για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. α. Έμιλυ Ζασίρ,<sup>15</sup>



Εικόνα 7: Στη μνήμη των 418 παλαιστινιακών χωριών που καταστράφηκαν, E. Zahir

β. Δημήτρης Αληθεινός, Το Συμβάν, 1973,<sup>16</sup>



Εικόνα 8: Το συμβάν, Δ. Αληθεινός

και διαβάζουν τα αντίστοιχα εισαγωγικά σημειώματα, που τοποθετούν τα έργα σε ένα συμφραστικό πλαίσιο. Αφού αναφερθούν στο 'πώς' της πρόσληψης και με ποια οπτικά σημεία, εκφράζουν τις σκέψεις τους αρχίζοντας με τη φράση "Σκεφτότανε το σκοτεινό πρόσωπο της ζωής" από το κείμενο αναφοράς ως μοτίβο.

Ενδεικτική απάντηση: "Σκεφτότανε το σκοτεινό πρόσωπο της ζωής". Δεν είναι οι άλλοι, είμαστε εμείς, η ψυχή του ανθρώπου σε σώμα αιχμάλωτο ή σε σώμα άψυχο. Το σκοτεινό πρόσωπο του κόσμου είναι οι άνθρωποι - μνήμες, αυτοί που δεν είχαν δικαιώματα, όσοι προσπάθησαν να παραβιάσουν τους νόμους- συρματοπλέγματα, που τους στέρησαν το δικαίωμα να υπάρχουν ανάμεσά μας.

Αποτίμηση της διαδικασίας

Η διαδικασία αυτή εμπίπτει στους στόχους διερευνητικής μάθησης με τη δημιουργία κινήτρων για πολύμορφη - πολυτροπική ανάγνωση αλλά και για περισσότερες αναγνώσεις.

Κάποιες από τις δραστηριότητες είναι κατάλληλες κάθε φορά, όμοιες, παραλλαγμένες ή ανάλογες με δυνατότητα διαφοροποίησης τόσο μεγάλη όσο είναι κι η γλώσσα με τα ζητήματα που απασχολούν τον σύγχρονο άνθρωπο. Η αποτίμηση δεν είναι εύκολη υπόθεση στη συγκεκριμένη προσέγγιση, καθώς το πλήθος των δραστηριοτήτων ξεπερνά τα συνήθη όρια του χρόνου. Γι' αυτό το λόγο αποτελεί περισσότερο μια αφορμή διερεύνησης των δυνατοτήτων της μάθησης με την εκτατικότητα των κειμένων και την ειδολογική πολυμορφία τους παρά ένα σενάριο σε καθορισμένο χρονικό πλαίσιο. Σε συνάρτηση με αυτό, η αποτίμηση επικεντρώνεται σε τρεις συγκεκριμένους άξονες, οι οποίοι αποτέλεσαν προτεραιότητες στη συγκεκριμένη πορεία διδασκαλίας: την οπτική ανάγνωση, τη συγκρότηση ταυτοτήτων σε περιβάλλον πολυγραμματισμών και την παραγωγή λόγου.

Οπτική ανάγνωση: Ένα από τα ζητήματα ανάγνωσης, όπως είδαμε, αφορά στην προσέγγιση του οπτικού λόγου με σχέσεις έλξης και συσχέτισης με τα ρηματικά κείμενα. Τα οπτικά κείμενα εμπίπτουν στην αντιληπτική ικανότητα, διεγείρουν σκέψη και συναίσθημα και αντιμετωπίζονται ως κείμενα παραγωγής νοήματος. Γι' αυτό τον λόγο είτε ως ελεύθερη

δημιουργική έκφραση είτε ως εικαστικό υλικό είτε ως φωτογραφικό αρχείο λειτουργούν αντιθετικά στην καθημερινή εικόνα της υπερπληροφορίας και της πληθωρικότητας, η οποία καταλήγει στην απώλεια των νοημάτων της. Τα χαρακτηριστικά των οπτικών κειμένων (φωτεινότητα, χρωματικοί τονισμοί, σύνθεση, βάθος πεδίου, θεματικά κέντρα, οπτική αφήγηση) αποτελούν πεδίο άσκησης στην ανάγνωση με εργαλεία τον καταγιγισμό ιδεών, την εντατική παρατήρηση και τη σύνδεσή τους με το εννοιολογικό συγκεκριμένο.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η οπτική ανάγνωση συνδέεται με το μαθησιακό και παιδαγωγικό όφελος όλης της διαδικασίας, γιατί 1. ο μαθητής δημιουργεί φωτογραφικό αρχείο κάθε φορά με εστίαση στο αντικείμενο προβολής και την οπτική του γωνία 2. ο μαθητής σχεδιάζει εικόνα (ζωγραφική ή άλλη) αποτυπώνοντας μια έννοια ή τη σκέψη του γι' αυτήν 3. ο μαθητής διαβάζει την εικόνα, καθυστερεί, παρατηρεί μέσα από καθοδηγητικά ή ελεύθερα ερωτήματα συσχετισμένα με γραπτά κειμενικά είδη και αναζητά αναλογίες ή εκδοχές.<sup>17</sup>

Μ' αυτή την έννοια, το πεδίο αναφοράς της εικόνας σχετίζεται με την οπτική εκπαίδευση, την ανάπτυξη δηλαδή δεξιοτήτων επικοινωνίας με την εικόνα μέσα από θεματικούς άξονες, έννοιες, γεγονότα. Η εικόνα, τόσο ως πεδίο αναπαράστασης, αφήγησης ή/και αφάιρσης, όσο και ως πηγή άντλησης σκέψεων, αντιμετωπίζεται ως λόγος για τον άνθρωπο. Από την άλλη πλευρά, η φωνή των μαθητών προκύπτει από τη γόνιμη σχέση τους με τον λόγο των πραγμάτων και την υποκειμενική σημασιодότησή του. Κατά συνέπεια, η εικόνα στη διδακτική πράξη είναι εικόνα συνυποδήλωσης, καθώς το δημιούργημα, ο δημιουργός και ο δέκτης συναντώνται στη διαδικασία κατάκτησης του λόγου, χρησιμοποιώντας το 'γιατί' της λογικής και το "πώς" του συναισθήματος. Τα σημειώμενα της εικόνας είναι οι επιλεγμένες ερμηνείες του αποδέκτη σε οικείο γι' αυτόν πολιτισμικό πλαίσιο, όχι τα εγγενή της χαρακτηριστικά.<sup>18</sup> Μ' αυτή την έννοια, η εικόνα είναι βασικός αρωγός της ανατροπής του διδακτικού δίπολου σωστού και λάθους γιατί αξιοποιείται τόσο η δυναμική της λειτουργία όσο και η δύναμή της να αναπλάθει την εμπειρία με την αίσθηση, τα σύμβολα και τη γλωσσικότητα.<sup>19</sup> Η εικόνα στη μάθηση μπορεί ν' αποτελέσει εργαλείο για την αναδόμηση των αξιών μέσα από την ύπαρξη ελεύθερης, μη κανονιστικής δημιουργίας με αναγωγή στους πολιτισμικούς προσδιορισμούς της αλλά όχι στην πολιτιστική ομογενοποίηση,<sup>20</sup> γεγονός που ενισχύει όχι μόνο την ταυτότητα του δημιουργού αλλά και τη δυναμική της πρόσληψης των αποδεκτών.

Ταυτότητες: Συνολικά η προσέγγιση της ενότητας αναδεικνύει στοιχεία ταυτότητας των εμπλεκομένων. Οι συγγραφείς κειμένων είναι φορείς των ιδιωτικών τους προβολών. Οι αποδέκτες τους επικοινωνούν με αυτά μέσα σε ομάδες. Κατανοούν, διαφοροποιούν την πρωτογενή οπτική μέσα από τα μάτια του σήμερα και τις δικές τους ταυτότητες και αναδημιουργούν. Ερμηνεύουν και μετασχηματίζουν τον αρχικό λόγο με σχήματα που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της ομάδας και με σύγχρονες διατάξεις του λόγου, όπως είναι για παράδειγμα η σχεδιασμένη σελίδα πολυτροπικού λόγου με αναπαραστατικό ή μεταπλαστικό λόγο ή ερμηνευμένο.<sup>21</sup> Η γλωσσική διδασκαλία εν τέλει αποκτά ποιότητες με συμμετοχή, ανταλλαγή απόψεων και εμπειρίας, διαμόρφωση ερωτημάτων, πρόσληψη εννοιών και ένταξη των παραπάνω στο ατομικό αποθετήριο γνώσης. Το τελευταίο βήμα στην ενότητα αυτή είναι ένα πολυτροπικό κείμενο,<sup>22</sup> μια ανοιχτή επιφάνεια πρόσληψης, ως απόρροια της

οικειώσης με τα κείμενα και της επικοινωνίας με αυτά στο φάσμα των προτεινόμενων λόγων. Ο πυρήνας του περιεχομένου του ήταν «τα κοντινά και μακρινά γεγονότα» και η στάση του ανθρώπου απέναντι σ' αυτά. Σχολιάστηκε ως αποτίμηση των επιλεκτικών δράσεων που προηγήθηκαν με αυτονόμηση στη διαδικασία δημιουργίας. Οι ταυτότητες, σ' αυτή την εκδοχή της πρόσληψης, διευρύνονται με κοινωνικούς όρους υποκαθιστώντας το κριτήριο της εγγύτητας που χρησιμοποιεί η ειδησεογραφία ή τα σώματα πληροφοριών με το κριτήριο της σπουδαιότητας εδώ και παντού.

Ο λόγος των μαθητών: Τα κείμενα αξιοποιήθηκαν ως ερεθίσματα της σκέψης και οι συνθήκες επεξεργασίας είχαν αναλογίες με ζωντανές συναντήσεις, στις οποίες το σώμα, η έκφραση, η σχέση των ανθρώπων και οι χρωματικοί τονισμοί της φωνής διαμορφώνουν τον λόγο. Είτε με την εικαστική αναπαράσταση είτε με τη μουσική σε συνδυασμό με τα νοήματα του κειμένου είτε με επίκαιρες αναφορές είτε με παρεμβάσεις, επεκτάσεις και ελεύθερες ερμηνείες, ο λόγος των κειμένων έγινε λόγος συνομιλίας, δημιουργήθηκαν κοινότητες σκέψης και διαλόγου και οι κειμενικές αναφορές ξεπέρασαν τη μιμητική ανάγνωση. Η κριτική πλαισίωση<sup>23</sup> του κειμένου αναφοράς ήταν αποτέλεσμα σύνδεσης με άλλα κείμενα, δημιουργίας κοινών τόπων, άρα μια μετάβαση από τη λέξη και τη φράση στη φωνή του κειμένου και στις σιωπές του, που εστιάζουν στο συναίσθημα του φόβου για το “εύθραστο” της ειρήνης στη συγκεκριμένη περίπτωση και στην αλληλεγγύη για τον άλλο άνθρωπο που την ίδια στιγμή βιώνει τη συνθήκη της απώλειας. Η μαθητική εργασία και η συνεργασία υπακούν στις κοινωνικές συμβάσεις τόσο στην αποδοχή αξιών, όπως για παράδειγμα είναι η ειρήνη, όσο και στη μέθοδο, όπως είναι οι κοινοί θεματικοί άξονες σε παράλληλες αναγνώσεις, η ομόθεμη επικαιροποίηση, οι συμβολισμοί κ.λπ. Η προστιθέμενη αξία, όμως, έγκειται στη δυνατότητα των μαθητών να αποτυπώσουν το δικό τους ίχνος στις παγιωμένες αξίες, να σχηματίσουν οπτική στο “εδώ και τώρα” και να μεταφέρουν με τα φίλτρα της πρόσληψης τις έννοιες σε βιωματικό συμφραστικό πλαίσιο. Οι μαθητές κατά τη διαδικασία της διερευνητικής ανάγνωσης ενσωματώνουν νέες όψεις του κόσμου, διαφορετικά πολιτισμικά δεδομένα και μ' αυτό τον τρόπο το γνωστικό τους απόθεμα μετατρέπεται σε πηγή διλημάτων, αναθεωρείται από τις οπτικές των άλλων και χειραφετείται από τη ρητορική της παγιωμένης και απόλυτης αλήθειας με την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού.<sup>24</sup> Στο ίδιο πλαίσιο, οι μαθητές μαθαίνουν να κατανοούν μέσα από τα ερωτήματα που τους θέτουν ή θέτουν οι ίδιοι και σταδιακά να σχεδιάζουν τον τρόπο απόκτησης νέας γνώσης.<sup>25</sup> Στα κείμενα προβάλλεται η άλλη περίπτωση στο ίδιο θεματικό μοτίβο και αναδεικνύεται τόσο η ιστορικότητά τους όσο και η ιστορικότητα του σύγχρονου εφήβου μέσω της πρόσληψης και της ανασύστασης των κειμένων με ενδεχόμενες μετατοπίσεις αντιλήψεων. Μ' αυτό τον τρόπο, ο “κανόνας” για το περιεχόμενο της γνώσης αναπλαισιώνεται για να ανταποκριθεί στην πολυσημία της αναγνωστικής ανταπόκρισης και στα διαφορετικά αξιακά συστήματα. Η σχολική εργασία, μ' αυτή την έννοια, θεωρείται εργασία σε εξέλιξη, αποτιμάται στην πορεία με βασικό κριτήριο το αποτέλεσμα της ώσμωσης σε επόμενες ευκαιρίες ανάκλησης του θέματος ή της σύνδεσής του με άλλα ζητούμενα. Ο γλωσσικός γραμματισμός κατακτά τον αρχικό χώρο κατανόησης κειμένου και εκτείνεται στην ιδιαίτερη ανάγνωση βάσει της μορφής, στην αναγνώριση της κοινωνικής πρακτικής του κειμένου, στον κριτικό διάλογο, στην αφαίρεση, στην ένταξη του λόγου στην περίπτωση, στον μετασχηματισμό και στη σύ-

ντηξη κειμένων και βιογραφικού των μαθητών για την ανάπτυξη του ελεύθερου, μη προκαθορισμένου λόγου. Ο γλωσσικός και ο παιδαγωγικός γραμματισμός αποτελούν κοινό πεδίο ανάγνωσης του κόσμου έτσι ώστε η πολυσημία και η μεταβλητότητα να αποτελούν προκλήσεις για τους μαθητές για την ανάληψη του ρόλου του ενεργού αναγνώστη.

## Σημειώσεις

<sup>1</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Πρόγραμμα σπουδών*. Πράξη «Νέο Σχολείο», Αθήνα, (2011), 8 - 12.

<sup>2</sup> ό.π.: 3-4.

<sup>3</sup> P. Gee. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. [Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses] Bristol: Taylor and Francis, (1996), 89.

<sup>4</sup> Η διατύπωση του λόγου δεν αποτελεί τον πρώτο στόχο, όπως υπαγορεύεται από τα κοινωνιογλωσσικά πρότυπα, αλλά οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες επικοινωνούν οι μαθητές για να παραγάγουν λόγο. Βλ. σχ. «Εθνογραφία της επικοινωνίας στην Πύλη για την ελληνική γλώσσα». Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

[http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=102](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=102). [Ανακτήθηκε στις 20-06-2018].

<sup>5</sup> ΥΠΠΕΘ. Ψηφιακό Σχολείο, «Κοινωνικές συνθήκες στην Ελλάδα του '50» (βίντεο). Φωτόδεντρο, [Φωτόδεντρο] <http://photodentro.edu.gr/video/r/8522/335?locale=el> [Ανακτήθηκε στις 22-06-2018]• ΥΠΠΕΘ. Ψηφιακό Σχολείο, «Μετανάστευση: το όνειρο μιας φτωχής χώρας» (βίντεο). Φωτόδεντρο, [Φωτόδεντρο] <http://photodentro.edu.gr/video/r/8522/337?locale=el> [Ανακτήθηκε στις 22-06-2018].

<sup>6</sup> G. Bachelard. *Η ποιητική του χώρου* (μτφ. Ε. Βέλτσου-Ι. Χατζηνικολή). Αθήνα: Χατζηνικολή, (1982), 25 & 27.

<sup>7</sup> L. Rosenblatt. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, (1994), 55-63.

<sup>8</sup> Η μικροαφήγηση απαιτεί συγκεκριμένες οδηγίες και άσκηση γιατί αποτελεί και ιδιαίτερο είδος γραφής και έχει υβριδικό χαρακτήρα υιοθετώντας ειδολογικά στοιχεία από διάφορα κειμενικά είδη. Βλ. σχ. H. Howwitting. «Making micro meanings: reading and writing microfiction». *Short Fiction in Theory and Practice*, 1/1, (2011), 47-58. Επίσης, σχετικές αναφορές στο ΥΠΠΕΘ: σελιδοδείκτες για την ελληνική γλώσσα, στο λήμμα μικροαφήγησης, <http://selidodeikt.es.greek-language.gr/lemmas/132> [Ανακτήθηκε στις 24-06-2018].

<sup>9</sup> Υποστηρικτικό υλικό από τη Βικιπαίδεια. Λήμμα Α. Σαμαράκης, <https://bit.ly/2Mv164I>. [Ανακτήθηκε στις 15-06-2018]. [άλλη πηγή, Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2007]

<sup>10</sup> Γ. Πετρόπουλος. «Η αρχή του Ψυχρού Πολέμου». *Ανεξάρτητη συνεταιριστική εφημερίδα*, 6-08-2015, <http://www.efsyn.gr/arthro/i-arhi-toy-psyhroy-polemoy> [Ανακτήθηκε στις 23-06-2018].

<sup>11</sup> Κ. Υφαντής. «Ενας ασιατικός ψυχρός πόλεμος»; *Liberal*, 13-09-2017, <https://www.liberal.gr/arthro/165172/amyna--diplomatia/2017/enas-asiatikos-psuchros-polemos.html>. [Ανακτήθηκε στις 23-06-2018].

<sup>12</sup> Μ. Πλούσος, «Ο Εμφύλιος της Γιουγκοσλαβίας 1990-1995». *Ερασιστής*, 03-04-2013, <https://bit.ly/2MyB0x8> [Ανακτήθηκε στις 23-06-2018].

<sup>13</sup> Ψηφιακό σχολείο, <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C113/351/2369,9044> [Ανακτήθηκε στις 03-07-2018].

<sup>14</sup> Βλ. σχ. με την κριτική σκέψη με την παρατήρηση εικαστικού έργου, R. Ron, P. Palmer, M. Church, & S. Tishman. "Thinking Routines: Establishing Patterns of Thinking in the Classroom". *Paper prepared for the AERA Conference*, (April 2006), 8.

[http://www.ronritchhart.com/Papers\\_files/AERA06ThinkingRoutinesV3.pdf](http://www.ronritchhart.com/Papers_files/AERA06ThinkingRoutinesV3.pdf) [Ανακτήθηκε στις 15-06-2018]

<sup>15</sup> ΕΜΣΤ. *Διαπολιτισμοί*, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. (2004), 34, <http://www.emst.gr/web3/wp-content/uploads/2017/01/diapolitismoi-gymnasiou-lykeiou.pdf> [Ανακτήθηκε στις 23-06-2018]

<sup>16</sup> ΕΜΣΤ. *Τέχνης Πολιτική*, Εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. (2010), 10, [http://www.emst.gr/web3/wp-content/uploads/2017/01/texnhs\\_lykeio\\_tel.pdf](http://www.emst.gr/web3/wp-content/uploads/2017/01/texnhs_lykeio_tel.pdf) [Ανακτήθηκε στις 23-06-2018]

- <sup>17</sup> Για το μοντέλο του Perkins, βλ. D. Perkins. *The Intelligent Eye*. Los Angeles, CA: Harvard Graduate School of Education, (1994). Για την τεχνική visible thinking, βλ. R. Ron, P. Palmer, M. Church, & Sh. Tishman, όπ.π: 1- 45.
- <sup>18</sup> R. Barthes. *Image, music and text*. London: Fontana Press, (1977), 42.
- <sup>19</sup> W.J.T. Mitchell. "There Are No Visual Media". *Journal of Visual Culture*, Τόμος 4, τεύχος 2, (2005), 264.
- <sup>20</sup> R. Siegesmund. "Why do we teach art today? Conceptions of art education and their justification". *Studies in Art Education*, 39, 3,(1998), 203.
- <sup>21</sup> Δ. Κυπριώτης. "Πολυτροπικά εικονιστικά κείμενα", <http://politropi.greek-language.gr> & <https://bit.ly/2lfogz5>
- <sup>22</sup> Μ. Κωττούλα. Ζητείται ελπίς- Πέρα από τα σύνορα (ανάρτηση βίντεο μαθητών), <http://filologika14.blogspot.com/2017> [Ανακτήθηκε 03-07-2018]
- <sup>23</sup> Για την κριτική πλαisiώση ως μέρος του Σχεδίου στη γλωσσική διδασκαλία, βλ. Σ. Χατζησαββίδης. "Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών". *Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 5, (2015), 85-93. <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue5/issue5.pdf>. [Ανακτήθηκε στις 19-06-2018].
- <sup>24</sup> J. Mezirow. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, (1991), 107-8.
- <sup>25</sup> P. Jarvis. *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο, (2004), 109.

## Βιβλιογραφία

- Barthes, R. *Image, music and text*. London: Fontana Press, 1977.
- Βικιπαίδεια. Λήμμα Α. Σαμαράκης, <https://bit.ly/2Mv164l>.
- ΕΜΣΤ. *Διαπολιτισμοί*. Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. 2004, <http://www.emst.gr/web3/wp-content/uploads/2017/01/diapolitismoi-gymnasiou-lykeiou.pdf>
- ΕΜΣΤ. *Τέχνης Πολιτική*, Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. 2010, [http://www.emst.gr/web3/wp-content/uploads/2017/01/tehnhs\\_lykeio\\_tel.pdf](http://www.emst.gr/web3/wp-content/uploads/2017/01/tehnhs_lykeio_tel.pdf)
- Gee, Paul. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Bristol: Taylor and Francis, 1996 (2η Έκδοση).
- Bachelard, Gaston. *Η ποιητική του χώρου* (μτφ. Ε. Βέλτσου - Ι. Χατζηνικολή). Αθήνα: Χατζηνικολή, 1982.
- Howwit-Dring, Holly. "Making micro meanings: reading and writing microfiction". *Short Fiction in Theory and Practice*, 1/1, 2004: 47-58.
- Jarvis, Peter. *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004.
- Κυπριώτης, Δημήτρης. "Πολυτροπικά εικονιστικά κείμενα", <http://politropi.greek-language.gr/θεωρία-τ/> & <https://bit.ly/2lfogz5>
- Mezirow, Jack. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Mitchell, William J.T. "There Are No Visual Media". *Journal of Visual Culture* 4/2, 2005: 257-266.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Πρόγραμμα σπουδών, Υλοποίηση Πράξης "Νέο Σχολείο", Επιστημονικό πεδίο Γλώσσα- Λογοτεχνία*. Αθήνα, 2011, 8 - 38, <https://bit.ly/2DvgrRJ>
- Perkins, David. *The Intelligent Eye*. Los Angeles, CA: Harvard Graduate School of Education, 1994.
- Πετρόπουλος, Γιώργος. "Η αρχή του Ψυχρού Πολέμου". *Ανεξάρτητη συνεταιριστική εφημερίδα*, 6- 08 -2015, <http://www.efsyn.gr/arthro/i-arhi-toy-psyhroy-polemos>
- Πλούσος, Μανόλης. "Ο Εμφύλιος της Γιουγκοσλαβίας 1990 - 1995". *Ερανιστής*, 3-04-2013, <https://bit.ly/2MyB0x8>
- Ron Ritchhart, Patricia Palmer, Mark Church, & Shari Tishman. "Thinking Routines: Establishing Patterns of Thinking in the Classroom". *Paper prepared for the AERA Conference*, April 2006, Pre-publication draft, 1-45, [http://www.ronritchhart.com/Papers\\_files/AERA06ThinkingRoutinesV3.pdf](http://www.ronritchhart.com/Papers_files/AERA06ThinkingRoutinesV3.pdf)
- Rosenblatt, Louise. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbon-dale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1994.
- Siegesmund, Richard. "Why do we teach art today? Conceptions of art education and their justification". *Studies in Art Education*, 39 (3), 1998, 197-214.
- Υφαντής, Κώστας. "Ένας ασιατικός ψυχρός πόλεμος;" *Liberal*, 13-09-2017, <https://www.liberal.gr/arthro/165172/amyna--diplomatia/2017/enas-asiatikos-psuchros-polemos.html>
- ΥΠΠΕΘ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. *Η Πύλη της Ελληνικής Γλώσσας*. "Πολυμεσικός οδηγός για τη Λογοτεχνία και την Ανάγνωση", <http://selidodeikt.es.greek-language.gr/lemmas/132>

- ΥΠΠΕΘ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. *Η Πύλη της Ελληνικής Γλώσσας*. "Κοινωνιογλωσσολογία", [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=102](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=102).
- ΥΠΠΕΘ. Ψηφιακό Σχολείο, "Κοινωνικές συνθήκες στην Ελλάδα του '50" (βίντεο). Φωτόδεντρο, <http://photodentro.edu.gr/video/r/8522/335?locale=el>
- ΥΠΠΕΘ. Ψηφιακό Σχολείο, "Μετανάστευση: το όνειρο μιας φτωχής χώρας" (βίντεο). <http://photodentro.edu.gr/video/r/8522/337?locale=el>
- Χατζησαββίδης Σωφρόνης. "Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών". *Θεωρία και έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*. 5, 2015: 85-93, <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue5/issue5.pdf>.



# Διαλεκτική εκπαίδευση: η αντίδραση των μαθητών/-τριών του Πρότυπου Γυμνασίου της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων στη διδακτική μας πρόταση

Όλγα Τσόκα

*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

## Περίληψη

Το παρόν άρθρο μελετά τη θέση της γλωσσικής ποικιλομορφίας και ειδικότερα της γεωγραφικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, εισηγείται τη συμπερίληψη του γλωσσικού ιδιώματος των Ιωαννίνων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκε πιλοτικό διδακτικό σενάριο, το οποίο παρουσιάστηκε ενώπιον ενός σχολικού ακροατηρίου εβδομήντα πέντε (75) μαθητών/-τριών της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων (Μάρτιος 2017). Στόχος του σεναρίου ήταν να εξακριβωθεί η αντίδραση των μαθητών/-τριών οι οποίοι/οποίες κατοικούν στη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή στην πρότασή μας.

## Abstract

The present article studies the position of linguistic diversity and, more specifically, the geographical one in the Greek educational system. In particular, it introduces the inclusion of the linguistic idiom of Ioannina in Secondary Education. For this purpose, a pilot teaching scenario was designed and implemented, which was presented at a school audience comprised of seventy-five (75) pupils, both males and females, studying in the 3rd Grade of Zosima School, which is located in Ioannina (March 2017). The aim of the scenario was to identify the students' reaction -living in the geographical area- to our teaching suggestion.

## Εισαγωγή

Όπως συμβαίνει με κάθε ζωντανή γλώσσα, έτσι και η Ελληνική, που ομιλείται από εκατομμύρια ανθρώπους σε όλη την ελληνόγλωσση γη, παρουσιάζει διαφορές στη χρήση της ακόμα και από εκείνους που την ομιλούν ως μητρική. Οι διαφορές αυτές άλλοτε λαμβάνουν μικρή έκταση, οπότε έχουμε να κάνουμε με τοπικές παραλλαγές ή ιδιώματα, ενώ άλλοτε λαμβάνουν μεγαλύτερη έκταση, αποκτώντας χαρακτήρα διαλεκτικής ποικιλίας.

Η ποικιλομορφία της γλώσσας -και ιδιαίτερα οι γεωγραφικές ποικιλίες- αποτέλεσαν και αποτελούν αντικείμενο της διαλεκτολογίας που αναπτύχθηκε στους κόλπους της ιστορικοσυγκριτικής γλωσσολογίας τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Ουσιαστικά η διαλεκτολογία υπήρξε ο πρώτος κλάδος που επιχείρησε να περιγράψει τη γλώσσα σε συγχρονική βάση και -μέσω της αναζήτησης, της περιγραφής και της σύγκρισης των διαλεκτικών διαφοροποιήσεων μιας γλώσσας- να φωτίσει τους φωνητικούς νόμους που καθορίζουν τη γλωσσική εξέλιξη. Πρώτος συστηματικός μελετητής των τοπικών ιδιωμάτων μας είναι ο θεμελιωτής της γλωσσικής επιστήμης στην Ελλάδα Γεώργιος Ν. Χατζιδάκις.<sup>1</sup> Ακολουθούν ο Τριανταφυλλίδης,<sup>2</sup> ο Κοντοσόπουλος,<sup>3</sup> ο Τζιτζιλής,<sup>4</sup> ενώ με τη μελέτη των ιδιοματικών συστημάτων στον ελλαδικό χώρο ασχολήθηκαν διακεκριμένοι ξένοι διαλεκτολόγοι.<sup>5</sup>

### 1.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η θέση της γεωγραφικής ποικιλίας στη σχολική εκπαίδευση απασχολεί όψιμα την επιστημονική κοινότητα. Σημαντικές προτάσεις με στόχο την ενσωμάτωση των διαλεκτικών ποικιλιών στη γλωσσική διδασκαλία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν ήδη πραγματοποιηθεί. Ενδεικτικά, αναφέρω την πρόταση των Ντίνα και Ζαρκογιάννη<sup>6</sup> που αφορά το ιδίωμα της Αφάντου στη Ρόδο.<sup>7</sup> Διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία των γεωγραφικών και κοινωνικών διαλέκτων πραγματοποίησαν το 2013 οι Καμπάκη-Βουγιουκλή & Δούρου σε αλλόγλωσσους και ελληνόφωνους μαθητές και μαθήτριες της Α΄, Β΄, Γ΄ τάξης του Λυκείου Σουφλίου στη Θράκη.<sup>8</sup> Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί η πρόταση αξιοποίησης της ποντιακής διαλέκτου, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ο Συμεωνίδης<sup>9</sup> προτείνει την ποντιακή διάλεκτο ως γλώσσα μετάφρασης του αρχαίου κειμένου, ενώ υλοποίησε τη συγκεκριμένη πρόταση τη σχολική χρονιά 2009-2010 σε συνεργασία με τους μαθητές/-τριες του 3ου Λυκείου Δράμας. Συμπληρωματικά, τη διδακτική αξία των νεοελληνικών ιδιωμάτων προτείνει η Κατσούδα<sup>10</sup> (2016β) ακόμη και κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της ξένης γλώσσας.

### 1.2. Η πρότασή μας

Στο πλαίσιο του διδιαλεκτισμού εντάσσεται και η παρούσα πρόταση. Συγκεκριμένα, εισηγούμαστε τη διδακτική αξιοποίηση του ιδιώματος των Ιωαννίνων στο πλαίσιο του μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ΄ Γυμνασίου. Η πρότασή μας συνδέεται και με το έντονο ενδιαφέρον που υπάρχει τα τελευταία χρόνια από την εκπαιδευτική κοινότητα για την ανάδειξη των γεωγραφικών γλωσσικών ποικιλιών. Και αυτό γιατί, όπως υπογραμμίζει ο Ντίνας,<sup>11</sup> «από γλωσσολογική άποψη οι διάλεκτοι δεν διαφέρουν σε τίποτα (εκτός από το κύρος) από την τυποποιημένη (standard) γλώσσα – νόρμα· έχουν την ίδια

συστηματικότητα και εκφραστική δύναμη». Ωστόσο, εκείνο που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι σε καμία περίπτωση η διδασκαλία του ιδιώματος δεν έρχεται να αντικαταστήσει τη διδασκαλία της Κοινής Νέας Ελληνικής.<sup>12</sup>

## 2. Η θέση των νεοελληνικών διαλέκτων και ιδιωμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαχρονικά, θέτει στο επίκεντρο της διδασκαλίας την πρότυπη γλώσσα, που η λειτουργική της προσαρμογή στον χώρο της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας σχολικής νόρμας, η οποία διδάσκεται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλες γλωσσικές μορφές, με ταυτόχρονο αποκλεισμό όλων των άλλων διαλέκτων και ιδιωμάτων.<sup>13</sup> Σε αυτή την κατεύθυνση προσανατολίστηκαν τα κύρια σχολικά βοηθήματα, η *Νεοελληνική Γραμματική* του Μανόλη Τριανταφυλλίδη και η *Νεοελληνική Σύνταξη* του Αχιλλέα Τζάρτζανου, τα οποία προορίζονταν για σχολική χρήση κωδικοποιώντας την πρότυπη γλώσσα αμέσως μετά το Π.Δ. του 1976, που καθιέρωνε τη δημοτική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα του κράτους.<sup>14</sup>

Τα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας συνιστούν καταστατικά κείμενα του γλωσσικού σχεδιασμού σε θέματα εκπαίδευσης, βάσει συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην πραγματικότητα, αποτελούν εκπαιδευτικά κείμενα, διότι περιγράφουν και καθορίζουν τη φιλοσοφία, τους στόχους, το περιεχόμενο και τη μορφή της γλωσσικής διδασκαλίας στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, αλλά και ως επίσημα έγγραφα αποτελούν μέσα εφαρμογής συγκεκριμένου γλωσσικού σχεδιασμού.<sup>15</sup>

Αν και είναι γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες έχουν σημειωθεί σημαντικά βήματα, η γλωσσική ποικιλία δεν είναι διαδεδομένη στο εκπαιδευτικό σύστημα.<sup>16</sup> Τα Αναλυτικά Προγράμματα του 1982,<sup>17</sup> του 1983<sup>18</sup> και του 1984<sup>19</sup> για το δημοτικό προώθησαν την αντίληψη ότι η γλώσσα, ως επικοινωνιακό προϊόν, υπηρετεί το επικοινωνιακό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας<sup>20</sup> και επιχείρησαν, παρά τις ελλείψεις, να προσεγγίσουν το επικοινωνιακό μοντέλο στη διδασκαλία της γλώσσας.<sup>21</sup> Σε αυτού του είδους την προσέγγιση, η διαπίστωση της οριζόντιας (γεωγραφικής) και κάθετης (κοινωνικής) ποικιλότητας του γλωσσικού φαινομένου αποτελεί βασικό άξονα διδασκαλίας μέσα από αυθεντικό υλικό, τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο.<sup>22</sup>

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου<sup>23</sup> ως σκοποί της διδασκαλίας της γλώσσας αναφέρονται, μεταξύ άλλων: η καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ακρόαση και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, η αναγνώριση και η εκτίμηση της γλωσσικής ποικιλίας μέσω της χρήσης των κατάλληλων γλωσσικών μορφών για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση, η εξοικείωση του μαθητή/της μαθήτριας με τις ποικιλίες των κειμενικών ειδών με έμφαση στην περιγραφή, την αφήγηση και την επιχειρηματολογία. Φαίνεται, λοιπόν, ότι θεωρητικά υπάρχει στόχευση σε ένα επικοινωνιακό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας, πρακτικά όμως δεν γίνεται καμία αναφορά στις οριζόντιες ή κάθετες διαφοροποιήσεις του λόγου. Ταυτόχρονα, ως βιβλίο αναφοράς και για τις τρεις τάξεις προτείνεται η αναμορφωμένη έκδοση της *Νεοελληνικής Γραμματικής* του Μ. Τριανταφυλλίδη, που έχει αμιγώς παραδοσιακό χαρακτήρα.

Στο πιο πρόσφατο (πilotικό) Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, στους στόχους αναφέρεται ότι:

[...] επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες [...] να κατανοούν ότι οι αποκλίσεις (μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου) οφείλονται είτε σε ιστορικούς λόγους είτε στην ύπαρξη γλωσσικής ποικιλότητας, τόσο γεωγραφικής όσο και κοινωνικής [...] να κατακτήσουν πτυχές της σύνταξης της πρότυπης γλώσσας που ενδεχομένως δεν γνωρίζουν (π.χ. αρχαιοπρεπείς συντακτικές δομές, δομές της πρότυπης γλώσσας που αποκλίνουν από αυτές των τοπικών ποικιλιών)· να αποτιμούν κριτικά τη συντακτική και μορφολογική ποικιλότητα [...].<sup>24</sup>

Παρότι, δηλαδή, σημειώνεται πρόοδος αναφορικά με την ένταξη της γλωσσικής ποικιλότητας στη γλωσσική διδασκαλία, αυτή περιορίζεται σε επίπεδο αρχών και παραλείπονται οι στρατηγικές πρακτικής εφαρμογής της. Στα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο* δεν γίνεται αναφορά στη γλωσσική ποικιλότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με τον Μήτση,<sup>25</sup> «να προσδίδεται στη σχολική γλώσσα χαρακτήρας ομοιόμορφος, επίσημος και συστηματικός».

Στην *Εκθεση – Έκφραση Α'* Λυκείου, στην αναθεωρημένη έκδοση και στην ενότητα «Γλώσσα και Γλωσσικές ποικιλίες», υποενότητα «Γεωγραφικές ποικιλίες»,<sup>26</sup> οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν το κείμενο του Μ. Τριανταφυλλίδη υπό τον τίτλο «Οριζόντια διαίρεση: ιδίωμα και διάλεκτος» και να συζητήσουν για τη σημασία των όρων «ιδίωμα», «διάλεκτος», «ιδιωματισμός». Επιπλέον, δίνονται κάποιες πληροφορίες για τις ομάδες των διαλέκτων και ιδιωμάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας. Ωστόσο, στον οδηγό του Προγράμματος Σπουδών για τον Εκπαιδευτικό<sup>27</sup> δεν υπάρχει διδακτική παρέμβαση, σενάριο για την αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων, όπως και στο βασικό επιμορφωτικό υλικό για τους δασκάλους/τις δασκάλες και τους/τις φιλολόγους στο πλαίσιο του Προγράμματος Μείζονος Επιμόρφωσης.<sup>28</sup>

Οι νεοελληνικές διάλεκτοι δεν έχουν επαρκώς αξιοποιηθεί διδακτικά έως τώρα στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η περιθωριοποίηση των ποικιλιών και, ιδιαιτέρως, των γεωγραφικών από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνει μια στερεοτυπική στάση των ομιλητών/-τριών απέναντί τους. Στην ελληνική πραγματικότητα, πλήθος ερευνών έχουν ασχοληθεί με τις γλωσσικές στάσεις προς τις γεωγραφικές ποικιλίες και ιδιαίτερα προς την Κυπριακή διάλεκτο. Τα ερευνητικά αποτελέσματα εμφανίζουν αρκετά κοινά σημεία, ως προς τις γλωσσικές στάσεις των ομιλητών/-τριών.<sup>29</sup> Συγκεκριμένα, οι ομιλητές/-τριες συνδυάζουν τις γεωγραφικές ποικιλίες κατεξοχήν με το περιβάλλον της επαρχίας, ενώ την ποικιλία που χρησιμοποιείται στις αστικές περιοχές με την Κοινή Νέα Ελληνική.<sup>30</sup>

Φυσικά, οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής πάγιων πεποιθήσεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων δεν είναι εύκολη διαδικασία, δεδομένου ότι οι γλωσσικές στάσεις απορρέουν από τις γλωσσικές ιδεολογίες (language ideologies) ή τα μεταπραγματολογικά στερεότυπα (metapragmatic stereotypes) που διαμορφώνουν οι ομιλητές/-τριες για τις γλωσσικές ποικιλίες και τη χρήση τους. Τα στερεότυπα αυτά -κατά τον Agha-<sup>31</sup> αποτελούν τα εσωτερικευμένα μοντέλα αξιολόγησης των ομιλητών/-τριών για τις γλωσσικές ποικιλίες και τη χρήση

τους. Απαιτούνται προσεκτικά βήματα, μακρόχρονος σχεδιασμός, στρατηγική και συγκεκριμένη στόχευση, ιδιαίτερα όταν εμπλέκονται μαθητές/-τριες και το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στην προοπτική της παράλληλης αξιοποίησης των γεωγραφικών ποικιλιών στη γλωσσική διδασκαλία, οι προτάσεις περί διαλεκτικής εκπαίδευσης αποκτούν πλήθος υποστηρικτών.

### 3. Διδακτική πρόταση

Αναφορικά με τις δυνατότητες διδακτικής παρέμβασης με σκοπό την αξιοποίηση των τοπικών ιδιωμάτων, αυτό που φαίνεται εφικτό είναι η διαφοροποίηση ανά περιοχές στο πλαίσιο των αμιγώς γλωσσικών μαθημάτων, όπως είναι αυτά της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, παράλληλα βέβαια με την Κοινή Νέα Ελληνική.

Θεωρούμε, δηλαδή, ότι η διδασκαλία ιδιωματικών κειμένων θα μπορούσε να περιλαμβάνεται στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα περιοδικά ή στο πλαίσιο της θεματικής εβδομάδας που υλοποιείται στα Γυμνάσια της χώρας. Ειδικότερα, εισηγούμαστε την αξιοποίηση του ιδιώματος των Ιωαννίνων στα μαθήματα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της Γ΄ Γυμνασίου.

#### 3.1. Ερευνητικοί στόχοι

Προχωρήσαμε, λοιπόν, στον σχεδιασμό ενός διδακτικού σεναρίου, μιας διδακτικής πρότασης με τους εξής στόχους: α) να εφαρμόσουμε την πρότασή μας σε πραγματικές συνθήκες τάξης και β) να πραγματοποιήσουμε, στη συνέχεια, την αξιολόγηση της διαδικασίας.

Οι διδακτικοί και μαθησιακοί στόχοι που ετέθησαν συνοψίζονται, μεταξύ άλλων, στα εξής: να γνωρίσουν οι μαθητές/-τριες τα είδη της γλωσσικής ποικιλίας, να κατανοήσουν τις διαφορές στο περιεχόμενο μεταξύ των εννοιών «γλώσσα», «ιδιόλεκτος», «ιδίωμα», «διάλεκτος», να κατανοήσουν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ της γλώσσας του τοπικού ιδιώματος και της Κοινής Νέας Ελληνικής και, επομένως, να αναπτύξουν δεξιότητες απόδοσης του ιδιωματικού κειμένου στην Κοινή Νέα Ελληνική και, εμμέσως, να ενημερωθούν σχετικά με τον χαρακτήρα του ελληνικού λόγου σε μια δεδομένη χρονική στιγμή.

#### 3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα διεξήχθη τον Μάρτιο του 2017 σε ένα σύνολο εβδομήντα πέντε (75) μαθητών/-τριών, που φοιτούν στην Γ΄ τάξη του πρότυπου ιστορικού Γυμνασίου της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων.

Η αξιολόγηση της αντίδρασης των μαθητών της ομάδας στόχου στη διδακτική μας πρόταση, ουσιαστικά, έπρεπε να στηρίζεται σε μετρήσεις επί συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, λοιπόν, ήταν τα εξής: Είναι θετική ή αρνητική η στάση των μαθητών/-τριών απέναντι στο ενδεχόμενο αξιοποίησης του ιδιώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών; (ερευνητικό ερώτημα 1). Τι παρατηρείται στις μετρήσεις μεταξύ των μαθητών/-τριών με καταγωγή από τα Ιωάννινα και εκείνων με διαφορετική καταγωγή, που φοιτούν, ωστόσο, σε σχολείο του εν λόγω δήμου; Συγκλίνουν ή αποκλίνουν τα αποτελέσματα μεταξύ τους; (ερευνητικό ερώτημα 2).

### 4. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας

Για την πραγματοποίηση της διδακτικής πρότασης χρησιμοποιήθηκε ιδιωματικό κείμενο είκοσι τεσσάρων (24) περίπου στίχων ελαφρά διασκευασμένο.<sup>32</sup> Το κείμενο αποτελεί χειρόγραφο, καταχωρισμένο στο βιβλίο του Ν. Κοντοσόπουλου, *Διάλεκτοι και ιδιώματα της*

νέας ελληνικής, έκδοσης του 1994. Το κείμενο συνοδεύεται από τέσσερις δραστηριότητες,<sup>33</sup> χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία. Σκοπός των δραστηριοτήτων είναι αφενός να διερευνήσουμε εάν οι μαθητές και οι μαθήτριες, που έγιναν δέκτες του διδακτικού μας σεναρίου κατανόησαν τα φαινόμενα που επεξεργαστήκαμε στην τάξη και αφετέρου να προκαλέσουν την αυτενέργεια των μαθητών/-τριών εξοικειώνοντάς τους με το ιδίωμα, ως μέρος της διδακτικής διαδικασίας.

Επιπλέον, καταρτίστηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από: α) έξι (6) ερωτήσεις κλειστού τύπου από τις οποίες θα προκύψουν ποσοτικά – αριθμητικά δεδομένα και β) μία (1) ερώτηση ανοικτού τύπου, από την οποία θα επιχειρηθεί η άντληση ποιοτικών δεδομένων. Οι ερωτήσεις υπ' αριθ. 1, 2 & 7 επιδέχονται ως απάντηση μία από τις δύο δυνατές τιμές «Ναι» ή «Όχι», ενώ οι ερωτήσεις υπ' αριθ. 4, 5, 6 επιδέχονται ως απάντηση μία σειρά από προτεινόμενες απαντήσεις: «Καθόλου», «Λίγο», «Πολύ», «Πάρα πολύ».<sup>34</sup> Όπως θα δούμε παρακάτω, στο προφίλ των συμμετεχόντων/-ουσών συμπεριλαμβάνεται και η ερώτηση υπ' αριθ. 7 (7.1., 7.2, 7.3, 7.4.) του ερωτηματολογίου, με την οποία στοχεύαμε στην ανίχνευση της έκτασης της χρήσης του ιδιώματος στο στενό οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών/-τριών.

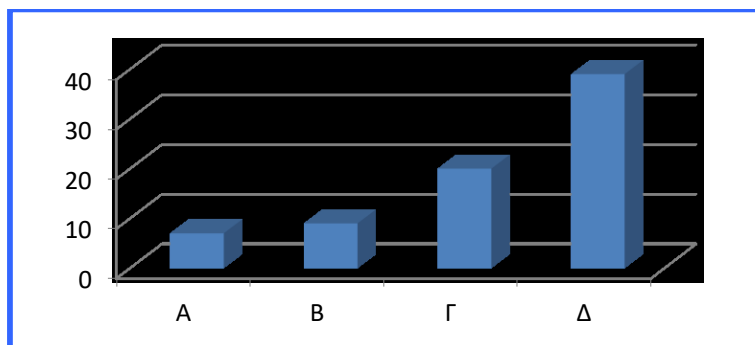
#### 4.1. Ομάδα στόχος

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η διδακτική μας πρόταση πραγματοποιήθηκε στη Γ' τάξη Γυμνασίου του δήμου Ιωαννιτών σε ένα σύνολο εβδομήντα πέντε (75) μαθητών/-τριών. Η Γ' Γυμνασίου είχε τέσσερα τμήματα με είκοσι (20) περίπου παιδιά έκαστο. Προκαταβολικά αναφέρω ότι στις μετρήσεις των απαντήσεων των μαθητών/-τριών λάβαμε υπόψη το κριτήριο της καταγωγής των γονέων τους. Την πληροφορία αυτή αντλήσαμε από το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους μαθητές/-τριες στο τέλος της διδασκαλίας και στο οποίο ζητούνταν η σχετική διευκρίνιση. Το κριτήριο της καταγωγής θα μας βοηθήσει στη συνέχεια να απαντήσουμε στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Συγκεκριμένα, ζητήθηκαν στοιχεία που αφορούσαν τον τόπο γέννησής τους και τον τόπο καταγωγής των γονέων τους. Η επεξεργασία των απαντήσεων που λάβαμε μας οδήγησε στην παρακάτω κατηγοριοποίηση: 1) α' υποομάδα – κανείς από τους δύο γονείς δεν έχει καταγωγή από περιοχές εντός του δήμου Ιωαννιτών με επτά (7) μαθητές/-τριες, 2) β' υποομάδα – δεν έχουμε πληροφόρηση για τον τόπο καταγωγής των γονέων (καθώς οι μαθητές δεν συμπλήρωσαν το φύλλο που τους εδόθη), με εννέα (9) μαθητές/-τριες, 3) γ' υποομάδα – και οι δύο γονείς με καταγωγή από τα Ιωάννινα με είκοσι (20) μαθητές/-τριες και τέλος, 4) δ' υποομάδα – ένας από τους δύο γονείς με καταγωγή από τα Ιωάννινα με τριάντα εννέα (39) μαθητές /-τριες.

Υποομάδα	A	B	Γ	Δ	Συνολικός αριθμός
Συμμετέχοντες	7	9	20	39	75

Πίνακας 1. Οι ομάδες των συμμετεχόντων της ομάδας – στόχου



Διάγραμμα 1. Οι τέσσερις υποομάδες με κριτήριο τον τόπο καταγωγής των γονέων

#### 4.2. Διδακτικό σενάριο

Η διδασκαλία του ιδιωματικού κειμένου πραγματοποιήθηκε σε δύο (2) διδακτικές ώρες για καθένα από τα τέσσερα τμήματα της Γ' Γυμνασίου. Περιλάμβανε ένα θεωρητικό μέρος και ένα πρακτικό – εφαρμοσμένο. Στο θεωρητικό μέρος, διάρκειας περίπου είκοσι λεπτών (20'), πραγματοποιήθηκε σύντομη εισήγηση αναφορικά με έννοιες όπως «γλώσσα», «ιδιόλεκτος», «γλωσσικές ποικιλίες», «διάλεκτοι» και «ιδιώματα». Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώθηκε με την καταγραφή στον πίνακα των ιδιωμάτων και των διαλέκτων της ελληνικής γλώσσας, βάσει της κατάταξής τους από το Κέντρο Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων (Ι.Λ.Ν.Ε.) της Ακαδημίας Αθηνών.

Στη συνέχεια, ακολούθησε το εφαρμοσμένο μέρος, διάρκειας περίπου πενήντα λεπτών (50'). Περιελάμβανε την ανάγνωση του ιδιωματικού κειμένου. Σκοπός της πρώτης ανάγνωσης ήταν να επισημάνουν οι μαθητές/-τριες, τυχόν, άγνωστο τους λεξιλόγιο. Η αναζήτηση του άγνωστου λεξιλογίου υπήρξε αφορμή για να σχολιαστεί η έννοια των ιδιοτισμών της γλώσσας. Ακολούθως, ζητήθηκε από τους μαθητές/-τριες να αναφέρουν με τη σειρά που εμφανίζονται στο κείμενο τις λέξεις που παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις από τις λέξεις που συναντούν στα κείμενα των σχολικών βιβλίων. Οι μαθητές/-τριες επισήμαναν τους τύπους *φουρά* (φορά) και *κιρό* (καιρό) στον πρώτο στίχο του κειμένου, που έγιναν αφορμή να αναφερθούμε στο φαινόμενο της στένωσης. Στη συνέχεια, με στόχο να ενθαρρύνουμε την ομαδοσυνεργαστική μέθοδο διδασκαλίας, ζητήσαμε από τους/τις μαθητές/-τριες, αφού εργάστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων, να εντοπίσουν και άλλους τύπους μέσα στο κείμενο με το χαρακτηριστικό της στένωσης. Από κάθε ομάδα ένας/μία μαθητής/-τρια ανέλαβε να ανακοινώσει τα ευρήματα της ομάδας του και οι απαντήσεις κατεγράφησαν στον πίνακα. Με αφορμή τους τύπους *άρρουστ'* (άρρωστη) στον πρώτο στίχο και *κ'φάλα* (κουφάλα) στον δέκατο πέμπτο στίχο, έγινε σύντομη αναφορά στο φαινόμενο της αποβολής άτονων φωνηέντων. Ακολούθησε η παραπάνω διαδικασία με τους/τις μαθητές/-τριες να καλούνται σε ομάδες να εντοπίσουν τις υπόλοιπες λέξεις του κειμένου με το ίδιο χαρακτηριστικό. Σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας η συμμετοχή των μαθητών/-τριών ήταν έκδηλη, φανερώνοντας το ενδιαφέρον τους για όσα διαδραματίζονταν εντός της τάξης. Σε επόμενο στάδιο έγιναν πιο γενικές επισημάνσεις που αφορούσαν το οριστικό άρθρο, τη δεικτική αντωνυμία *αυτός – αυτή – αυτό* και την κλίση της στις διάφορες πτώσεις, καθώς και τις μορφολογικές ιδιαιτερότητες των ρηματικών τύπων «έχω» και «κάνω», με τους σχετικούς τύπους να εντοπίζονται στη συνέχεια εντός του κειμένου.

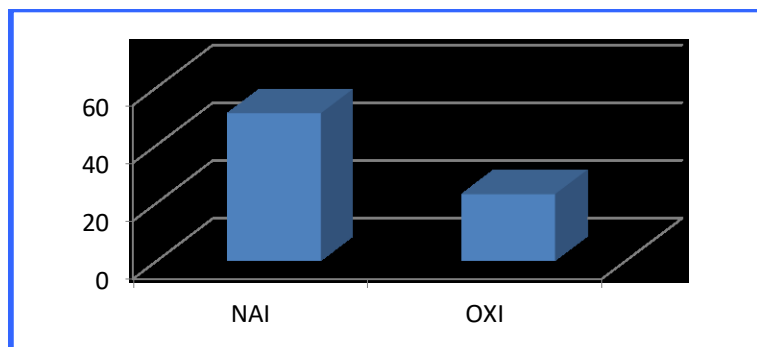
Η διδακτική του κειμένου ολοκληρώθηκε με την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων που συνοδεύουν το ιδιωματικό κείμενο. Κάθε μαθητής/-τρια εργάστηκε ατομικά για περίπου δέκα λεπτά (10') και στη συνέχεια δόθηκαν οι απαντήσεις, με τους/τις μαθητές/-τριες να συμμετέχουν κατά βούληση. Μετά την ολοκλήρωση των ασκήσεων διανεμήθηκε στους/στις μαθητές/-τριες -για περαιτέρω μελέτη και ανατροφοδότηση- έντυπο υλικό με τα βασικότερα χαρακτηριστικά του ιδιώματος των Ιωαννίνων, συμπεριλαμβανομένων και όσων είχαν προαναφερθεί.

Τα τελευταία δέκα περίπου λεπτά (10') και μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του ιδιωματικού κειμένου, δόθηκε προς συμπλήρωση στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες το ερωτηματολόγιο. Ο σκοπός της συμπλήρωσής του ήταν: α) να «φωτισθεί» περαιτέρω το προφίλ της ομάδας – στόχου, ώστε να υπάρχει μια σαφής εικόνα για τα χαρακτηριστικά της και β) να διερευνηθεί η στάση των μαθητών/-τριών απέναντι στη διαδικασία που προηγήθηκε, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα.

### 5. Αποτελέσματα

Η εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας βασίστηκε στις απαντήσεις που λάβαμε στα ερωτήματα τα οποία περιλαμβάνονταν στο δομημένο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους μαθητές/-τριες των τεσσάρων τμημάτων. Όπως προαναφέρθηκε, η ερώτηση υπ' αρ. 7 (7.1., 7.2., 7.3., 7.4.) του ερωτηματολογίου τέθηκε συμπληρωματικά, ώστε να διαφωτιστεί περαιτέρω το προφίλ των συμμετεχόντων/-ουσών. Στόχος ήταν να αντληθούν πληροφορίες σχετικά με τον βαθμό εξοικείωσης των μαθητών/-τριών με το τοπικό ιδίωμα. Από την αποδελτίωση των απαντήσεων που ελήφθησαν προέκυψαν τα εξής στοιχεία:

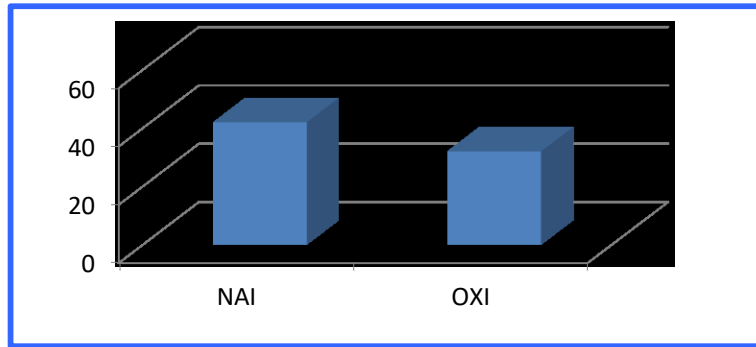
Στο ερώτημα υπ' αριθ. 7.1. «Έχετε ακούσει να χρησιμοποιεί κάποιος τη γλώσσα του κειμένου που επεξεργαστήκαμε στο οικογενειακό περιβάλλον;», πενήντα ένας/μία (51) μαθητές/-τριες απάντησαν «Ναι», είκοσι τρεις (23) απάντησαν «Όχι» και ένας (1) δεν απάντησε καθόλου.



Διάγραμμα 2. Η παρουσία του ιδιώματος των Ιωαννίνων στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/-τριών

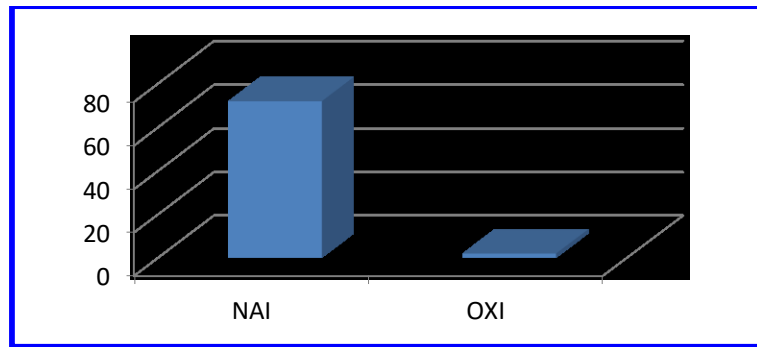
Στο ερώτημα υπ' αριθ. 7.2. «Έχετε ακούσει να χρησιμοποιεί κάποιος τη γλώσσα του κειμένου που επεξεργαστήκαμε στη γειτονιά σας;», σαράντα δύο (42) μαθητές/-τριες απάντησαν «Ναι», τριάντα δύο (32) απάντησαν «Όχι» και ένας/μία (1) δεν απάντησε καθόλου.





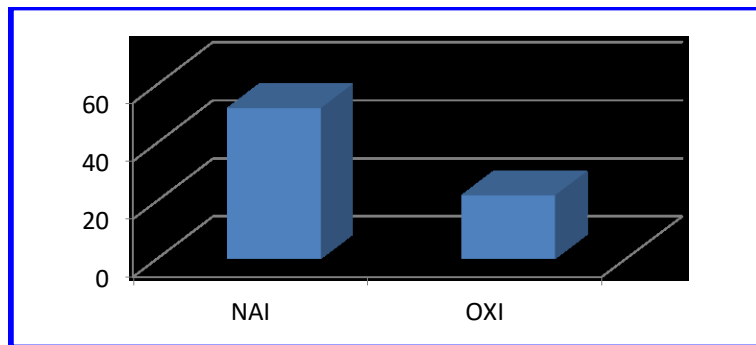
Διάγραμμα 3. Η παρουσία του ιδιώματος των Ιωαννίνων στη γειτονιά των μαθητών /-τριών

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 7.3. «Έχετε ακούσει να χρησιμοποιεί κάποιος τη γλώσσα του κειμένου που επεξεργαστήκαμε σε κάποιο χωριό της περιοχής;», εβδομήντα δύο (72) μαθητές/-τριες απάντησαν «Ναι», δύο (2) απάντησαν «Όχι» και ένας/μία (1) δεν απάντησε καθόλου.



Διάγραμμα 4. Η παρουσία του ιδιώματος των Ιωαννίνων σε κάποιο χωριό της περιοχής

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 7.4. «Έχετε ακούσει να χρησιμοποιεί κάποιος τη γλώσσα του κειμένου που επεξεργαστήκαμε στην πόλη των Ιωαννίνων;», πενήντα δύο (52) μαθητές/-τριες απάντησαν «Ναι», είκοσι δύο (22) μαθητές/-τριες απάντησαν «Όχι» και ένας/μία (1) δεν απάντησε καθόλου.

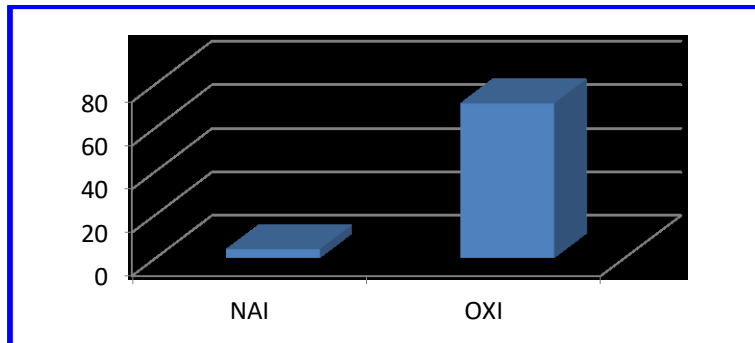


Διάγραμμα 5. Η παρουσία του ιδιώματος των Ιωαννίνων στην πόλη των Ιωαννίνων

Είναι φανερό ότι η παρουσία του ιδιώματος είναι έντονη στην καθημερινότητα των μαθητών/-τριών, καθώς και στα τέσσερα ερωτήματα (7.1., 7.2., 7.3., 7.4.) οι θετικές απαντήσεις είναι εμφανώς υψηλότερες. Στο ερώτημα δε 7.3. η υπεροχή των θετικών απαντήσεων είναι

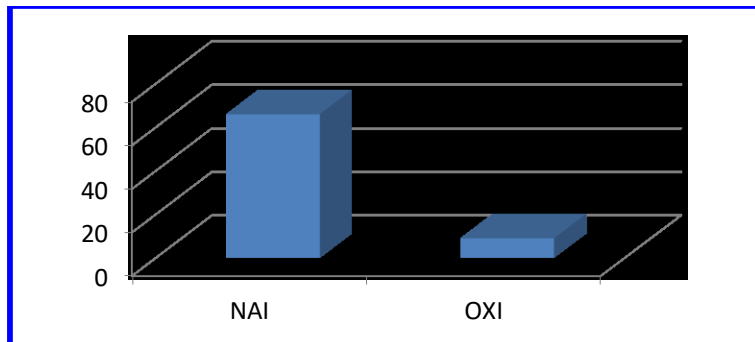
σχεδόν συντριπτική. Παρότι, δηλαδή, οι μαθητές/-τριες φοιτούν σε ένα σχολείο στο κέντρο της πόλης, η επαφή τους με το ιδίωμα είναι εμφανής. Προχωράμε στην επεξεργασία και των υπόλοιπων ερωτημάτων που ετέθησαν στους μαθητές/-τριες μέσω του δομημένου ερωτηματολογίου.

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 1. «Αντιμετωπίσατε δυσκολίες στη διάρκεια του μαθήματος;» τέσσερις (4) απάντησαν «Ναι» και εβδομήντα ένας (71) απάντησαν «Όχι», γεγονός που σημαίνει ότι η πορεία του διδακτικού σεναρίου ήταν κατανοητή και αντίστοιχη προς το γνωστικό επίπεδο της ομάδας στόχου.



Διάγραμμα 6. Το επίπεδο δυσκολίας του μαθήματος

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 2. «Αποκομίσατε κάτι καινούργιο από τη διδασκαλία του ιδιοματικού κειμένου;» εξήντα έξι (66) απάντησαν «Ναι» και εννέα (9) απάντησαν «Όχι». Επομένως, στην ήδη υπάρχουσα γνώση των μαθητών/-τριών προστέθηκε νέα και αυτή προέκυψε μέσα από τη διδασκαλία του κειμένου.



Διάγραμμα 7. Κατάκτηση καινούριας γνώσης από τη διδασκαλία του ιδιοματικού κειμένου

Συμπληρωματική και ενισχυτική προς την ερώτηση 2. ήταν η ανοικτού τύπου ερώτηση 3. «Αν, ναι, τι καινούριο μάθατε;» και αφορά όσους/όσες απάντησαν θετικά στο προηγούμενο ερώτημα (66 συνολικά). Σε ό,τι αφορά, λοιπόν, τα μορφωτικά αγαθά που αποκόμισαν οι μαθητές/-τριες, οι κυριότερες απαντήσεις είναι οι εξής:

«Έμαθα για τις διαφορές ανάμεσα στη διάλεκτο και το ιδίωμα» σε ποσοστό 89% των μαθητών/-τριών.

«Ενημερώθηκα σχετικά με κάποια χαρακτηριστικά των βορείων ιδιωμάτων με περισσότερες λεπτομέρειες για το ιδίωμα των Ιωαννίνων» σε ποσοστό 82% των μαθητών/-τριών.

«Γνώρισα για τα φαινόμενα της στένωσης και της αποβολής, ως γνωρίσματα του ιδιώματος των Ιωαννίνων και τα αναγνώρισα στο ιδιωματικό παραμύθι» σε ποσοστό 67% των μαθητών/-τριών.

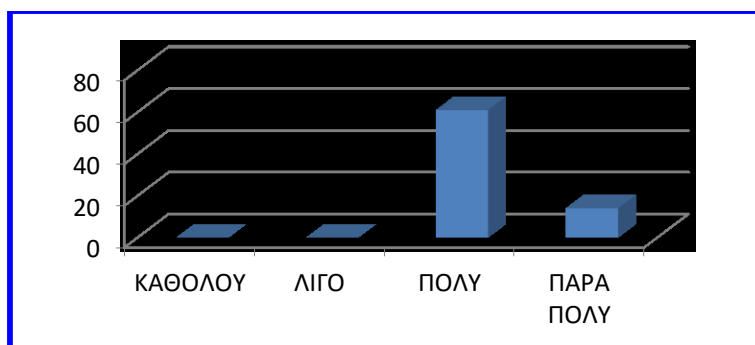
«Έμαθα τις παραλλαγές του ιδιώματος των Ιωαννίνων και τα κύρια γνωρίσματά του» σε ποσοστό 62% των μαθητών/-τριών.

«Κατανόησα τις διαφορές ανάμεσα στην κοινή γλώσσα και τη γλώσσα του τόπου μου και της πατρίδας μου» σε ποσοστό 39% των μαθητών/-τριών.

«Πληροφορήθηκα για τη σημασία της έννοιας ιδιωματισμός» σε ποσοστό 37% των μαθητών/-τριών.

Οι απαντήσεις που καταγράφηκαν αποτελούν αποδεικτικά στοιχεία επίτευξης των περισσότερων από τους μαθησιακούς στόχους του διδακτικού σεναρίου που τέθηκαν εξαρχής. Ωστόσο, προκειμένου να είμαστε ρεαλιστές στις εκτιμήσεις μας, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι η διαδικασία διήρκεσε δύο διδακτικές ώρες.

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 4. «Κατανοήσατε τις διαφορές της γλώσσας του κειμένου σε σχέση με τη γλώσσα των κειμένων που περιλαμβάνονται στα σχολικά βιβλία της τάξης σας»; εξήντα ένας/μία (61) απάντησαν «Πολύ», δεκατέσσερις (14) απάντησαν «Πάρα πολύ», ενώ δεν λάβαμε καμία απάντηση «Καθόλου» και «Λίγο».



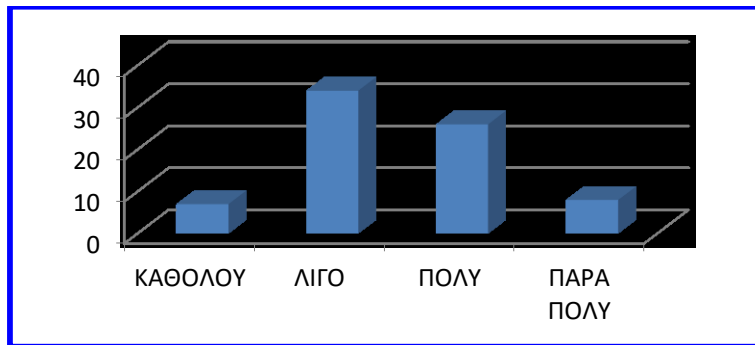
Διάγραμμα 8. Κατανόηση των διαφορών της γλώσσας του κειμένου σε σχέση με τη γλώσσα των κειμένων στα σχολικά βιβλία της Γ' Γυμνασίου

Οι παραπάνω απαντήσεις ουσιαστικά λειτουργούν συμπληρωματικά προς τις τρεις προηγούμενες και θα μπορούσαμε να πούμε ότι επιβεβαιώνουν την επίτευξη του μαθησιακού στόχου που είχε τεθεί εξαρχής: να κατανοήσουν οι μαθητές/-τριες ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ της γλώσσας του τοπικού ιδιώματος και της κοινής. Επίσης, φαίνεται ότι επαληθεύεται η επιτυχία του διδακτικού σεναρίου. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι δεν λάβαμε ούτε μία αρνητική απάντηση.

Οι ερωτήσεις 5. & 6. που ακολουθούν είναι καίριες, καθώς αποτελούν τον πυρήνα της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, ως προς το πρώτο (1) ερευνητικό ερώτημα «Είναι θετική ή αρνητική η στάση των μαθητών/-τριών απέναντι στο ενδεχόμενο αξιοποίησης του ιδιώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στο πλαίσιο του μαθήματος των

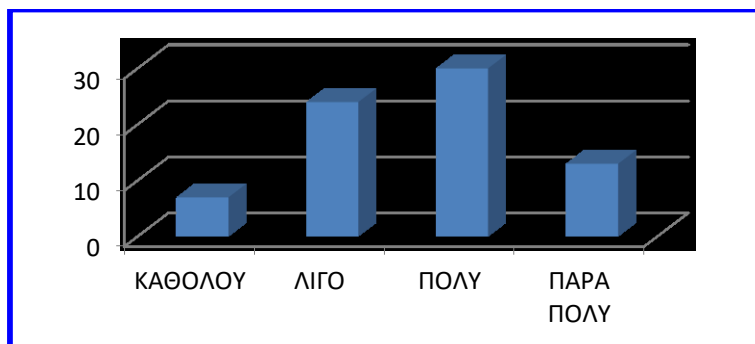
Νέων Ελληνικών;» από τις απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών προέκυψαν τα εξής δεδομένα:

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 5. «Θα σας άρεσε στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ή/και της Λογοτεχνίας να συμπεριλαμβάνεται η διδασκαλία κειμένων γραμμένων στο τοπικό ιδίωμα;» επτά (7) απάντησαν «Καθόλου», τριάντα τέσσερις (34) «Λίγο», είκοσι έξι (26) «Πολύ» και οκτώ (8) απάντησαν «Πάρα πολύ».



Διάγραμμα 9. Συμπερίληψη στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ή/και της Λογοτεχνίας της διδασκαλίας κειμένων γραμμένων στο τοπικό ιδίωμα

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 6. «Θα σας ενδιέφερε να πραγματοποιήσετε στο πλαίσιο των μαθημάτων της τάξης σας ένα project που να αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας του τόπου;» επτά (7) απάντησαν «Καθόλου», είκοσι τέσσερις (24) «Λίγο», τριάντα ένας (31) «Πολύ» και δεκατρείς (13) απάντησαν «Πάρα πολύ».

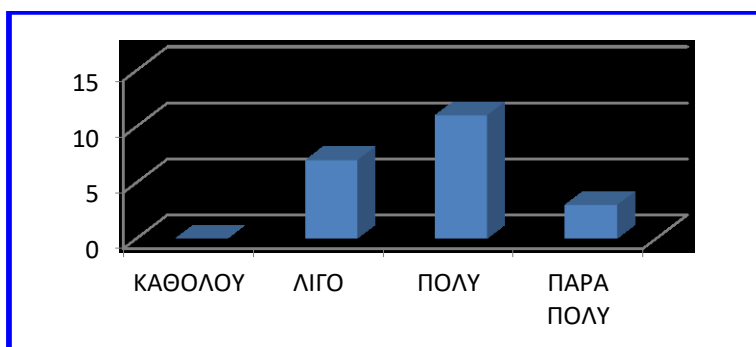


Διάγραμμα 10. Πραγματοποίηση στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ή/και της Λογοτεχνίας ενός project που να αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας του τόπου

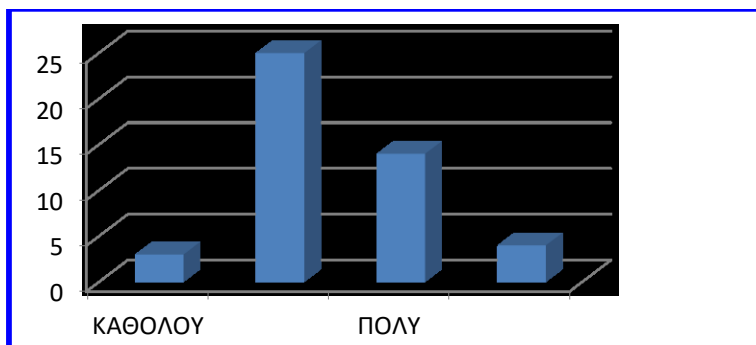
Ακολουθεί δεύτερη επεξεργασία των ερωτημάτων υπ. αριθ. 5. & 6. προκειμένου να διερευνηθεί και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Τι παρατηρείται στις μετρήσεις μεταξύ των μαθητών/-τριών με καταγωγή από τα Ιωάννινα και εκείνων με διαφορετική καταγωγή, που φοιτούν, ωστόσο, σε σχολείο του δήμου. Συγκλίνουν ή αποκλίνουν τα αποτελέσματα μεταξύ τους;». Για την αξιολόγηση των απαντήσεων, οι υποομάδες διαμορφώνονται σε δύο. Η πρώτη υποομάδα αποτελείται από είκοσι (20) μαθητές/-τριες με καταγωγή (και των δύο γονέων) από τα Ιωάννινα, ενώ η δεύτερη υποομάδα αποτελείται από σαράντα έξι (46) μαθητές/-τριες με την καταγωγή των γονέων τους να διαφέρει είτε με τον ένα μόνο γονέα από

τα Ιωάννινα είτε με γονείς που δεν έχουν καθόλου καταγωγή από την πόλη των Ιωαννίνων. Επισημαίνεται ότι στα ερωτήματα που ακολουθούν δεν αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις όσων από τους/τις εννέα (9) συνολικά μαθητές/-τριες, δεν είχαν συμπληρώσει τα πεδία του ερωτηματολογίου που αφορούσαν την καταγωγή των γονέων.

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 5. «Θα σας άρεσε στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ή/και της Λογοτεχνίας να συμπεριλαμβάνεται η διδασκαλία κειμένων γραμμένων στο τοπικό ιδίωμα;» η Α' υποομάδα έδωσε τις εξής απαντήσεις: επτά (7) απάντησαν «Λίγο», δέκα (10) «Πολύ», τρεις (3) «Πάρα πολύ», ενώ κανείς δεν απάντησε «Καθόλου». Στο ίδιο ερώτημα η Β' υποομάδα έδωσε τις εξής απαντήσεις: τρεις (3) απάντησαν «Καθόλου», είκοσι πέντε (25) «Λίγο», δεκατέσσερις (14) «Πολύ» και τρεις (3) απάντησαν «Πάρα πολύ».

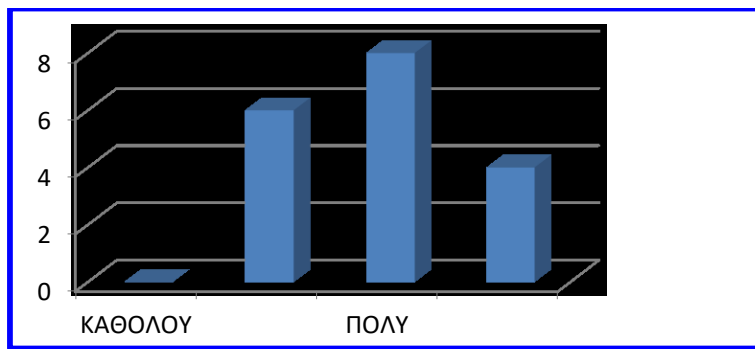


Διάγραμμα 11. Απαντήσεις Α' υποομάδας στο ερώτημα υπ' αριθ. 5

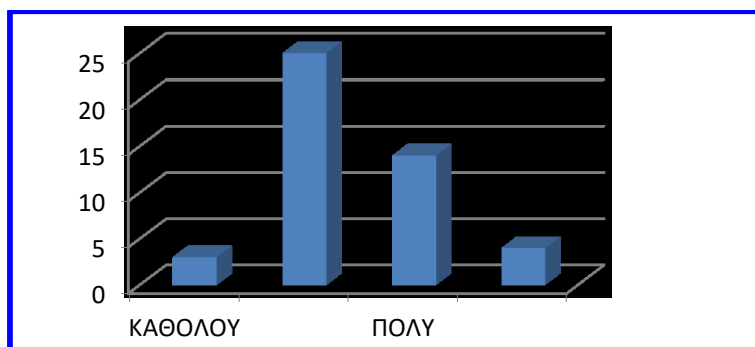


Διάγραμμα 12. Απαντήσεις Β' υποομάδας στο ερώτημα υπ' αριθ. 5

Στο ερώτημα υπ' αριθ. 6. «Θα σας ενδιέφερε να πραγματοποιήσετε στο πλαίσιο των μαθημάτων της τάξης σας ένα project που να αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας του τόπου;» η Α' υποομάδα έδωσε τις εξής απαντήσεις: έξι (6) απάντησαν «Λίγο», εννέα (9) «Πολύ», πέντε (5) «Πάρα πολύ», ενώ κανείς δεν απάντησε «Καθόλου». Στο ίδιο ερώτημα η Β' υποομάδα έδωσε τις εξής απαντήσεις: πέντε (5) απάντησαν «Καθόλου», δεκαπέντε (15) «Λίγο», είκοσι ένας/μία (21) «Πολύ» και πέντε (5) απάντησαν «Πάρα πολύ».



Διάγραμμα 13. Απαντήσεις Α' υποομάδας στο ερώτημα υπ' αριθ. 6



Διάγραμμα 14. Απαντήσεις Β' υποομάδας στο ερώτημα υπ' αριθ. 6

Εκείνο που πρέπει να τονίσουμε στην παρούσα φάση είναι ότι οποιαδήποτε ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της πως είναι σαφής η αριθμητική υπεροχή των μαθητών/μαθητριών της β' υποομάδας.

### 5.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα παραπάνω αριθμητικά δεδομένα μας επιτρέπουν να εξαγάγουμε ποικίλα συμπεράσματα ως προς τη στάση των μαθητών/-τριών απέναντι στον ιδιωματικό λόγο της περιοχής τους και συγκεκριμένα για τη θέση που θα μπορούσε να έχει αυτού του είδους η γεωγραφική ποικιλία στη σχολική εκπαίδευση, βάσει του διδακτικού μας σεναρίου.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Είναι θετική ή αρνητική η στάση των μαθητών/-τριών απέναντι στο ενδεχόμενο αξιοποίησης του ιδιώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών;» από τις απαντήσεις που λάβαμε στο ερώτημα υπ' αριθ. 5. «Θα σας άρεσε στο πλαίσιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ή/και της Λογοτεχνίας να συμπεριλαμβάνεται η διδασκαλία κειμένων γραμμένων στο τοπικό ιδίωμα;» φαίνεται μια ροπή σαφώς αρνητική. Η άρνηση αυτή θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι μαθητές/-τριες ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με ένα τέτοιο ιδιαίτερο κείμενο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρότι, δηλαδή, ο ιδιωματικός λόγος στην προφορική του μορφή τους είναι οικείος, τόσο στον οικογενειακό, όσο και στον κοινωνικό περίγυρο της ομάδας-στόχου, βάσει των απαντήσεων που λάβαμε στην ερώτηση υπ' αριθ. 7 (7.1., 7.2., 7.3., 7.4.), εκτιμάται ότι για πρώτη φορά

τον συνάντησαν στη γραπτή του μορφή. Θα μπορούσε κανείς να δικαιολογήσει την επιφυλακτική τους στάση και εξαιτίας του ενδεχομένου ο ιδιωματικός λόγος να πάρει τον χαρακτήρα τυπικής διδασκαλίας, όπως αυτή εφαρμόζεται τώρα για το μάθημα των Νέων Ελληνικών. Μια πιο προσεκτική «ανάγνωση» των αριθμών δείχνει βέβαια μια αρνητική τάση, όχι ωστόσο ιδιαίτερα έντονη. Εάν αθροίσουμε τις αρνητικές απαντήσεις «Καθόλου» & «Λίγο» συνολικά είναι σαράντα μια (41), ενώ οι θετικές απαντήσεις «Πολύ» & «Πάρα πολύ» είναι συνολικά τριάντα τέσσερις (34). Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μια σχεδόν ισορροπία των απαντήσεων με την απόκλιση να μην υπερβαίνει τις επτά (7) απαντήσεις.

Στην περίπτωση της ερώτησης υπ' αριθ. 6. «Θα σας ενδιέφερε να πραγματοποιήσετε στο πλαίσιο των μαθημάτων της τάξης σας ένα project που να αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας του τόπου;» οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών φανερώνουν το ενδιαφέρον τους να μελετήσουν και να γνωρίσουν την ιδιαιτερότητα της γλώσσας της συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής. Η γνώση αυτή μπορεί να προκύψει μέσα από ένα project, μια εργασία, ατομική ή ομαδική, της οποίας τα μαθησιακά αποτελέσματα θα ήταν η συστηματοποίηση της γνώσης για το γλωσσικό ιδίωμα των Ιωαννίνων. Η πρόθεση ή τουλάχιστον το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών για την ενασχόληση με το ιδίωμα γίνεται έκδηλη. Οι αρνητικές απαντήσεις «Καθόλου» & «Λίγο» συνολικά είναι τριάντα μία (31), ενώ οι θετικές απαντήσεις «Πολύ» & «Πάρα πολύ» είναι συνολικά σαράντα τέσσερις (44). Οι θετικές απαντήσεις, δηλαδή, είναι δεκατρείς (13) περισσότερες έναντι των αρνητικών. Η σαφής προτίμησή τους στη μάθηση μέσω ενός project, μιας εργασίας, θα μπορούσε, κατά την εκτίμησή μας, να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι αυτού του είδους η μάθηση έχει χαρακτήρα ερευνητικό και βιωματικό, ξεφεύγοντας από τον παραδοσιακό χαρακτήρα της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας.

Επιχειρώντας, λοιπόν, μια σύντομη σύνοψη των απαντήσεων σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα τονίζονται τα εξής: Στο μεγαλύτερο μέρος της η ομάδα – στόχος, αποτελούμενη από μαθητές και μαθήτριες της Γ' Γυμνασίου του Πρότυπου Γυμνασίου της Ζωσιμαίας Σχολής, έχει θετική άποψη για την προοπτική ένταξης της διδασκαλίας του ιδιώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, βάσει της αποδελτίωσης των απαντήσεων στις ερωτήσεις υπ' αριθ. 5. & 6., παρατηρήθηκε διαφοροποίηση. Ενώ, λοιπόν, απέναντι στο ενδεχόμενο να συμπεριληφθούν στη διδασκαλία του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ή/και της Λογοτεχνίας κείμενα γραμμένα στο τοπικό ιδίωμα οι μαθητές και οι μαθήτριες φαίνεται να έχουν επιφυλακτική στάση, είναι σαφέστερα θετικοί/-ές υπέρ της μελέτης του γλωσσικού ιδιώματος μέσω ενός project.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Τι παρατηρείται στις μετρήσεις μεταξύ των μαθητών/-τριών με καταγωγή από τα Ιωάννινα και εκείνων με διαφορετική καταγωγή, που φοιτούν, ωστόσο, σε σχολείο του δήμου; Συγκλίνουν ή αποκλίνουν τα αποτελέσματα μεταξύ τους;» η σύγκριση των απαντήσεων μεταξύ των δύο υποομάδων οδήγησε στα εξής συμπεράσματα: Ως προς το ερώτημα 5. η στάση της Α' υποομάδας είναι θετική, της Β' υποομάδας είναι αρνητική με τις απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο» να είναι συνολικά είκοσι οκτώ (28) και τις απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ» να είναι συνολικά δεκαοκτώ (18). Επομένως, δεν παρατηρείται σύγκλιση των απόψεων. Αντίθετα, στο ερώτημα υπ' αριθ. 6. οι απαντήσεις μεταξύ των δύο υποομάδων συγκλίνουν. Οι μαθητές/-τριες της

Α' υποομάδας, με καταγωγή των δύο γονέων από τα Ιωάννινα, όπως και οι μαθητές/-τριες της Β' υποομάδας είναι σύμφωνοι/-νες με το ενδεχόμενο της ένταξης του ιδιώματος στη σχολική διαδικασία υπό τη μορφή μιας εργασίας. Η ερμηνεία των παραπάνω αποτελεσμάτων θα μπορούσε να σχετιστεί με την οικειότητα των δύο υποομάδων με το ιδίωμα. Η Α' υποομάδα αποτελείται από μαθητές/-τριες με περισσότερη εξοικείωση με το ιδίωμα και εντός του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος και, επομένως, μπορούν να δεχθούν καλύτερα ένα ιδιοματικό κείμενο στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας. Από την άλλη, η υποομάδα Β' αποτελείται από μαθητές/-τριες που το άκουσμα και μόνο του ιδιώματος είτε τους είναι μερικώς γνωστό είτε παντελώς άγνωστο. Επομένως, ένα ιδιοματικό κείμενο θα μπορούσε να τους είναι αδιάφορο. Η σύγκλιση των απόψεων – στάσεων των δύο υποομάδων απέναντι στο ερώτημα υπ' αριθ. 6., όπως προαναφέρθηκε, δικαιολογείται από το γεγονός ότι ένα project, μια εργασία δηλαδή, είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών και εξηγείται από την ανάγκη τους για διαφοροποίηση από τον καθαρά παραδοσιακό χαρακτήρα διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα της Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας.

#### 6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η θέση της γεωγραφικής ποικιλίας στη σχολική εκπαίδευση απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα και οι προσπάθειες που έχουν γίνει έχουν καθαρά χαρακτήρα διερευνητικό. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η παρούσα μελέτη, η οποία επαληθεύει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών, το οποίο υπήρξε έκδηλο κατά τη συμμετοχή τους στη διάρκεια του διδακτικού σεναρίου. Σημαντικό εύρημα, κατά την προσωπική μας εκτίμηση, που προέκυψε από τις απαντήσεις της ομάδας στόχου στο ερωτηματολόγιο, αποτελεί το γεγονός ότι η αξιοποίηση στη διδακτική πράξη εργασιών που εστιάζουν στην έρευνα ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών.

Εκείνο που προτείνουμε, λοιπόν, είναι να ενταχθούν πιλοτικά τέτοιου είδους project στο πρόγραμμα σπουδών για τη γλώσσα. Κάτι τέτοιο θα ήταν εφικτό, κατά την εκτίμησή μας, στο πλαίσιο της Θεματικής Εβδομάδας που εφαρμόζεται ήδη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μια τέτοια απόπειρα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τη γεωγραφική περιοχή εφαρμογής της και το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών/-τριών. Απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός, ο οποίος θα βρίσκεται σε συνάρτηση με συγκεκριμένη στοχοθεσία. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να επιλεγούν τα κατάλληλα υλικά που να πληρούν κριτήρια επιστημονικά.

Η διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών ιδιωμάτων στη διδασκαλία της γλώσσας αποτελεί αναγκαιότητα που επιβάλλεται από τον σεβασμό της γλωσσικής ποικιλίας ως μέσου αντανάκλασης του πολυδιάστατου ρόλου της γλώσσας. Οι μαθητές με αυτό τον τρόπο αποκτούν τόσο γλωσσική όσο και κριτική επίγνωση του λειτουργικού και επικοινωνιακού ρόλου της γλωσσικής ποικιλίας. Η επίτευξη του παραπάνω στόχου είναι δυνατή υπό την προϋπόθεση της συνειδητοποίησης ότι οι διάφορες γλωσσικές ποικιλίες έχουν στοιχεία ισοτιμίας, τόσο σε δομικό όσο και σε εκφραστικό επίπεδο.

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται η Παιδαγωγική του κριτικού εγγραμματισμού με τις διάφορες εκδοχές του, τοποθετούμενη ευνοϊκά απέναντι στη γλωσσική / διαλεκτική ποικιλότητα και ενσωματώνοντάς την με δημιουργικό τρόπο στα προγράμματα γλωσσικής διδα-



σκαλίας.<sup>35</sup> Ο κριτικός εγγραμματισμός στην παιδαγωγική του εκδοχή είναι «ένα πρόγραμμα με το οποίο οργανώνουμε και διδάσκουμε γλώσσα, με στόχο να συνδέσουμε το πώς μέσα από τη γλώσσα μεταδίδουμε ή αμφισβητούμε νοήματα που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο».<sup>36</sup>

Τα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται παγκοσμίως, με τις εξελίξεις σε οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο, επιβάλλουν αλλαγή πλεύσης και νέο προσανατολισμό, τόσο στην επιστήμη όσο και την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση καλείται σήμερα να ενισχύσει τους μαθητές, ώστε να διαμορφώσουν ολοκληρωμένες και ισχυρές προσωπικότητες, ικανές να ανταποκριθούν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Η διδασκαλία της γλώσσας γενικά, αλλά και της γλωσσικής ποικιλότητας ειδικά, μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά προς την κατεύθυνση αυτή.<sup>37</sup>

## 7. Επίλογος

Απέναντι στη διαφαινόμενη υποχώρηση και -εν τέλει- τον κίνδυνο «σίγασης» των διαλεκτικών φαινομένων,<sup>38</sup> προτείνεται ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που σέβεται τον/την διαλεκτόφωνο/-η μαθητή/-τρια. Στην κατεύθυνση αυτή ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αναδεικνύεται καίριος. Οφείλει να συμβάλει στον επαναπροσδιορισμό της γλωσσικής διδασκαλίας και μέσω των κατάλληλων γλωσσικών δραστηριοτήτων να προκαλέσει την καλλιέργεια της μεταγλωσσικής ενημερότητας των μαθητών/-τριών,<sup>39</sup> ώστε να καταστούν ικανοί/ι-κανές να συνειδητοποιήσουν τις επικοινωνιακές περιστάσεις χρησιμοποίησης των διαλεκτικών μορφών. Έτσι, η εξοικείωση με τις γλωσσικές ποικιλίες αφενός δεν συγχέεται με τη διδασκαλία της Κοινής και αφετέρου δεν την αντιστρατεύεται. Αντίθετα, η μελέτη των ιδιωμάτων μπορεί να αποτελέσει το υπόβαθρο για την καλύτερη κατανόηση της Κοινής.

## Σημειώσεις

<sup>1</sup> Hatzidakis G., N., *Einleitung in die neugriechische Grammatik* (Leipzig: Breitkopf und Härtel, 1892).

<sup>2</sup> Τριανταφυλλίδης, Μ., *Νεοελληνική γραμματική: Ιστορική εισαγωγή*, 1<sup>ος</sup> τόμ. (Αθήνα: Δημητρίου Δημητράκου Α.Ε., 1938).

<sup>3</sup> Kontosopoulos, N., *La Grèce du ti at la Grèce du inda*, *Γλωσσολογία* 2-3 (1983-1984):149-162.

<sup>4</sup> Τζιτζιλής, Χ., «Νεοελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνική διαλεκτολογία». Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2000): Τζιτζιλής, Χ., «Νεοελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνική διαλεκτολογία». Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της*, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2000).

<sup>5</sup> Newton, B., *The Generative Interpretation of Dialect. A study of Modern Greek Phonology* (Cambridge: Cambridge University Press, 1972) · Trudgill, P., «Modern Greek dialects: A preliminary classification», *Journal of Greek Linguistics* 4 (2003): 45-63.

<sup>6</sup> Ντίνας, Κ. & Ζαρκογιάννη, Ευ., *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου* (Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2009).

<sup>7</sup> Ντίνας, Κ., «Η αξιοποίηση της διαλεκτικής ποικιλίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Η εμπειρία μιας διδακτικής απόπειρας». Στο Τζακώστα, Μ. (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές* (Αθήνα: Gutenberg, 2015, 179-180).

<sup>8</sup> Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. & Δούρου, Χ., «Το γλωσσικό ιδίωμα του Σουφλίου: γλωσσικές συμπεριφορές μαθητών λυκείου σε εκπαιδευτικό περιβάλλον». Στο Τζακώστα, Μ. (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές* (Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός, 2015), 95, 103.

- <sup>9</sup> Συμεωνίδης, Β., «Οι νεοελληνικές διάλεκτοι στη γλωσσική διδασκαλία: δυνατότητες και προοπτικές». Στο Ανδρουλάκης, Γ. (επιμ.), *Η θέση των διαλέκτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ένα παράδειγμα αξιοποίησης της ποντιακής. Πρακτικά του γλωσσολογικού συνεδρίου 4<sup>α</sup> Τζαρτζάνεια*, Τύρναβος, 7-9 Δεκεμβρίου 2012. (Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, 2015), 132, 136.
- <sup>10</sup> Κατσούδα, Γ., «Διαλεκτική εκπαίδευση και διδασκαλία της ξένης γλώσσας: παραδείγματα από τα ιδιώματα της Μυτιλήνης» *Μέντορας* 14 (2016β): 111-124.
- <sup>11</sup> Ντίνας, Κ., «Η αξιοποίηση της διαλεκτικής ποικιλίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Η εμπειρία μιας διδακτικής απόπειρας». Στο Τζακώστα, Μ. (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές* (Αθήνα: Gutenberg, 2015), 179.
- <sup>12</sup> Βλ. πρόλογο της Ράλλη στο έργο της Κατσούδα. Κατσούδα, Γ., *Το ιδίωμα των Κυθέρων. Περιγραφή και ανάλυση* (Εταιρεία Κυθηραϊκών Μελετών 26. Αθήνα: Εταιρεία Κυθηραϊκών Μελετών, 2016), 23.
- <sup>13</sup> Ντίνας, Κ. & Ζαρκογιάννη, Ευ., *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου* (Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2009), 25.
- <sup>14</sup> Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ., *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας* (Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 1997), 21-29.
- <sup>15</sup> Κορρέ, Ε., «Οι νεοελληνικές διάλεκτοι στη γλωσσική διδασκαλία: δυνατότητες και προοπτικές». Στο Ανδρουλάκης, Γ. (επιμ.), *Οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση. Πρακτικά του γλωσσολογικού συνεδρίου 4<sup>α</sup> Τζαρτζάνεια*, Τύρναβος, 7-9 Δεκεμβρίου 2012. (Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, 2015), 93-104.
- <sup>16</sup> Ματθαίουδάκη, Μ., «Πρόγραμμα ΔΙΑΦΩΝΗΝ: η ανάδειξη των ελληνικών διαλέκτων και η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας». Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές* (Αθήνα: Gutenberg, 2015), 121.
- <sup>17</sup> ΦΕΚ 107/Α'/31-8-1982. *Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.*
- <sup>18</sup> ΦΕΚ 168/Α'/18-11-1983. *Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Μαθημάτων: α) Μελέτη Περιβάλλοντος και Μαθηματικά Γ' τάξης Δημοτικού Σχολείου, β) Νεοελληνική Γλώσσα Γ' και Δ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.*
- <sup>19</sup> ΦΕΚ 185/Α'/26-11-1984. *Αναλυτικό πρόγραμμα Μαθηματικών Δ' και Ε' τάξεων νεοελληνικής γλώσσας Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, τροποποίηση και συμπλήρωση του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος μελέτης περιβάλλοντος της Β' τάξης και εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου* · ΦΕΚ 146/Α'/27-9-1984. *Τροποποίηση του Αναλυτικού προγράμματος των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (Διορθώσεις σφαλμάτων στο ΦΕΚ 165/Α')*.
- <sup>20</sup> Σπανός, Γ. Ι., *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Β/θμια Εκπαίδευση: Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος* (Αθήνα: αυτοέκδοση, 2009), 51.
- <sup>21</sup> Μήτσης, Ν., *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη* (Αθήνα: Gutenberg, 1999), 175.
- <sup>22</sup> Ο.π. Κορρέ, Ε., «Οι νεοελληνικές διάλεκτοι στη γλωσσική διδασκαλία: δυνατότητες και προοπτικές», 95.
- <sup>23</sup> Φ.Ε.Κ. 304/Β/13-03-2003, *Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο.*
- <sup>24</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση* (Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011), 9.
- <sup>25</sup> Ο.π. *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*, 178.
- <sup>26</sup> Τσολάκης, Χ., κ.ά., *Έκθεση Έκφραση για το Λύκειο. Γ' τεύχ.* (Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»), 20-29.
- <sup>27</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο), Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό* (Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011γ).
- <sup>28</sup> Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Ειδικό Μέρος ΠΕ 70 Δάσκαλοι, Β' τόμ.* (Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011) · Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Ειδικό Μέρος ΠΕ 02 Φιλολογοί, Β' τόμ.* (Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012).
- <sup>29</sup> Παπαζαχαρίου, Δ., κ.ά., «Η πρόσληψη της γεωγραφικής ποικιλότητας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας από μαθητές της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού». Στο Ralli, A., Joseph, B., D. & Janse M. (επιμ.), *Proceedings of the 6th Modern Greek Dialects and Linguistic Theory Meeting* (University of Patras, 2016), 145.
- <sup>30</sup> Κουρδής, Ε. (2002). Απόδοση διαλεκτικής ταυτότητας από τους κατοίκους της πρωτεύουσας σε μορφές της επαρχιακής Ελληνικής. Στο Clairis, C. (επιμ.), *Γλωσσολογικές έρευνες για την Ελληνική. Πρακτικά του 5<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής γλωσσολογίας*, 13-15 Σεπτεμβρίου 2001, (Σορβόννη & Παρίσι: L' Harmattan), 2002 · Κουρδής, Ε., «Παράγοντες κοινωνιογλωσσικού στιγματισμού του τοπικού ιδιώματος της Θεσσαλίας», *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα* 17 (1997) · Παλαδή, Μ., «Γλωσσικές στάσεις και διαλεκτική υποχώρηση», *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα* 21 (2001).

<sup>31</sup> Agha, A., *Language and social relations* (Cambridge: Cambridge University Press, 2007), 150-151, 154 ·Agha, A., «Registers of language», In A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology* (Oxford & New York: Blackwell, 2004): 25-27 ·Agha, A., «Stereotypes and registers in honorific language», *Language in society*, 27 / 2 (1998): 151-152.

<sup>32</sup> Βλ. Παράρτημα Ι

<sup>33</sup> Βλ. Παράρτημα Ι

<sup>34</sup> Ζαφειρόπουλος, Κ., *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική ΑΕ, 2015), 105-106.

<sup>35</sup> Ντίνας, Κ., «Η αξιοποίηση της διαλεκτικής ποικιλίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Η εμπειρία μιας διδακτικής απόπειρας». Στο Τζακώστα, Μ. (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές* (Αθήνα: Gutenberg, 2015), 167-168, 172 ·Tsoka, O., «The Pedagogical Use of the Linguistic Variation: An Empirical Study in a Greek High School» *FirstDrafts@Classics@* (Center for Hellenic Studies: Harvard University, 2018): 13-14.

<sup>36</sup> Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη, Τ. & Τσιπλάκου, Σ., *Η πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο*. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών (Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2011).

<sup>37</sup> Ντίνας, Κ. & Σωτηρίου, Ε. (2015). «Διδακτική αξιοποίηση του Θεσσαλικού ιδιώματος». Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), *Οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση. Πρακτικά του γλωσσολογικού συνεδρίου 4<sup>α</sup> Τζαρτζάνεια, Τύρναβος, 7-9 Δεκεμβρίου 2012*. (Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, 2015), 130.

<sup>38</sup> Κοντοσόπουλος, Ν. Γ., «Ισόγλωσσοι διαλεκτικών φαινομένων της Νέας Ελληνικής», *Νεοελληνική Διαλεκτολογία* 6. (Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών - Κέντρον Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων ΙΑΝΕ, 2011): 166.

<sup>39</sup> Kapsaski, A. & Tzakosta, M., «Secondary education teachers' attitudes regarding the use and teaching of dialects in schools» [: Στάσεις καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο], *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 36 (2016): 161.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Agha, A. *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Agha, A. «Registers of language». In A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology*. Oxford & New York: Blackwell, 2004, 23-45.

Agha, A. Stereotypes and registers in honorific language. *Language in Society*, 27 / 2 (1998), 151-193.

Ζαφειρόπουλος, Κ. *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική ΑΕ, 2015. (1<sup>η</sup> έκδοση 1998).

Hatzidakis G. N. *Einleitung in die neugriechische Grammatik*. Leipzig: Breitkopf und Härtel, 1892.

Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. & Χ. Δούρου. Το γλωσσικό ιδίωμα του Σουφλίου: γλωσσικές συμπεριφορές μαθητών λυκείου σε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός, 2015, 95-116.

Kapsaski, A. & M. Tzakosta. «Secondary education teachers' attitudes regarding the use and teaching of dialects in schools» [: Στάσεις καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο]. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* (2016), 161-174.

Κατσούδα, Γ. *Το ιδίωμα των Κυθίων. Περιγραφή και ανάλυση*. Εταιρεία Κυθηραϊκών Μελετών 26. Αθήνα: Εταιρεία Κυθηραϊκών Μελετών, 2016.

Κατσούδα, Γ. «Διαλεκτική εκπαίδευση και διδασκαλία της ξένης γλώσσας: παραδείγματα από τα ιδιώματα της Μυτιλήνης», *Μέντορας* 14 (2016β), 111-124.

Κοντοσόπουλος, Ν. Γ. «Ισόγλωσσοι διαλεκτικών φαινομένων της Νέας Ελληνικής. *Νεοελληνική Διαλεκτολογία* 6». Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών - Κέντρον Ερεύνης των Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων (ΙΑΝΕ), 2011, 165-173.

Kontosopoulos, N. *La Grèce du ti at la Grèce du inda, Γλωσσολογία* 2-3 (1983-1984), 149-162.

- Κορρέ, Ει. «Οι νεοελληνικές διάλεκτοι στη γλωσσική διδασκαλία: δυνατότητες και προοπτικές». Στο Ανδρουλάκης, Γ., (επιμ.), *Οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση. Πρακτικά του γλωσσολογικού συνεδρίου 4<sup>α</sup> Τζαρτζάνεια*, Τύρναβος, 7-9 Δεκεμβρίου 2012. Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, 2015, 93-104.
- Κουρδής, Ε. «Απόδοση διαλεκτικής ταυτότητας από τους κατοίκους της πρωτεύουσας σε μορφές της επαρχιακής Ελληνικής». Στο Clairis, C. (επιμ.), *Γλωσσολογικές έρευνες για την Ελληνική. Πρακτικά του 5<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής γλωσσολογίας*, 13-15 Σεπτεμβρίου 2001. Σορβόννη & Παρίσι: L' Harmattan, 2002, 321-324.
- Κουρδής, Ε. Παράγοντες κοινωνιογλωσσικού στιγματισμού του τοπικού ιδιώματος της Θεσσαλίας. Στο *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα* 17 (1997), 577-590.
- Μακρογιάννη, Τ. Αθ. Μιχάλης, & Β. Καζούλλη, «Διάλεκτοι και Εκπαίδευση». *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ*, 1/11 (2009).
- Ματθαίουδάκη, Μ. «Πρόγραμμα ΔΙΑΦΩΝΗΕΝ: η ανάδειξη των ελληνικών διαλέκτων και η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας». Στο Μ. Τζακώστα Μ. (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 2015, 117-140.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Ειδικό Μέρος ΠΕ 70 Δάσκαλοι*, Β' τόμ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Ειδικό Μέρος ΠΕ 02 Φιλολόγοι*, Β' τόμ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2012.
- Μήτσης, Ν., *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, 1999.
- Newton, B. *The Generative Interpretation of Dialect. A study of Modern Greek Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1972.
- Ντίνας, Κ. «Η αξιοποίηση της διαλεκτικής ποικιλίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Η εμπειρία μιας διδακτικής απόπειρας». Στο Τζακώστα Μ. (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 2015, 167-186.
- Ντίνας, Κ. & Ε. Σωτηρίου. «Διδακτική αξιοποίηση του Θεσσαλικού ιδιώματος». Στο Ανδρουλάκης, Γ., (επιμ.), *Οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση. Πρακτικά του γλωσσολογικού συνεδρίου 4<sup>α</sup> Τζαρτζάνεια*, Τύρναβος, 7-9 Δεκεμβρίου 2012. Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, 2015, 123-131.
- Ντίνας, Κ. & Ευ. Ζαρκογιάννη. *Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του ιδιώματος Αφάντου Ρόδου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2009.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο), Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011γ.
- Παπαζαχαρίου, Δ., Α. Φτερνιάτη, Α. Αρχάκης, & Β. Τσάμη. «Η πρόσληψη της γεωγραφικής ποικιλότητας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας από μαθητές της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού». Στο Ralli, A., Joseph, B., D. & Janse M. (επιμ.), *Proceedings of the 6th Modern Greek Dialects and Linguistic Theory Meeting*. University of Patras, 2016, 143-153.
- Παπάς, Π. «Άντε μορή βλαχάρα!»: Η Ερμηνεία των [λι] και [νι] στην ΚΝΕ. *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα* 28 (2008), 303-313.
- Papas, P. Stereotypes and /n/ variation in Patras, Greece: results from a pilot study. Στο F. Hinskens (επιμ.), *Language variation-European perspectives: selected papers from the third International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE3)*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2006, 153-67.
- Πλαδή, Μ. «Γλωσσικές στάσεις και διαλεκτική υποχώρηση» *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα* 21 (2001): 618-629.
- Σπανός, Γ. Ι. *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Β/θμια Εκπαίδευση: Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, 2009.
- Συμεωνίδης, Β. Οι νεοελληνικές διάλεκτοι στη γλωσσική διδασκαλία: δυνατότητες και προοπτικές. Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), *Η θέση των διαλέκτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ένα παράδειγμα αξιοποίησης της ποντιακής. (Πρακτικά του γλωσσολογικού συνεδρίου 4<sup>α</sup> Τζαρτζάνεια, Τύρναβος, 7-9 Δεκεμβρίου 2012)*. Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, 2015, 132-141.

- Τζιτζιλής, Χ. Νεοελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνική διαλεκτολογία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδοροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2001, 168-174.
- Τζιτζιλής, Χ. Νεοελληνικές διάλεκτοι και νεοελληνική διαλεκτολογία. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδοροπούλου (επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοί της*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2000, 15-22.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. *Νεοελληνική γραμματική: Ιστορική εισαγωγή*, 1<sup>ος</sup> τόμ. Αθήνα : Δημητρίου Δημητράκου Α.Ε., 1938.
- Trudgill, P. Modern Greek dialects: A preliminary classification. *Journal of Greek Linguistics* 4 (2003), 45-63.
- Tsoka, O. «The Pedagogical Use of the Linguistic Variation: An Empirical Study in a Greek High School», *FirstDrafts@Classics@* (June 2018), 1-25. <https://chs.harvard.edu/CHS/article/display/1304>. [accessed 13/07/2018].
- Τσολάκης, Χ., Κ. Αδαλόγλου, Α. Αυδή, Ν. Γρηγοριάδης, Α. Δανιήλ, Ι. Ζερβού, Ε. Λόππα, Ε. & Δ. Τάνης. *Έκθεση Έκφραση για το Λύκειο*. Γ' τεύχ. Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», 2015.
- Φ.Ε.Κ. 304/Β/13-03-2003. *Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο*, 2003.
- ΦΕΚ 185/Α'/26-11-1984. *Αναλυτικό πρόγραμμα Μαθηματικών Δ' και Ε' τάξεων νεοελληνικής γλώσσας Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, τροποποίηση και συμπλήρωση του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος μελέτης περιβάλλοντος της Β' τάξης και εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου*, 1984.
- ΦΕΚ 146/Α'/27-9-1984. *Τροποποίηση του Αναλυτικού προγράμματος των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (Διορθώσεις σφαλμάτων στο ΦΕΚ 165/Α')*, 1984.
- ΦΕΚ 168/Α'/18-11-1983. *Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Μαθημάτων: α) Μελέτη Περιβάλλοντος και Μαθηματικά Γ' τάξης Δημοτικού Σχολείου, β) Νεοελληνική Γλώσσα Γ' και Δ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου*, 1983.
- ΦΕΚ 107/Α'/31-8-1982. *Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου*, 1982.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Σ. Χατζησαββίδης. *Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 1997.
- Χατζησαββίδης, Σ., Τ. Κωστούλη & Σ. Τσιπλάκου. *Η πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο*. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελλήνων. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2011.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Α. Πρότυπο Γυμνάσιο Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων - Τάξη: Γ΄ Γυμνασίου ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΙΔΙΩΜΑΤΙΚΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ

#### Α. Κείμενο

Ήταν μια φουρά κ' ένα κινό μια μάννα κ' είχι τρεις κουπέλις. Η μάννα ήταν άρρουστ' πουλύν κινό. Οι κουπέλις οι δυο ήταν γιρές κι καλές. Αυτές έκαναν ό,τ' ήθιλαν στου σπίτ'. Η τρίτ' η κουπέλα ήταν όλ' την 'μέρα κυλ' μέν' στ' στάχτ'. Γι' αυτό τ'ν ήλιγαν Σταχτουμπαμπαλιάρου. Αυτές έτρουγαν κι τς πέταζαν κι αυ'νής κάνα κουμμάτ' κι τς ήλιγαν: Να κι συ, Σταχτουμπαμπαλιάρου! Η μάννα η κακουμοίρα τάϊ 'γλιπι αυτά κι στινουχουριόταν, αλλά τί να 'κάνι; Αυτές όμους τ' βαρέθ' καν κι τ' μάννα τ'ς.

- Μωρέ, λέν, ως πότι θα τ' φ'λάμι μεις; Θα τ'ν παχύνουμε κι θα τ' σφάξουμε να τ' φάμι.

Η μ'κρή η κουπέλα τα 'κουϊ αυτά κι τς ραϊζούνταν η καρδιά κι γι' αυτό όλου έκλι.

- Τί κλαις, γιέ μ'; τ'ς ήλι η μάννα τ'ς.

- Τί να μην κλάψου, μουρ' μαννούλα μ'. Θέλουν να σι σφάξουν.

- Ας μι σφάξουν... Ισύ μην κλαίς.

Απού τα πουλλά, αφού ν' τάϊσαν κι λίγου καλά, τν έσφαξαν τ' μάννα τ'ς. Τν έσφαξαν κι τν έτρουγαν.

Τ'ς πέταξαν κι' αυ'νής κάνα κόκκαλου κι τ'ς ήλιγαν: Νά, φάϊ κι σύ!

Αυτή μαζεύουνταν η Σταχτουμπαμπαλιάρου σι μια άκρα κ' έκλι, έκλι, κι κύτταζι π' πέταζαν τα κόκκαλα. Κι τα μάζιβι τα κόκκαλα όλα κι τα πήγι σι μια κ'φάλα στουν κήπου. Κάθι μέρα πάηνι κ' έκανι τ'ν προυσιφή τ'ς κι τα θυμιατούσε. Μια μέρα τ' γλέπ' τ' μάννα τ'ς στουν ύπνου τ'ς.

- Αύριου π' θα πας στ'ν κ'φάλα, τ'ς λέει, να κ'τάξης κι κάτ' θα βρης.

Πάν' όπους πάηνι μι του θυμιάμα, κán' έτσι' κι τί να βρή; Βρίσκ' μια καρσιλουπούλα. Τ'ν παίρν', τ'ν ανοίει. Τί να βρη μέσα!... Έλαμψαν τα μάτια τ'ς. Ηύρι τρία φ'σάνια π' δεν ήταν τέτοια π'θινά στουν απάνου κόσμου. Του ένα ήταν η γη μι τα λουλούδια, τ' άλλου ου ουρανός μι τ' άστρα κι τ' άλλου η θάλασσα μι τα κύματα. Ήταν κι φλουριά γιουμάτ' η κασέλα, σκ'λαρίκια, βραχιόλια, απ' όλα. Ήταν κ' ένα ζιβγάρ' παντόφλις, πατίκια.

(Κουκούλι – Ιωαννίνων)

Κοντοσόπουλος, Ν., Γ., (1994). Διάλεκτοι και ιδιώματα της νέας ελληνικής. Αθήνα:[χ.ό]Σελ. 190-191.

Από το χ/φο 1115 του ΙΛΝΕ, 358 - 359.

#### Β. Δραστηριότητες

1. Το κείμενο διαφέρει πάρα πολύ από αυτά που διδάσκεστε στο σχολικό βιβλίο. Να καταγράψετε τους τύπους του κειμένου που παρουσιάζουν απόκλιση από τη Γλώσσα που χρησιμοποιείτε στο σχολείο.

1.1. κάθι, κουμμάτ', μ'κρή, πουλλά, κ' τάξης. Ποιες από τις λέξεις που σας δίνονται παρουσιάζουν το φαινόμενο της στένωσης και ποιες της αποβολής; (ενδεχομένως να εντοπίσετε λέξεις που παρουσιάζουν και τα δύο φαινόμενα).

2. Να αντιστοιχήσετε τους παρακάτω ιδιωματικούς τύπους με τη σημασία τους στην Κοινή.

#### Α ιδίωμα

σι  
γλέπ'

#### Β νεοελληνική κοινή

μπαούλο, κασέλα  
παντόφλες

*Μέντορας*

πάηνη  
καρσίλουπούλα  
πατίκια

σε  
πήγαινε  
βλέπει

3. Να αποδώσετε την πρώτη παράγραφο του παραμυθιού στη νέα ελληνική γλώσσα «Ήταν μια φουρά.....μάννα τ'ς».

# Θεσμικά και πολιτισμικά σχήματα που περιγράφουν τη μεταβαλλόμενη παρουσία του κουκλοθεάτρου στον εκπαιδευτικό χώρο των ελληνικών Νηπιαγωγείων

Αντώνης Λενακάκης

*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Αντιγόνη Παρούση

*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Βασίλης Τσελφές

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

## Περίληψη

Η χρήση της κούκλας και του κουκλοθεάτρου στις δομές της ελληνικής Προσχολικής Εκπαίδευσης μπορεί να ανιχνευτεί ακόμη και στα πρώτα Νηπιαγωγεία που ιδρύθηκαν από το σύγχρονο ελληνικό κράτος. Στο πέρασμα του χρόνου, η χρήση αυτή μετασχηματίστηκε, αφήνοντας τα ίχνη της στις μεταβαλλόμενες επίσης εκπαιδευτικές δομές. Στο κείμενο που ακολουθεί οι συγγραφείς επιχειρούν, ανιχνεύοντας στο παρελθόν, να κατανοήσουν τη θέση και τη λειτουργία του κουκλοθεάτρου εντός του θεσμού της σημερινής Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μεθοδολογικά, οι δομές της Προσχολικής Εκπαίδευσης προσεγγίζονται ως κοινωνικές-πολιτιστικές (υπο)δομές, που στο πλαίσιο της εξέλιξής τους υιοθέτησαν κατά περιόδους εναλλακτικά σχήματα, τα οποία περιγράφουν τις λειτουργίες του κουκλοθεάτρου στις τάξεις των Νηπιαγωγείων. Τα σχήματα αυτά αναζητούνται σε θεσμικά

---

*Ο κ. Αντώνης Λενακάκης είναι Επίκουρος καθηγητής Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.*

*Η κ. Αντιγόνη Παρούση είναι Αναπληρώτρια καθηγήτρια, στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.*

*Ο κ. Βασίλης Τσελφές είναι Ομότιμος καθηγητής, στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.*



και μη κείμενα, τα οποία καταγράφουν τις γενικευμένες διαδικασίες που εισηγήθηκαν εκπαιδευτικοί θεσμοί, παιδαγωγοί ή και καλλιτέχνες προωθώντας την κανονικοποίηση και την αναπαραγωγή της κοινωνικής ζωής στις τάξεις των Νηπιαγωγείων μέσω της κούκλας και του κουκλοθεάτρου. Τα σχήματα που ανασύρονται χρησιμοποιούνται για την κατασκευή ενός «χάρτη», ο οποίος μπορεί να αποτελεί μια αξιόπιστη βάση παραγωγής υποθέσεων σχετικών με τις αξίες, πεποιθήσεις ή και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη θέση και τη χρήση του κουκλοθεάτρου στη σημερινή Προσχολική Εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, ο ίδιος χάρτης, με τα ιστορικά του χαρακτηριστικά, είναι δυνατόν να περιγράψει και τη δυναμική της σχέσης του κουκλοθεάτρου με την ελληνική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα δείχνουν τη διαχρονικότητα και την πολυμορφία της ερευνώμενης σχέσης. Δείχνουν, επίσης, ότι τα αναδυόμενα σχήματα, που τείνουν να την κανονικοποιούν, διαμορφώνονται τελικά στη βάση παιδαγωγικών αξιών. Αυτό όμως φαίνεται ότι, στην περίπτωση της Ελλάδας, δεν προέκυψε ως αποτέλεσμα παιδαγωγικών προβληματισμών ή θεσμικών αποφάσεων· προέκυψε, μάλλον, από αλληλοεπιδράσεις σχημάτων κοινωνικής και καλλιτεχνικής-πολιτισμικής προέλευσης με την εκπαιδευτική πράξη, που καθοδήγησαν σε κάποιο βαθμό τη συμμόρφωση τόσο των θεσμικών εκπαιδευτικών αποφάσεων όσο και των παιδαγωγικών θεωρήσεων.

## Abstract

The use of puppet and puppet theatre in the structures of Greek preschool education can be detected even in the first kindergartens founded by the modern Greek state in the first half of the 19th century. Over time, this use has changed in a variety of ways, leaving its traces in the developing educational structures as well. Adopting a historical perspective, this study attempts to understand the place and function of puppet theatre in preschool Greek education. Methodologically, the structures of preschool education are approached as socio-cultural sub-structures, which in the context of their evolution have adopted varied schemata which describe the functions of puppet theatre in Kindergarten classes. This study traces those schemata by examining both institutional and non-institutional texts, which record the generalized processes proposed by educational institutions, educators or artists, promoting normalization and reproduction of social life in the kindergarten classes through puppet and/or puppet theatre. The schemata that emerged are used to construct a "map" that can be a reliable basis for generating hypotheses concerning the values, beliefs and / or attitudes of Greek teachers about the place and the use of puppet theatre in today's pre-school education. At the same time, the same map, with its historical characteristics, can also describe the dynamics of the puppetry relationship with Greek education. The results show the diachronicity and diversity of the relationship in question. They also show that emerging schemata that tend to normalize this relationship is considered to be of pedagogical value. But this does not seem to have resulted from pedagogical considerations or decisions of educational institutions. It was, rather, a result of interactions of schemata of social and artistic-cultural origin with the educational practice, which guided to a certain extent the adaptation of both institutional decisions and pedagogical considerations.

## Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται το πρώτο μέρος από τα αποτελέσματα μιας ευρύτερης έρευνας,<sup>1</sup> με την οποία οι συγγραφείς επιχειρούν να καταγράψουν και να κατανοήσουν τη θέση και τη λειτουργία του κουκλοθεάτρου εντός του θεσμού της Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Συγκεκριμένα, στον χώρο του ελληνικού Νηπιαγωγείου οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν στις παιδαγωγικές ή και διδακτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούν στις τάξεις τους την κούκλα και το κουκλοθέατρο, πολύ πριν αυτά εμφανιστούν στα επίσημα Προγράμματα Σπουδών ή τους σχετικούς Οδηγούς Δραστηριοτήτων για τον εκπαιδευτικό.<sup>2</sup> Είναι πιθανόν μάλιστα ότι διαφοροποιούν την εκπαιδευτική χρήση της κούκλας από αυτή της χρήσης του κουκλοθεάτρου. Η κούκλα-αντικείμενο φαίνεται να υφίσταται μέσα στις τάξεις των Νηπιαγωγείων ως παιχνίδι-άθυρμα στα χέρια των παιδιών ή ως διδακτικό/εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, ενώ το κουκλοθέατρο εμφανίζεται συνήθως ως παιδικό θέαμα/θεατρική παράσταση που οργανώνουν καλλιτέχνες αλλά και εκπαιδευτικοί με ή χωρίς τη συμμετοχή των νηπίων.<sup>3</sup> Στην παρούσα έρευνα, η οποία εστιάζει στο κουκλοθέατρο, ενδιαφέρουν και οι δύο αυτοί τρόποι εκπαιδευτικής εμπλοκής, γιατί θεωρούμε ότι, εκτός από την οργάνωση παραστάσεων, η λειτουργική εμφύχωση της κούκλας μέσα στην τάξη, ως παιχνίδι ή ως διδακτικό/εκπαιδευτικό εργαλείο, είναι συνδεδεμένη με τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του κουκλοθεάτρου:<sup>4</sup>

- α) την αφηγηματική δομή του πλαισίου εντός του οποίου επιχειρείται η εμφύχωση της όποιας κούκλας· αφηγηματική δομή που παραπέμπει σε σενάριο κουκλοθεάτρου,
- β) τις τεχνικές του κουκλοθεάτρου τις σχετικές με το σχέδιο (design) της κούκλας, την κατασκευή της, την κίνησή της και την ταυτόχρονη εκφορά λόγου ή παραγωγή ήχων, που κατά κανόνα συνυπάρχουν σε όποια προσπάθεια εμφύχωσης, διαμορφώνοντας και την αισθητική της<sup>5</sup> και
- γ) τα σημειωτικά χαρακτηριστικά της εμφύχωσης, που επιτρέπουν στην κούκλα να διαμεσολαβεί στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με διαφορετικό τρόπο από ό,τι ο απλός προφορικός λόγος.

Επιπλέον, θεωρούμε ότι μετά από 30 χρόνια παγκόσμιων και σημαντικών ανακατατάξεων στον χώρο της γενικής εκπαίδευσης, οι εκτιμήσεις για τη ρευστότητα του τοπίου φαίνεται να ισχύουν και στον χώρο που αφορά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.<sup>6</sup> Ως εκ τούτου, εκτιμήσαμε ότι ένα πρώτο βήμα σε μια τέτοια έρευνα θα έπρεπε να στραφεί προς την αποτύπωση και κατανόηση τόσο των θεσμικών όσο και των πολιτισμικών παρεμβάσεων που φαίνεται να έχουν ιστορικά επηρεάσει τη σχέση του κουκλοθεάτρου με την εκπαίδευση στα ελληνικά Νηπιαγωγεία. Και αυτό, επειδή θεωρούμε ότι:

- α) Η δυναμική του εκπαιδευτικού χώρου είναι πολύπλοκη,<sup>7</sup> γεγονός που συμβαδίζει με τη γενικότερη παραδοχή ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι *ιστορικό*. Ένα σύστημα, δηλαδή, στο οποίο θα μπορούσαμε να περιμένουμε ότι γεγονότα που επηρέασαν κάποια στιγμή του παρελθόντος τη σχέση του κουκλοθεάτρου με την Προσχολική Εκπαίδευση ίσως είναι σημαντικά και για το παρόν αυτής της σχέσης. Για παράδειγμα, οι τρέχουσες θεσμικές παρεμβάσεις δεν θα μπορούσαν να αγνοήσουν το γεγονός ότι στο παρελθόν η

Προσχολική Εκπαίδευση αναγνώρισε την παιδαγωγική αξία των παραστάσεων κουκλοθεάτρου φέρνοντάς τες, με τον ένα ή άλλο τρόπο, μέσα στις τάξεις των Νηπιαγωγείων.

β) Οι ελληνικοί θεσμοί έχουν αναγνωρίσει μια σημαντική αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της Προσχολικής Εκπαίδευσης ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του καθημερινού τους προγράμματος δεσμεύοντάς τους κυρίως ως προς τους γενικότερους σκοπούς και στόχους της καθημερινής τους εργασίας<sup>8</sup>. Έτσι, έχουν επιτρέψει την ενεργοποίηση στην καθημερινή διδακτική πράξη σημαντικών *σχημάτων*, τα οποία διαχέονται μέσω των ιστορικά μεταβαλλόμενων θεσμών της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μεταφέρονται μέσω της εκπαιδευτικής παράδοσης ή και ενεργοποιούνται από σχετικές πολιτισμικές/κοινωνικές επιρροές. Σχήματα που φαίνεται να επηρεάζουν τη λειτουργία της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης μέσω της εμπειρικής παραγωγής και διάχυσης *Δραστηριοτήτων για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές*, ανεξάρτητα από τη σταθερότητα ή τις μεταβολές των Προγραμμάτων Σπουδών.<sup>9</sup>

### Το πλαίσιο της έρευνας

Στην έρευνα θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο/κατηγορία *σχήμα/σχήματα* (*schema/schemata*), όπως τον εισάγει και τον διαχειρίζεται ο Sewell,<sup>10</sup> για να περιγράψει τη δυναμική των κοινωνικών-πολιτισμικών (υπο)δομών. Στη βάση αυτή, τα σχήματα που συνθέτουν τις δομές είναι γενικευμένες διαδικασίες που εφαρμόζονται στην κανονικοποίηση και την αναπαραγωγή της κοινωνικής ζωής.<sup>11</sup> Είναι κάτι παραπάνω από κανόνες ή συνταγές και μπορούν να εφαρμοστούν ή και να επεκταθούν σε ποικίλα πλαίσια αλληλεπίδρασης ή σε νέες/διαφορετικές καταστάσεις, όταν προκύψει η ευκαιρία. Ταυτόχρονα, χρησιμοποιούνται για να κανονικοποιήσουν και τα μέσα/πόρους και τις πρακτικές που είναι διαθέσιμα/ες σε μια δομή με διαφοροποιημένους τρόπους. Για παράδειγμα, ένα διαδεδομένο γενικό σχήμα των εκπαιδευτικών δομών λέει ότι: «*Στην τάξη ο δάσκαλος μεταφέρει τη γνώση στους μαθητές*». Ένα εξίσου διαδεδομένο, για την ίδια περίπτωση, σχήμα θα μπορούσε να λέει ότι: «*Στην τάξη οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση με τη βοήθεια του δασκάλου*». Τα δύο αυτά σχήματα περιλαμβάνουν τον δάσκαλο και τους μαθητές, είτε ως ανθρώπινους πόρους είτε ως δρώντα υποκείμενα των δομών, που τόσο η «*ταυτότητά*» τους όσο και η δράση/πράξη τους σχηματοποιείται με διαφορετικό τρόπο από σχήμα σε σχήμα και είναι δυνατόν να υιοθετούνται εναλλακτικά, ακόμη και από τον ίδιο εκπαιδευτικό.

Με αυτό τον τρόπο τα σχήματα που υιοθετούνται από τα υποκείμενα τα οποία δρουν σε έναν κοινωνικό (υπο)χώρο, όπως αυτός της Προσχολικής Εκπαίδευσης, και παράλληλα σταθεροποιούνται εντός αναγνωρίσιμων κειμένων ή προφορικών παραδόσεων του χώρου, μπορούν να μας καθοδηγήσουν στην οικοδόμηση υποθέσεων σχετικών με τις αναπαραστάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να οργανώσουν την πράξη τους. Για παράδειγμα, μπορούν να γεννήσουν υποθέσεις για μια σημαντική κατηγορία αναπαραστάσεων που εμφανίζεται σε περισσότερες από μία κατηγοριοποιήσεις:<sup>12</sup> αυτή που αναφέρεται στις *κανονιστικές* αναπαραστάσεις, που μιλά για τα «*πρέπει*» ή «*δεν πρέπει*» που διατρέχουν ή πιέζουν τις δράσεις των υποκειμένων. Μπορούν επίσης να γεννήσουν υποθέσεις σχετικές με το εφικτό μιας δράσης, μιλώντας για το τι «*είναι δυνατόν*» ή «*δεν είναι δυνατόν*», επηρεάζοντας το εκάστοτε πλαίσιο εντός του οποίου εξελίσσεται, σχεδιάζεται ή αξιολογείται η δράση. Προφανώς, υπάρχουν και άλλες κατηγορίες αναπαραστάσεων, που παίζουν επίσης

σημαντικό ρόλο στη δράση των υποκειμένων, όπως αυτές που μιλούν για το «μου αρέσει – δεν μου αρέσει» (αναπαραστάσεις που παραπέμπουν σε στάσεις), το «θα τα καταφέρω – δεν θα τα καταφέρω» (αναπαραστάσεις που σχετίζονται με τον έλεγχο της δράσης) κ.ο.κ. Οι τελευταίες αυτές αναπαραστάσεις, που μπορεί σε πολλές περιπτώσεις να μην είναι ανεξάρτητες από τα σχήματα που κανονικοποιούν την εκπαιδευτική δομή, θεωρούμε ότι είναι περισσότερο προσωπικές, συνυπάρχουν λειτουργικά ακόμη και όταν είναι αντίθετες (κάτι, σε κάποιους, κάποια στιγμή αρέσει, κάποιος το καταφέρνει και κάποιος άλλος όχι αλλά ίσως το καταφέρνει αργότερα κ.ο.κ.), τείνουν να χαρακτηρίζουν, μάλλον μόνο ποσοτικά, τις ιστορικές περιόδους του κοινωνικού (υπο)χώρου τον οποίο διατρέχουν. Αυτές αποτελούν αντικείμενο μελέτης στην επόμενη φάση της έρευνάς μας.

Μπορούμε λοιπόν να υποθέσουμε βάσιμα ότι τα «πρέπει – δεν πρέπει», τα «είναι δυνατόν – δεν είναι δυνατόν», που περιλαμβάνονται σε αναπαραστάσεις (θεωρήσεις/ υποθέσεις/ αντιλήψεις/ πεποιθήσεις/ ιδέες) των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται στα σχολεία της ελληνικής Προσχολικής Εκπαίδευσης, σχετίζονται με τα σχήματα που κανονικοποιούν και αναπαράγουν εξελικτικά τους τρόπους της εκπαιδευτικής διαχείρισης του κουλθοθέατρου στις τάξεις των Νηπιαγωγείων. Μπορούμε επίσης βάσιμα να υποθέτουμε ότι οι παραπάνω αναπαραστάσεις διαχέονται μέσω της εκπαιδευτικής παράδοσης ή και της τοπικής κουλτούρας την ίδια στιγμή που διαμορφώνονται σε παρόντα χρόνο δυναμικά<sup>13</sup>, αν όχι και συγκρουσιακά,<sup>14</sup> τόσο στο πλαίσιο των σπουδών των εκπαιδευτικών όσο και σε αυτό της εργασίας, όπου οι τελευταίοι αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις και τους ρόλους του διδάσκοντα.

Οι λόγοι για τους οποίους οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τη διδακτική τους πράξη πρέπει να αναζητηθούν τόσο σε σχήματα του παρελθόντος όσο και του παρόντος είναι οι ακόλουθοι:

α) Οι τυπικές προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, μιας και αποτελούν προϋπόθεση για την άσκηση του επαγγέλματος, είναι μάλλον αυτονόητο και αναμενόμενο να έχουν επηρεάσει σε κάποιο βαθμό τις κανονιστικές αναπαραστάσεις που κατευθύνουν το παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο.<sup>15</sup> Είναι έγκυρο, επίσης, να υποθέσουμε ότι οι σπουδές αυτές έχουν επίδραση, με περισσότερη ή λιγότερη επιτυχία, πάνω στο υπόβαθρο που έχει εκ των προτέρων δημιουργήσει η γενική εκπαίδευση, στην οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν υπάρξει μαθητές/τριες, μιας και οι προϋπάρχουσες ιδέες από τη συγκεκριμένη σχολική ζωή φαίνεται ότι παραμένουν, μετασχηματίζονται σε κάποιον βαθμό και σε κάποιες κατευθύνσεις, και επανέρχονται, όταν οι τότε μαθητές/τριες βρεθούν στις σχολικές τάξεις ως εκπαιδευτικοί.<sup>16</sup> Αν λοιπόν μας ενδιαφέρουν οι αναπαραστάσεις των ενεργών εκπαιδευτικών από την τυπική τους εκπαίδευση, τότε πρέπει να τις αναζητήσουμε τόσο στα σχετικά σχήματα που περιλαμβάνονται στα θεσμικά κείμενα τα οποία περιγράφουν τις σπουδές τους (Προγράμματα Σπουδών των Σχολών Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών) κατά τις χρονικές περιόδους του παρελθόντος, όπου αυτοί/ές εκπαιδεύονταν ως δάσκαλοι/ες, όσο και στα σχήματα που περιλαμβάνονται στα Προγράμματα Σπουδών της Γενικής Εκπαίδευσης, τις χρονικές περιόδους που οι ίδιοι/ες ήταν μαθητές/τριες.

β) Τυπική, επίσης, μορφή εκπαίδευσης που περιμένουμε να επηρεάζει τα «πρέπει» και τα «είναι δυνατόν» των εκπαιδευτικών αποτελούν και οι θεσμοθετημένες διαδικασίες

επιμόρφωσης ή και μετεκπαίδευσής τους. Για τις διαδικασίες αυτές διαθέτουμε επίσης θεσμικά κείμενα που τις περιγράφουν: Προγράμματα επιμορφώσεων, Προγράμματα Σπουδών στα Διδασκαλεία κ.ο.κ., από όπου είναι δυνατόν να αντλήσουμε περιγραφές οι οποίες παραπέμπουν σε σχήματα που κανονικοποιούν την παιδαγωγική/διδακτική χρήση του κουκλοθεάτρου.

γ) Ο χώρος της εργασίας, από την άλλη μεριά, επιδρά πάνω στα «πρέπει» και τα «είναι δυνατόν» των εκπαιδευτικών σε δύο διακριτές αλλά τελικά συνδεδεμένες κατευθύνσεις. Η μια κατεύθυνση προσδιορίζεται από τις υποχρεώσεις που προκύπτουν μέσα από τα τρέχοντα/ισχύοντα κατά τον χρόνο εργασίας Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης. Εδώ, οι εκπαιδευτικοί υποχρεώνονται να μετασχηματίσουν και να καταστήσουν λειτουργικές τις κανονιστικές τους αναπαραστάσεις κάτω από την πίεση των προγραμμάτων που καλούνται να εφαρμόσουν, γεγονός που οδηγεί στην οικοδόμηση της κατάλληλης για τη δουλειά τους *Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου*.<sup>17</sup> μιας γνώσης ρητά ή υπόρρητα συνδεδεμένης με τα ποικίλα περιεχόμενα που πρέπει να διδάξουν, καθώς και με τις μεθόδους και τα μέσα που πρέπει να χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους. Η δεύτερη κατεύθυνση αναμένουμε να προσδιορίζεται από την παράδοση του χώρου.<sup>18</sup> Με ποιους τρόπους διαχειρίζονται, για παράδειγμα, το αντικείμενο/εκπαιδευτικό μέσο του κουκλοθεάτρου οι παλιότεροι συνάδελφοι; Οι τρόποι αυτοί αφενός φτάνουν ως πληροφορία, ίσως και ως συμβουλή ή καθοδήγηση, στα αυτιά των νεότερων εκπαιδευτικών, αφετέρου λειτουργούν και ως σύστημα ελέγχου, μιας και οι τρόποι αυτοί ίσως διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό και τις προσδοκίες των γονέων. Οι δύο αυτές κατευθύνσεις αλληλοεπιδρούν δυναμικά. Η πρώτη γεννά στην πράξη αναπαραστάσεις διαχείρισης του κουκλοθεάτρου και της κούκλας στην τάξη<sup>19</sup> και η δεύτερη τις φιλτράρει. Στο δυναμικό αυτό πλαίσιο είναι δυνατόν να σταθεροποιηθούν (με τη διαδικασία της αυτοποίησης) κάποια σχήματα, τα οποία μπορούμε να αναζητήσουμε σε κείμενα που κατά περιόδους καταγράφουν την εκπαιδευτική παράδοση του κουκλοθεάτρου στο Νηπιαγωγείο. Πρόκειται στην περίπτωση αυτή για κείμενα που έχουν κατά κανόνα οργανωθεί σε ανεξάρτητες εκδόσεις και περιγράφουν κατάλληλες ή υποδειγματικές *Δραστηριότητες* για τους εκπαιδευτικούς και τους μικρούς μαθητές τους.

δ) Το κουκλοθέατρο, εκτός του ότι προκαλεί συνειρμούς με το παιχνίδι κούκλα και συνδέσεις προς τη σχετική με το παιχνίδι βιβλιογραφία,<sup>20</sup> έχει μια δική του ζωή και λειτουργία στον δημόσιο χώρο, που επηρεάζει εκπαιδευτικούς και γονείς από διάφορες κατευθύνσεις. Το κουκλοθέατρο ως θεατρική παραγωγή αποτελεί για έναν σχεδόν αιώνα παιδικό θέαμα και με τη μορφή αυτή «συζητά» (=κοινωνεί) την εκπαιδευτική/παιδαγωγική διαδικασία αλλά και την οικογενειακή αγωγή μέσω των θεατρικών παραστάσεών του. Τα παιδιά με την εποπτεία των εκπαιδευτικών ή των γονέων τους παρακολουθούν παραστάσεις που έρχονται μέσα στο σχολείο ή πραγματοποιούνται σε θεατρικούς χώρους με μεγάλη συχνότητα.<sup>21</sup> Έτσι είναι λογικό να περιμένουμε ότι οι κανονιστικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων θα είναι επηρεασμένες και από την καλλιτεχνική κίνηση του κουκλοθεάτρου, τόσο στην περίοδο που οι εκπαιδευτικοί εργάζονται ή οι γονείς έχουν τα παιδιά τους στο Νηπιαγωγείο, οπότε και επιλέγουν παραστάσεις για να δουν τα παιδιά τους, όσο και σε προηγούμενες περιόδους, όπου οι ίδιοι συμμετείχαν ως θεατές. Οι κουκλοπαίχτες και οι θίασοί τους, από την άλλη μεριά, οργανώνουν, επίσης, με μεγάλη συχνότητα<sup>22</sup> σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς αλλά εν μέρει και για τους γονείς, που έχουν στόχο να τους

διδάξουν τα διάφορα στάδια μιας παραγωγής: από την κατασκευή και την κίνηση της κούκλας μέχρι τη σύνθεση του σεναρίου και τη σκηνοθεσία μιας παράστασης. Τα σεμινάρια αυτά παρακολουθεί συνήθως σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών. Και είναι λογικό να υποθέσουμε ότι οι καλλιτεχνικές στην ουσία τους γνώσεις και δεξιότητες που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από αυτή τη μη τυπική μορφή της εκπαίδευσής τους επηρεάζουν με έναν ιδιαίτερο τρόπο τις αναπαραστάσεις τους για τη διαχείριση της κούκλας ή του κουκλοθεάτρου στη διδασκαλία τους. Επομένως, για να προσεγγίσουμε και τα σχήματα από τα οποία είναι πιθανό να πηγάζουν αυτές οι αναπαραστάσεις, θα πρέπει να ανατρέξουμε σε σχετικά κείμενα, που συνοψίζουν τόσο την πορεία και τη λειτουργία του κουκλοθεάτρου ως θεάματος για παιδιά όσο και το περιεχόμενο των σεμιναρίων που προσφέρουν οι κουκλοπαίχτες, για παράδειγμα μέσα από τα περιεχόμενα των ιστοσελίδων, όπου παρουσιάζονται τα εν λόγω σεμινάρια.

Οι παραπάνω εναλλακτικές πηγές σχημάτων, που κανονικοποιούν και τείνουν να αναπαράγουν τους τρόπους με τους οποίους «πρέπει» ή «είναι δυνατόν» να παρεμβαίνουν συνιστώσες του θεατρικού είδους «κουκλοθέατρο» στην Προσχολική Εκπαίδευση, θεωρούμε ότι αλληλοεπιδρούν εντός του *πολύπλοκου* από τη φύση του εκπαιδευτικού συστήματος και συμβάλλουν στην κατά περιόδους σταθεροποίησή του μάλλον με μηχανισμούς αυτο-οργάνωσης/αυτοποίησης παρά με μηχανισμούς αιτίου-αποτελέσματος. Έτσι, στην παρούσα φάση της έρευνας, το κεντρικό ερώτημα προσανατολίζεται προς το εξής: ποια είναι τα πιθανά σχήματα που συνδέονται με τα «πρέπει» και τα «είναι δυνατόν» του κουκλοθεάτρου στην Προσχολική Εκπαίδευση, όπως φαίνεται να έχουν δυναμικά αναδυθεί και αποτυπωθεί σε θεσμικά, εκπαιδευτικά ή και καλλιτεχνικά κείμενα μέσα στις μεταβαλλόμενες ιστορικά περιόδους της ελληνικής Προσχολικής Εκπαίδευσης;

Αυτό μας καθοδηγεί να κατασκευάσουμε έναν «χάρτη» (μια «πολλαπλότητα») που περιλαμβάνει τα σχήματα της σχέσης κουκλοθεάτρου και ελληνικού Νηπιαγωγείου, τα οποία αναδύθηκαν μέσα από την πολύπλοκη δυναμική τους και συγκροτούν πόλους έλξης (ελκυστές), που με τη σειρά τους είναι δυνατόν να επανέρχονται και να ενεργοποιούνται στην τοπική πράξη, όταν και όπου δημιουργούνται καταστάσεις αστάθειας.<sup>23</sup> Μια ενεργοποίηση που μπορεί να θεωρηθεί ότι λειτουργεί με βάση την τάση της κοινωνικής αναπαραγωγής, την οποία μορφοποιούν τα σχήματα αναπαραγωγής, που ταυτόχρονα είναι αδύνατον να επιτευχθεί από τα δρώντα υποκείμενα στο πλαίσιο κάθε τοπικής παραγωγής, όπως ακριβώς υποδεικνύουν τα σχήματα.<sup>24</sup> Για παράδειγμα, το παλιό για τη σύγχρονη Προσχολική Εκπαίδευση σχήμα: «η Προσχολική Εκπαίδευση μεταφέρει την οικογενειακή ζωή στον σχολικό χώρο με την εκπαιδευτικό στον ρόλο της μητέρας», μπορεί και σήμερα να ενεργοποιεί σχετικές αναπαραστάσεις και δράσεις των εκπαιδευτικών. Με βάση όμως τη θεμελιώδη αντίθεση/ένταση αναπαραγωγής-παραγωγής –την οποία περιγράφει ο Sewell<sup>25</sup> και εξαιτίας της οποίας η κοινωνική υπο-δομή της Προσχολικής Εκπαίδευσης υποθέτουμε ότι αποκτά τα χαρακτηριστικά των πολύπλοκων μεταβολών της–, κάθε φορά, κάθε διαφορετική εκπαιδευτικός, που δρα αναπαράγοντας τοπικά το σχήμα, παραλλάσσει τις αναπαραστάσεις και τις πρακτικές που το σχήμα υποδεικνύει.

Ως εκ τούτου, εκτιμούμε ότι η αξία του «χάρτη» που προσπαθούμε να κατασκευάσουμε βρίσκεται στο ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί

σε γενικές γραμμές η τρέχουσα μορφή και δυναμική της σχέσης κουκλοθεάτρου-ελληνικής Προσχολικής Εκπαίδευσης. Στη βάση αυτή μπορούν ίσως να διαμορφωθούν και προτάσεις θεσμικών παρεμβάσεων που σε τρέχοντα χρόνο θα οδηγούσαν δυναμικά σε τυχόν επιθυμητές μεταβολές των δυναμικών ισορροπιών της.

### Μεθοδολογία

Με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε δόκιμο να υποθέσουμε ότι τα σχήματα της εκπαιδευτικής και πολιτισμικής παράδοσης που μας ενδιαφέρουν είναι απλωμένα σε μεγάλη έκταση του παρελθόντος και είναι συνδεδεμένα με την ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Έτσι, μια πρώτη ταξινόμηση των δεδομένων μας θεωρήσαμε ότι θα πρέπει να τα τοποθετήσει στον άξονα του ιστορικού χρόνου και να τα ενσωματώσει στο πλαίσιο των ακόλουθων ιστορικών για την Ελλάδα περιόδων:

1η περίοδος (των ανακατατάξεων): από την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους (διακήρυξη της ανεξαρτησίας 1822 και αναγνώριση 1830) μέχρι την περίοδο της δεκαετίας του 1950. Αυτόν τον - κατά προσέγγιση - αιώνα των επαναστάσεων, των πολέμων και των δραστικών ανακατατάξεων θεωρούμε ότι αναπτύχθηκαν και εδραιώθηκαν κάποια γενικότερα σχήματα για την Προσχολική Εκπαίδευση και Αγωγή, που αφορούν και το υπό διερεύνηση θέμα, το κουκλοθέατρο.

2η περίοδος (της σταθεροποίησης): από τη μεταπολεμική Ελλάδα της δεκαετίας του 1950 μέχρι τη δεκαετία του 1980. Στην περίοδο αυτή, που η μεταπολεμική Ελλάδα αναζητά τη θέση της μέσα σε έναν βαθιά διχασμένο από τη δυναμική του Ψυχρού Πολέμου κόσμο, θεωρούμε ότι βρίσκουμε τις ρίζες των σχημάτων που στην τρέχουσα ανάδυσή τους συμβάλλουν κατά περίπτωση παλαιότεροι εκπαιδευτικοί-νηπιαγωγοί καθώς και αρκετές οικογένειες (γονείς, παππούδες κ.λπ.).

3η περίοδος (της μεταπολίτευσης): από τη δεκαετία του 1980, δεκαετία που στην Ελλάδα ωριμάζε η τομή της μεταπολίτευσης, ενώ το παγκόσμιο σκηνικό τάραζαν το τέλος του Ψυχρού Πολέμου και ο στόχος της παγκοσμιοποίησης/διεθνοποίησης, μέχρι την έναρξη της κρίσης του 2010. Εδώ θεωρούμε ότι βρίσκουμε σχήματα που αποτελούν τις ρίζες των αναπαραστάσεων των νεότερων εκπαιδευτικών-νηπιαγωγών, καθώς και της πλειονότητας των γονέων.

4η περίοδος (της κρίσης): από το 2010 μέχρι σήμερα. Εδώ ψηλαφούμε κυρίως τα σχήματα που συνδέονται με εκπαιδευτικές καινοτομίες αλλά και συγκλίσεις, με τις οποίες δοκιμάζονται εφαρμογές στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο· καινοτομίες και συγκλίσεις που είναι σύμφυτες με τη δυναμική της κρίσης<sup>26</sup> και προετοιμάζουν το όποιο τέλος της.

Από τις περιόδους αυτές συλλέγουμε δεδομένα από τις εξής δύο κατηγορίες κειμένων:

Α. Θεσμικά κείμενα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι): Προγράμματα Σπουδών των Σχολών που εκπαιδεύουν νηπιαγωγούς, Προγράμματα Σπουδών των Νηπιαγωγείων, καθώς και Προγράμματα επιμορφώσεων και μετεκπαιδεύσεων των νηπιαγωγών.

Β. Μη θεσμικά κείμενα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ), τα οποία προτείνουν δραστηριότητες για το Νηπιαγωγείο σχετικές με το κουκλοθέατρο, αποτυπώνουν την καλλιτεχνική κίνηση του κουκλοθεάτρου στον ελληνικό χώρο και περιγράφουν το περιεχόμενο της καθοδήγησης που παρέχουν οι επαγγελματίες κουκλοπαίχτες σε εκπαιδευτικούς.

Τα δεδομένα αυτά προσεγγίζονται μέσω ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) των σχετικών κειμένων. Κατ' εξαίρεση, τα δεδομένα που αναφέρονται στα Προγράμματα Σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων εκπαίδευσης νηπιαγωγών των τελευταίων περιόδων, λόγω της έκτασής τους, προσεγγίζονται καταρχάς με ανάλυση κειμένου (text analysis) και στη συνέχεια με ανάλυση περιεχομένου των τμημάτων κειμένου που υποδεικνύει η πρώτη μορφή ανάλυσης.

Έτσι, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ως πιθανά σχήματα που ανακαλούν τα σημαντικά δρώντα υποκείμενα των εκπαιδευτικών δομών (θεσμοί, εκπαιδευτικοί και γονείς), ατομικά ή συλλογικά. Σχήματα σχετικά με τα «είναι δυνατόν» και τα «πρέπει» της χρήσης του κουκλοθεάτρου στο Νηπιαγωγείο, που λόγω της ιστορικής τους ταξινόμησης προέρχονται από:

- την πρώτη εκπαιδευτική παράδοση του νέου ελληνικού κράτους, το οποίο θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι σταθεροποιήθηκε στη σημερινή του μορφή το πρώτο μισό του 20<sup>ού</sup> αιώνα (την περίοδο των βαλκανικών και των δύο παγκόσμιων πολέμων),
- τις δοκιμές σταθεροποίησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εντός του ψυχροπολεμικού «δυτικού μπλοκ»,
- τις εκπαιδευτικές ανακατατάξεις της μεταπολίτευσης και
- τις δέσμες καινοτομιών και συγκλίσεων που συνοδεύουν την τρέχουσα κρίση.

Ταυτόχρονα, τα σχήματα αυτά κατηγοριοποιούνται έτσι, ώστε να αναφέρονται στις εξής, εκπαιδευτικής προέλευσης, κατευθύνσεις:

- εκπαιδευτική αξία του κουκλοθεάτρου (παιδαγωγική, ψυχαγωγική, αισθητική κ.ά.),
- θεμιτοί στόχοι χρήσης των μορφών του κουκλοθεάτρου στην τάξη (μαθησιακοί, ψυχοκινητικοί, γενικότεροι παιδαγωγικοί κ.ά.) και
- τρόποι εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσω του κουκλοθεάτρου (κατασκευή κούκλας, παίξιμο με τους ή στους μαθητές, ανέβασμα παράστασης κ.ά.).

Παράλληλα, για την κατασκευή του «χάρτη» λαμβάνουμε υπόψη και τις πηγές των δεδομένων που μορφοποιούν τα αναδύμενα σχήματα θεωρώντας ως σημαντικότερες τις εξής:

- Κρατικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί,
- Ευρύτερος κοινωνικός χώρος,
- Καλλιτεχνικός χώρος του κουκλοθεάτρου,
- Εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές θεωρήσεις.

Με τον τρόπο αυτό κατασκευάζουμε τις συνιστώσες του «χάρτη».

Για παράδειγμα, μέχρι και τις αρχές του 20<sup>ού</sup> αιώνα (πριν από τους πολέμους, βαλκανικούς και παγκόσμιους), η μόνη ρητή αναφορά σε κούκλα/κουκλοθέατρο που εντοπίζουμε στα κείμενα των εκπαιδευτικών θεσμών είναι η αναφορά στα «δωμάτια κούκλας», ως τεχνική δραστηριότητα στην οποία θα πρέπει να εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί. Ταυτόχρονα όμως εντοπίζουμε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των Νηπιαγωγείων είναι αποκλειστικά *γυναίκες* που εκπαιδεύονται στη βάση της παιδαγωγικής του Fröbel. Σύμφωνα με αυτή, η τάξη του Νηπιαγωγείου αποτελούσε προέκταση του παιδικού δωματίου της οικογένειας, στο οποίο ασκείται συνειδητά και προγραμματισμένα η *οικογενειακή ζωή* με το *παιχνίδι* ως το ισχυρότερο μέσο που συμβάλλει στην ανάπτυξη των παιδιών. Λαμβάνοντας



επίσης υπόψη ότι η ίδρυση των Νηπιαγωγείων είχε ως θεσμικά δηλωμένο κεντρικό σκοπό την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας, ενώ στην ελληνική κοινωνία της εποχής οι ρόλοι των φύλων ήταν σαφώς διαφοροποιημένοι, μπορούμε να καταλήξουμε στο σχήμα: «Η κούκλα είναι δυνατόν να μεταφερθεί από τη ζωή στο σπίτι στη ζωή του σχολείου και να περιλαμβάνεται ως αντικείμενο-άθυρμα στην ανάπτυξη παιδαγωγικά κατάλληλων παιχνιδιών για τα κορίτσια». Πρόκειται για ένα σχήμα με παιδαγωγική αξία, με πρακτικές εφαρμογές που υποδεικνύει η θεωρία του Fröbel και με κεντρικό στόχο τη μάθηση της επίσημης ελληνικής γλώσσας.

## Αποτελέσματα

### *1<sup>η</sup> περίοδος (των ανακατατάξεων)*

Ψηλαφώντας τις πηγές μας, μπορούμε να εντοπίσουμε μια σειρά από γεγονότα που εμπίπτουν στην περίοδο ίδρυσης του νέου ελληνικού κράτους και που κατά την εκτίμησή μας διαμορφώνουν ένα χαρακτηριστικό της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που φτάνει μέχρι τις μέρες μας ως παράδοση, αν όχι ως σχήμα: οι εκπαιδευτικοί αυτής της βαθμίδας ήταν (διά νόμου) στο σύνολό τους και παραμένουν σε συντριπτικά ποσοστά γυναίκες.

Συγκεκριμένα, με τον Νόμο (Ν.) 6 του 1834<sup>27</sup> κατοχυρώνεται νομοθετικά το δικαίωμα της Ελληνίδας για πρόσβαση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά ταυτόχρονα θεσμοθετείται και η εκπαίδευση των διδασκαλισσών.<sup>28</sup> Βέβαια, η κατάρτιση των πρώτων νηπιαγωγών, οι οποίες δίδαξαν στα ελληνικά Νηπιαγωγεία, φαίνεται να ξεκινάει πολύ αργότερα. Την περίοδο 1881-1886 εκπαιδεύονται γυναίκες νηπιαγωγοί, αρχικά στο Παρθενιαγωγείο που ιδρύθηκε από την Αικατερίνη Λασκαρίδου<sup>29</sup> και αργότερα, το 1897, στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών που ίδρυσε και συντηρούσε η Ένωση Ελληνίδων.<sup>30</sup> Παράλληλα, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία εκπαίδευε και αυτή, την ίδια περίοδο, έναν περιορισμένο αριθμό νηπιαγωγών.

Τα πρώτα Νηπιαγωγεία θεσμοθετήθηκαν την ίδια περίοδο με τον Ν. ΒΤΜΘ του 1895<sup>31</sup> και το Βασιλικό Διάταγμα (Β.Δ.) του 1896<sup>32</sup> και αποτέλεσαν την αφετηρία της αναγνώρισης από το ελληνικό κράτος του θεσμού της Προσχολικής Αγωγής με δηλωμένο κεντρικό σκοπό την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας. Στο ίδιο διάταγμα ορίστηκαν, επιπλέον, το δικαίωμα και οι προϋποθέσεις των ιδιωτών να συστήνουν Νηπιαγωγεία, στα οποία «παιδεύονται δ' υπό δύο τουλάχιστον πτυχιούχων διδασκαλισσών, παρεχουσών επαρκή μαρτυρία τής εις το έργον της νηπιαγωγού θεωρητικής παρασκευής και πρακτικής ικανότητας αυτών».<sup>33</sup>

Το 1904, με τη θεσμική αναγνώριση<sup>34</sup> του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών της Ένωσης Ελληνίδων, βρίσκουμε για πρώτη φορά αναφορές στα μαθήματα που διδάσκονται οι εκπαιδευόμενες εκπαιδευτικοί.

Τα εν τω Διδασκαλείω των νηπιαγωγών διδασκόμενα μαθήματα είναι η ψυχολογία, η διδακτική, η παιδαγωγική, η θεωρία της μεθόδου του Φροϊβέλου, η υγιεινή ιδία των παιδών και τα εν τοις παιδικούς κήποις διδασκόμενα, ήτοι πραγματογνωσία, ωδική, ρυθμικά παίγνια, χειροτεχνία και παιδιαί, κατανεμόμενα εις τας δύο αυτού τάξεις.<sup>35</sup>

Στον Εσωτερικό Κανονισμό του εκπαιδευτικού τμήματος της Ενώσεως Ελληνίδων<sup>36</sup> υπάρχει το πρόγραμμα του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών, το οποίο περιλαμβάνει μαθήματα όπως «Θεωρία του φροεβελιανού Συστήματος, των φροεβελιανών Δώρων και των φροεβελιανών Εργασιών», ενώ σε ό,τι αφορά τις Καλές Τέχνες συναντάμε μαθήματα όπως «Καλλιγραφία, Γραμμογραφία, Ιχνογραφία, Ζωγραφική, Πλαστική, Απαγγελία, Ωδική, Εκκλησιαστική Μουσική, Άσματα Νηπίων, Ρυθμικά Παίγνια, Ρυθμικοί χοροί και Χορός».<sup>37</sup> Τέλος, τα «δωμάτια κούκλας» τα συναντάμε στο μάθημα «Τεχνικά έργα».<sup>38</sup>

Το 1914, με τον Ν. 381<sup>39</sup> προσαρτάται ένα Διδασκαλείο Νηπιαγωγών διετούς φοίτησης στα Διδασκαλεία Δασκάλων Δημοτικής Εκπαίδευσης, τα οποία ήδη λειτουργούσαν. Το επόμενο θεσμικό κείμενο της ίδιας περιόδου για την Προσχολική Εκπαίδευση εισάγεται με τον Ν. 4397 του 1929.<sup>40</sup> Στον νόμο αυτόν αναφέρεται ο σκοπός των Νηπιαγωγείων και δίνονται υποδείξεις για τις απαραίτητες δραστηριότητες:

Ο σκοπός των νηπιαγωγείων είναι η δι' απλών και τερπνών παιδιών, ασχολιών και ασκήσεων υποβοήθησις της σωματικής και πνευματικής εξελίξεως των νηπίων και η διά του τρόπου τούτου προπαρασκευή αυτών διά το δημοτικόν σχολείον.<sup>41</sup>

Και εδώ, η γλωσσική συνιστώσα της εκπαίδευσης παραμένει σημαντική, μιας και αναγνωρίζεται η υποχρέωση της πολιτείας να ιδρύει Νηπιαγωγεία σε συνοικισμούς στους οποίους υπάρχει ανάγκη *γλωσσικής προπαιδείας των νηπίων*.

Στις 8 Οκτωβρίου 1930, σε σχετικό Διάταγμα<sup>42</sup> (Δ.), που καθόριζε τα διδασκόμενα μαθήματα στα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών, δίνεται βάρος στον «βίο και το έργο [του] ιδρυτού αυτού Φροέμπελ», στο «νηπιαγωγικόν σύστημα της Μοντεσόρι» και στα «νεώτερα νηπιαγωγικά συστήματα».<sup>43</sup> Στην αναλυτική περιγραφή των μαθημάτων και συγκεκριμένα στα μαθήματα «Ιχνογραφία» και «Χειροτεχνία», η μόνη έμμεση νύξη είναι στις παρατηρήσεις, όπου αναφέρεται ότι «τα χαρτοτεχνικά έργα των μαθητριών θα είναι τούτο μεν αντικείμενα χρήσιμα διά την διδασκαλίαν των διαφόρων μαθημάτων και μάλιστα του νηπιαγωγείου, [...], τούτο δε τέλος παιγνίδια και μάλιστα κατάλληλα διά νήπια».<sup>44</sup> Στο ίδιο πρόγραμμα δεν συναντάμε καμία συγκεκριμένη αναφορά στο κουκλοθέατρο ή στο παιχνίδι με κούκλες.

Τα τεκμήρια από την παραπάνω περιγραφή των θεσμικών αποφάσεων των σχετικών με την Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση συγκλίνουν προς την υπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός χώρος του Νηπιαγωγείου στο νέο ελληνικό κράτος, που το χαρακτήριζαν τόσο η ποικιλία των γλωσσικών διαλέκτων όσο και οι κοινωνικές και πολιτικές έριδες, ήταν ένας χώρος όπου μπορούσε να επιβιώσει η «κούκλα» ως παιχνίδι ενταγμένο σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο παιδαγωγικά ενήμερο και προσανατολισμένο καταρχήν προς τη γλωσσομάθεια και στη συνέχεια προς την προετοιμασία για την επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Την υπόθεση αυτή υποστηρίζουν, παρά την απουσία οποιασδήποτε ρητής αναφοράς (εκτός βέβαια από την αναφορά στα «δωμάτια κούκλας»), ο συντονισμός των ελληνικών εκπαιδευτικών θεσμών με τα ευρωπαϊκά παιδαγωγικά ρεύματα, πρώτα του Fröbel και μετά της Montessori, καθώς και η θεσμοθέτηση της «γυναικείας ταυτότητας» της εποχής στον ρόλο της εκπαιδευτικού.

Συγκεκριμένα, οι ιδέες του Fröbel (1782-1852), που επηρέασαν για αρκετά χρόνια τον τρόπο εκπαίδευσης και στο ελληνικό Νηπιαγωγείο, αντιμετώπισαν το σχολείο ως προέκταση του παιδικού δωματίου της οικογένειας, στο οποίο ασκείται συνειδητά και προγραμματισμένα η οικογενειακή ζωή. Εδώ, το παιχνίδι θεωρείται ως το ισχυρότερο μέσο της παιδικής ανάπτυξης, με το οποίο δημιουργούνται εντυπώσεις, απόψεις, αντιλήψεις και αναπαραστάσεις της φαντασίας σημαντικές για τον σχηματισμό των εννοιών στο παιδί. Μέσω του έργου του με τίτλο *Die Menschenerziehung* (Η αγωγή του ανθρώπου), ο Fröbel πρότεινε (1823 -1825) ένα σύστημα παιχνιδιού και απασχόλησης για τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας που περιλάμβανε το μιμητικό παιχνίδι, τις ασχολίες στον κήπο, τον ρυθμό, τη μουσική και το τραγούδι. Εκτενής περιγραφή των «δώρων» και των «απασχολήσεων» του Fröbel περιλαμβάνεται στο εγχειρίδιο της Αικατερίνης Λασκαρίδου με τίτλο *Πραγματεία περί του Φροβελιανού συστήματος*, το οποίο εκδόθηκε στην Ελλάδα το 1885.<sup>45</sup> Εξήντα περίπου χρόνια μετά, επικρατεί η προσέγγιση της Montessori (1870-1952), η οποία ιδρύει το 1907 τα «casi dei bambini». Εδώ, τα παιδιά διδάσκονται τρόπους συμπεριφοράς, ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά πριν την ηλικία των 5 χρόνων, βιώνοντας διαδικασίες εμπειρικής μάθησης με χρήση εξειδικευμένου παιδαγωγικού υλικού.<sup>46</sup>

Η επίδραση και των δύο προαναφερθέντων παιδαγωγικών συστημάτων είναι εμφανής ακόμα και σήμερα στην οργάνωση των Νηπιαγωγείων, με μεγαλύτερη βέβαια βαρύτητα στο δεύτερο. Και στα δυο συστήματα, όμως, αν και κυρίως στο πρώτο, η μάθηση με βάση το παιχνίδι τουλάχιστον δεν αποκλείει τη χρήση της κούκλας (ως παιχνιδιού). Εκείνο που ίσως μας επιτρέπεται να υποθέσουμε, για να εξηγήσουμε την απουσία περισσότερων της μίας (δωμάτια κούκλας) ρητών αναφορών στην κούκλα, είναι η γενικότερη προσέγγιση της εποχής η σχετική με τους ρόλους των φύλων. Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που προσομοιάζε το οικογενειακό, με την εκπαιδευτικό στον ρόλο της μητέρας, μάλλον δεν θα έπρεπε να περιμένουμε μια γενική αναφορά, μια αναφορά που θα περιλάμβανε και τα αγόρια μαθητές, σε «γυναικεία» παιχνίδια με κούκλες.

Από την άλλη μεριά, η ελληνική παράδοση του κουκλοθεάτρου μετά την τουρκοκρατία προβάλλει με δύο μορφές. Η μια έχει τις ρίζες της στο παραδοσιακό θέατρο σκιών και γίνεται γνωστή, γύρω στα 1890, με τον εξελληνισμό του Καραγκιόζη.<sup>47</sup> Η άλλη, φαίνεται να έχει αφετηρία στην εμφάνιση του Φασουλή στην Κέρκυρα και τη Ζάκυνθο, στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όπου, σύμφωνα με τον Γ. Β. Τσοκόπουλο (1892), ένας Ιταλός κουκλοπαίχτης ξεκίνησε να δίνει παραστάσεις με ξύλινες κούκλες. Και τα δύο θεάματα ήταν καταρχήν υποτιμημένα και απευθύνονταν σε ένα μάλλον μεικτό αλλά σε κάθε περίπτωση όχι εστιασμένα παιδικό κοινό. Η διάδοση ειδικά του κουκλοθεάτρου στον υπόλοιπο ελληνικό χώρο φαίνεται να ξεκινά με παραστάσεις του Χρ. Κονιτσιώτη, Τσάκωνα στην καταγωγή,<sup>48</sup> που άρχισαν να παρουσιάζονται στο Λαύριο το 1902.<sup>49</sup>

Τη δεκαετία του 1930 το κουκλοθέατρο στρέφεται στο παιδικό κοινό. Τότε εμφανίζεται ο θίασος «Ζωντανές κούκλες Ζαπτείου», που δημιουργήθηκε από τον Νίκο Ακίλογλου<sup>50</sup> και τον Χρίστο Διατσίντο, σε συνεργασία με τον σκηνογράφο Κ. Κλώνη και με τραγουδιστές από το Εθνικό Θέατρο (όπως τον Π. Σβορώνο κ.ά.). Ο θίασος λειτούργησε με μεγάλη επιτυχία για δύο χρόνια, 1934-1935.<sup>51</sup> Λίγα χρόνια μετά, το 1938, ο Δήμος της Αθήνας ιδρύει το Κέντρο Νεότητας και εκεί εμφανίζεται το κουκλοθέατρο του Γ. Ρώτα. Την ίδια εποχή (1934) αναλαμβάνει καθήκοντα στη σχολή Αηδονοπούλου η Ελένη Θεοχάρη-

Περάκη ως καθηγήτρια εικαστικών (ιχνογραφίας) και με την πρώτη ευκαιρία οργανώνει με τις μαθήτριες της Σχολής παραστάσεις κουκλοθεάτρου για τους μαθητές, με τον Κοκκινοτρίχη και την παρέα του.<sup>52</sup> Τότε (1933) εκδίδεται από τον εκδοτικό οίκο Δημητράκου Α.Ε. και το πρώτο μάλλον ελληνικό βιβλίο που επιχειρεί να συνδέσει ρητά και αναλυτικά το κουκλοθέατρο με την εκπαίδευση. Πρόκειται για το βιβλίο της Άννης Γιαννοπούλου (Αρσάκειο Αθηνών) με τίτλο *Το Παιδαγωγικόν Κουκλοθέατρον, Η σημασία, τα μέσα και η εφαρμογή αυτού*.

Λίγο πριν τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο λειτουργεί και το ελληνικό κουκλοθέατρο για παιδιά «Ο Τοσοδούλης», παράρτημα της «Νέας Δραματικής σχολής» του Σωκράτη Καραντινού.<sup>53</sup> «Η λειτουργία του κράτησε τρία χρόνια, με ξεχωριστό νόημα και τέχνη».<sup>54</sup> Το 1939, η Θεοχάρη-Περάκη ιδρύει το «Κουκλοθέατρο Αθηνών: ο Μπάρμπα Μυτούσης», τη μακροβιότερη ελληνική παιδική σκηνή (1940-1985) με κεντρικούς ήρωες τον Μπάρμπα Μυτούση, τον Κλούβιο και τη Σουβλίτσα. Την περίοδο της κατοχής (1943), ο Ακίλογλου<sup>55</sup> δημιουργεί έναν δεύτερο θίασο μαζί με τον Γ. Σταυρολέμη και άλλους συνεργάτες, με τον οποίο, ως κλιμάκιο του τμήματος Μόρφωσης και Διαφώτισης της Ενιαίας Πανελλαδικής Οργάνωσης Νέων (ΕΠΟΝ),<sup>56</sup> περιόδευσαν σε χωριά και πόλεις, παίζοντας κουκλοθέατρο και οργανώνοντας σχετικά εργαστήρια. Την ίδια εποχή η Θεοχάρη-Περάκη με τις μαθήτριες της σχολής Αηδοποπούλου δίνουν παραστάσεις σε αναρρωτήρια, συσσίτια, παιδικές κατασκηνώσεις και συνοικισμούς.<sup>57</sup>

Την ίδια περίοδο στα τεύχη της *Διάπλασης των παιδών* ο Γ. Ξενόπουλος γράφει μικρά εικονογραφημένα αναγνώσματα με διαλόγους και περιπέτειες του Φασουλή με ήρωα τον γιο του, τον Φασουλάκη. Ο Γ. Ρώτας εκδίδει, πάλι για παιδιά, κάποια φυλλάδια με κωμωδίες του Φασουλή και του Περικλή: *Κουκλοθέατρο, Ο Φασούλης κι ο Ρεβίθης* (τ. 2, τόμος α'), *Ο Μπαλωματής* (Αθήνα, Ιούλιος 1943) και *Ο Φασούλης είναι για ταξίδι* (Αθήνα, Αύγουστος 1943).<sup>58</sup>

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να σχηματίσουμε μια αρκετά έγκυρη εικόνα για τα χαρακτηριστικά της παράδοσης που δημιουργούνται σχετικά με το κουκλοθέατρο και τη σχέση του με την εκπαίδευση, μέχρι το τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου (το τέλος των πολέμων) στον ελληνικό χώρο. Στην παράδοση αυτή, η Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση, παρακολουθώντας τα ευρωπαϊκά παιδαγωγικά ρεύματα της εποχής, διαμορφώνεται σε μια κατεύθυνση που εστιάζει στη γλωσσική εκπαίδευση, λειτουργεί ως παιδαγωγική προέκταση της οικογένειας και προπομπός της γενικής εκπαίδευσης, αφήνοντας χώρο στην κούκλα και το κουκλοθέατρο να διεισδύσουν στις δομές της. Τον χώρο αυτό φαίνεται να τον εκμεταλλεύεται το κουκλοθέατρο ως καλλιτεχνικό θεατρικό θέαμα για παιδιά και να παρεμβαίνει στη «διαπαιδαγώγηση των παιδιών» άλλοτε ψυχαγωγικά (εκτός τυπικής εκπαίδευσης) και άλλοτε παιδαγωγικά-εκπαιδευτικά (εντός των εκπαιδευτικών δομών). Στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής της παράδοσης εκτιμούμε ότι πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός της παρουσίας του κουκλοθεάτρου όχι μέσω της κούκλας-παιχνιδιού αλλά μέσω των θεατρικών δυνατοτήτων του, που εκμεταλλεύτηκαν και ανέπτυξαν άνθρωποι των τεχνών (π.χ. Ακίλογλου), του κλασικού θεάτρου (π.χ. Καραντινός) και του χώρου της εκπαίδευσης (π.χ. Θεοχάρη-Περάκη), διαδίδοντας μάλιστα το εν λόγω καλλιτεχνικό είδος και

στα αστικά και στα λαϊκά κοινωνικά στρώματα της Ελλάδας, που το τέλος του πολέμου την βρίσκει διχασμένη.

### **2η περίοδος (της σταθεροποίησης)**

Το 1956, σύμφωνα με την υπ' αριθμό 171 Πράξη του Υπουργικού Συμβουλίου,<sup>59</sup> ιδρύονται για τέσσερα χρόνια τα μονοετή τμήματα Νηπιαγωγών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, Φλώρινας,<sup>60</sup> Θεσσαλονίκης και Αλεξανδρούπολης, για την αντιμετώπιση των αυξημένων αναγκών ζήτησης νηπιαγωγών, που στη βόρεια «νέα» Ελλάδα υποθέτουμε ότι συνδυάζονταν με την ανάγκη ενίσχυσης της γλωσσικής ενημερότητας των νηπίων.<sup>61</sup>

Με Νομοθετικό Διάταγμα (Ν.Δ.) του 1959,<sup>62</sup> το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών (της Ένωσης Ελληνίδων) μετατρέπεται σε Σχολή Νηπιαγωγών (Σχολή Ανωτέρας Εκπαίδευσης) με διετή φοίτηση. Στο εν λόγω Ν.Δ. δεν υπάρχει όμως αναλυτική περιγραφή των μαθημάτων και έτσι μόνο η αναφορά στα «Τεχνικά», με τις υποκατηγορίες «Ιχνογραφία, Ζωγραφική, Χειροτεχνία, Κατασκευή παιχνιδιών»,<sup>63</sup> μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι, έστω και άρρητα, ο χώρος για την κούκλα παραμένει ανοικτός.

Τρία χρόνια αργότερα, το 1962, με το Β.Δ. 494<sup>64</sup> εμφανίζεται το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα Νηπιαγωγείου στο οποίο συναντάμε ρητά το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτική δραστηριότητα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γλώσσας και στο ελεύθερο/συμβολικό παιχνίδι. Στο άρθρο 2, ενότητα 3<sup>η</sup> και στο αντικείμενο «Μητρική γλώσσα» υποδεικνύεται «το κουκλοθέατρον» ως κατάλληλη δραστηριότητα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, παράλληλα με «λεκτικές ασκήσεις», «παραμύθια» και «ποιήματα». Στην 8η ενότητα του ίδιου άρθρου και στο αντικείμενο «Παίγνια» αναφέρονται «τα παίγνια της κούκλας, κατά τα οποία τα νήπια μιμούνται τας φροντίδας της μητρός υπέρ των τέκνων της».<sup>65</sup> Τα παιχνίδια τέλος με την κούκλα τα ξανασυναντάμε στο 3ο άρθρο, στο «Διάγραμμα ημερησίας απασχολήσεως των νηπίων», όπου προτείνονται ως δραστηριότητες, από ώρα «8.45-10.00: Ελεύθερα παίγνια εντός της αιθούσης με κύβους, κούκλες...».<sup>66</sup> Σημειώνουμε ότι η αναφορά της κούκλας στο παιχνίδι δεν σημαίνει απαραίτητα κούκλες του κουκλοθεάτρου αλλά μάλλον κούκλες-παιχνίδια. Αντίθετα, για τη δραστηριότητα του κουκλοθεάτρου αναφέρεται αναλυτικά:

Το κουκλοθέατρο παρέχει ευκαιρίαν διά την σύνδεσιν της προφορικής αφηγήσεως προς την διά συγκεκριμένων εικόνων έκφρασιν και κατά τούτο αποτελεί πληρεστέραν μορφήν γλωσσικής ασκήσεως. Τα απαιτούμενα προς τούτο μέσα (σκηνή, κούκλες, κλπ.) είναι δυνατόν να παρασκευάζωνται εν τω Νηπιαγωγείω ή να αγοράζωνται εκ της ελευθέρας αγοράς.<sup>67</sup>

Στην παραπάνω αναφορά περιγράφεται η παιδαγωγική διάσταση και αξία του κουκλοθεάτρου καθώς και η σύνδεσή του με άλλα γνωστικά αντικείμενα, εν προκειμένω με τη γλώσσα. Το κουκλοθέατρο περιορίζεται σαφέστατα στο πλαίσιο της μικρής σκηνής του, ως παράσταση ή αυτοσχεδιασμός. Στο ίδιο χωρίο γίνεται αναφορά στις γαντόκούκλες, συνήθως του εμπορίου, δίνει όμως την προοπτική της κατασκευής τους από τη νηπιαγωγό ή και τα παιδιά. Αυτή η παράδοση της αξίας του κουκλοθεάτρου συνεχίζεται και τα επόμενα χρόνια.

Το 1971, με το Ν.Δ. 1057<sup>68</sup> ξεκινούν τη λειτουργία τους οι Σχολές Νηπιαγωγών σε Καρδίτσα και Θεσσαλονίκη. Πρόκειται για Σχολές Ανωτέρας Εκπαίδευσης, με διάρκεια

φοίτησης τα δύο έτη, οι οποίες καταργούν τα μονοετή τμήματα φοίτησης που λειτουργούσαν έως τότε προσαρτημένα στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες Δημοτικής Εκπαίδευσης. Από τα δέκα διδασκόμενα μαθήματα, το κουκλοθέατρο διδάσκεται στο μάθημα «Τεχνικά (σχέδιον, χειροτεχνία, κατασκευή εποπτικών μέσων νηπιαγωγείου)» από καθηγητές ειδικών μαθημάτων, «καθηγητές Τεχνικών (σχεδίου – χειροτεχνίας)», κλάδου «Α3», και στα μαθήματα «Γενική» ή και «Ειδική Διδακτική Νηπιαγωγείου». <sup>69</sup> Η διδασκαλία είναι είτε θεωρητική είτε πρακτική (κατασκευή κούκλας), κυρίως ως επιλογή του διδάσκοντα.

Το 1973 δημοσιεύεται το Β.Δ. 7, <sup>70</sup> όπου στο Άρθρο 2 περιλαμβάνεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Σχολών Νηπιαγωγών. Σ' αυτό καθορίζονται τα διδασκόμενα μαθήματα και οι λεπτομέρειες φοίτησης και απόκτησης πτυχίου. Εδώ συναντάμε πολλαπλές χρήσεις του κουκλοθέατρου: στην «Ειδική Διδακτική» το βρίσκουμε ως μέσο για «την αγωγή της γλωσσικής εκφράσεως των νηπίων»· <sup>71</sup> στη «Γενική Διδακτική» εμφανίζεται μαζί με τις εκθέσεις χειροτεχνημάτων, τις εορτές και τις δραματοποιήσεις ως βασική μορφή της σχολικής ζωής του Νηπιαγωγείου· <sup>72</sup> στην ενότητα «Χειροτεχνία» των «Τεχνικών» αντιμετωπίζεται ως τομέας της ψυχαγωγίας των νηπίων, με την κατασκευή «σκηνικών, κουκλών, ζώων κουκλοθέατρου κλπ.»· <sup>73</sup> στη «Σωματική αγωγή», τέλος, καταγράφονται τα μέσα ψυχαγωγίας των νηπίων όπως «παραμύθι, σλάιτς, κινηματογράφος, Καραγκιόζης, παιδικόν θέατρον, κινούμενα σχέδια, κουκλοθέατρον, μαριονέττες, διάφορα παίγνια». <sup>74</sup> Αυτό που παρατηρούμε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι μια ρητή διεύρυνση των χρήσεων του κουκλοθέατρου, πέρα από το παιδαγωγικό του σκέλος και στο κομμάτι των κατασκευών, των παιχνιδιών και της ψυχαγωγίας.

Το 1973, επίσης, με το Π.Δ. 54 <sup>75</sup> θεσμοθετείται η μετεκπαίδευση των νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα, ιδρύεται το τμήμα διευτούς μετεκπαίδευσης για νηπιαγωγούς στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΜΔΔΕ), ως θεσμός που συντηρείται και διευρύνεται παράλληλα με τον θεσμό της επιμόρφωσης στις μονοετείς Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ), που ξεκινούν να λειτουργούν από το 1977 και πολλαπλασιάζονται τα επόμενα χρόνια. <sup>76</sup> Τόσο στο πλαίσιο της μετεκπαίδευσης όσο και σε αυτό της επιμόρφωσης συναντάμε, σποραδικά, σχετικά μαθήματα που εμπλέκουν το κουκλοθέατρο (π.χ. στο πλαίσιο του μαθήματος «Αγωγής της Έκφρασης» στο ΜΔΔΕ, στο μάθημα «Κουκλοθέατρο στην εκπαιδευτική πρακτική» στη ΣΕΛΔΕ κ.ο.κ.).

Στον δημόσιο χώρο, από το 1960 και μετά, παρουσιάζονται επαγγελματίες και ερασιτέχνες κουκλοπαίχτες, οι οποίοι κινούνται αυτόνομα, προσθέτοντας ο καθένας το δικό του στίγμα. Το κουκλοθέατρο Αθηνών συνεχίζει τις παραστάσεις του στο θεατράκι της ΧΕΝ· ο Λάκης Αποστολίδης παίζει με τις μαριονέτες του· ο Φραγκίσκος Καλαϊτζάκης ιδρύει τις Ελληνικές Μαριονέτες· ο Νίκος Γκότσης παίζει στο Θέατρο Μαριονέτας σε μόνιμη σκηνή· ο Δήμος Σοφινός με τη Μικρή Σκηνή δίνει παραστάσεις στο Ινστιτούτο Γκαίτε και αργότερα στην τηλεόραση· ο Χαρίδημος παίζει στην Πλάκα· ο Σπαθάρης και πολλοί άλλοι καραγκιοζοπαίχτες δίνουν παραστάσεις σε σχολεία ή και μόνιμους χώρους· η Αντιγόνη Μεταξά (θεία Λένα) γράφει έργα για το κουκλοθέατρο, τα οποία παρουσιάζει ραδιοφωνικά στην εκπομπή «Καλημέρα παιδάκια», με πρωταγωνιστές τον Φασουλή και τον Περικλή, έργα που κυκλοφορούν έντυπα και στην *Εφημεριδούλα της θείας Λένας*. <sup>77</sup> Το

τοπίο του κουκλοθεάτρου στην Ελλάδα αλλάζει. Η φιγούρα του Φασουλή μετασχηματίζεται κι αποδυναμώνεται. Η πορεία που από τις αρχές του αιώνα ακολουθεί το κουκλοθέατρο στην Ευρώπη βρίσκει έδαφος και στην Ελλάδα. Σε πολύ μικρό διάστημα, παρουσιάζονται καλλιτεχνικές δραστηριότητες, με όλη την ποικιλία των εμφανίσεων αυτής της πολύμορφης και πολυσύνθετης τέχνης που ονομάζεται κουκλοθέατρο. Το 1975 η Ε. Φακίνου δημιουργεί την *Ντενεκεδούπολη* επηρεασμένη από τις τεχνικές του θεάτρου αντικειμένων.<sup>78</sup> Το 1978, ο Τάκης Σαρρής με τη Μίνα Σαρρή ιδρύουν το *Θέατρο της Κούκλας*.

Παράλληλα, αναπτύσσεται και η συγγραφική-εκδοτική δραστηριότητα που καθοδηγεί τη συστηματική μεταφορά του κουκλοθεάτρου στον εκπαιδευτικό χώρο. Η Ειρήνη Παϊδούση (Σχολή Αηδονοπούλου) πρωτοπορεί και εκδίδει το 1954 το βιβλίο της με τίτλο *Το κουκλοθέατρο και η ψυχαγωγία του παιδιού*, στις εκδόσεις Ατλαντίς-Πεχλιβανίδη, όπου περιγράφει αναλυτικά την εκπαιδευτική επίδραση του κουκλοθεάτρου στις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου δίνοντας έμφαση και στην ψυχαγωγική του διάσταση. Το 1972, η νηπιαγωγός, Ειρήνη Γενειατάκη-Αρβανιτίδου στο βιβλίο της *Η μικρή μας αυλαία. Ένα βιβλίο εργαλείο στα χέρια των νηπιαγωγών*, παρουσιάζει στα κείμενά της τον Φασουλή, σε πρωταγωνιστικούς ρόλους, απογυμνωμένον, όμως, από τα χαρακτηριστικά του παλαιού ή του πρωτογενούς λαϊκού και ενήλικου Φασουλή. Σχεδόν την ίδια εποχή, το 1977, κυκλοφορεί και ο τρίτος τόμος της *Νηπιαγωγικής* της Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, από τις εκδόσεις των Αδελφών Βλάσση, με κεφάλαιο αφιερωμένο στο κουκλοθέατρο, όπου αναφέρεται στην παιδαγωγική αξία και τους εκπαιδευτικούς στόχους του κουκλοθεάτρου και χρησιμοποιείται από τις εκπαιδευόμενες νηπιαγωγούς στο πλαίσιο των μαθημάτων της Διδακτικής. Το 1978, η Πέπη Δαράκη εκδίδει στις εκδόσεις Gutenberg το βιβλίο *Κουκλοθέατρο: Διασκεδάζει και διαπαιδαγωγεί. Η Ιστορία του. Τρόποι κατασκευής. Πέντε αυτοτελή έργα*. Ένα βιβλίο που αποτέλεσε για πολλά χρόνια το μοναδικό που κατέγραφε την ιστορία του ελληνικού κουκλοθεάτρου, μέσα βέβαια από μια υποκειμενική ματιά της συγγραφέως, επηρεασμένη όμως από την αγάπη της για την τέχνη, αλλά και την ερασιτεχνική ενασχόλησή της με το συγκεκριμένο θεατρικό είδος στο Κέντρο Νεότητας του Δήμου Αθηναίων.

Έτσι, τα Νηπιαγωγεία εξοπλίζονται με ξύλινα παραβάν-κουκλοθέατρα και μια σειρά κούκλες του κουκλοθεάτρου. Η Παρασκευή είναι συνήθως η ημέρα όπου αρκετές νηπιαγωγοί ψυχαγωγούν τα παιδιά παίζοντας κουκλοθέατρο με αυτοσχέδια *σκετσάκια* με κεντρικό ήρωα μια γαντόκουκλα στον τύπο του παραδοσιακού Φασουλή του εμπορίου, η οποία ακούει στο όνομα «Πιπίνος» και είναι ο κεντρικός ήρωας, θα λέγαμε ο παρουσιαστής της ιστορίας που θα ακολουθούσε. Τα παιδιά μαζεύονται γύρω από το κουκλοθέατρο και τραγουδάνε το τραγούδι-κάλεσμα του Πιπίνου: *Έλα Πιπίνο, έλα να παίξουμε, να τραγουδήσουμε και να χορέψουμε*.<sup>79</sup> Ο Πιπίνος εμφανίζεται, τα χαιρετάει, κάνει ότι δεν ακούει, τα ρωτάει αν είναι περιποιημένα και καθαρά, αν είναι υπάκουα κ.λπ. Είναι η εποχή που τα ηθικοπλαστικά στοιχεία και ο διδακτισμός κυριαρχούν και φανερώνονται στους αυτοσχέδιους διαλόγους της κούκλας με τα παιδιά.

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε με σχετική ασφάλεια ότι στη μεταπολεμική και τραυματισμένη από τον εμφύλιο πόλεμο Ελλάδα, το κουκλοθέατρο μετασχηματίζεται και αναπτύσσεται καλλιτεχνικά και εμπορικά σε θέαμα για παιδιά. Η σχέση του με τα παιδαγωγικά ρεύματα της εποχής γίνεται όλο και πιο συστηματική και έτσι διεισδύει

στα σχολεία και ως θεατρικό είδος και ως κούκλα-παιχνίδι, όχι μόνο στο πλαίσιο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας αλλά και ως ένα μάλλον απλοποιημένο εργαλείο διαπαιδαγωγικής και ψυχαγωγίας, εναρμονισμένο με το πνεύμα των ηθικών αξιών και το κλίμα που υιοθετούσε τουλάχιστον η επικράτεια του ψυχροπολεμικού «δυτικού κόσμου».

### 3η περίοδος (της μεταπολίτευσης)

Στο Π.Δ. 476 του 1980<sup>80</sup> παρουσιάζονται ο σκοπός και οι επιδιώξεις του Νηπιαγωγείου, καθώς και οι επιμέρους στόχοι κάθε ενότητας των γνωστικών αντικειμένων. Εδώ, το κουκλοθέατρο εντάσσεται στο πρόγραμμα κυρίως με παιδαγωγικούς στόχους:

[ως μέσο] καλλιέργειας αγωγής του λόγου [αλλά και ως μέσο για την] ανάπτυξη του κοινωνικού συναισθήματος. Παράλληλα, είναι ένα μέσο εκφράσεως και διαλόγου, δίνει στο παιδί τη δυνατότητα της μιμήσεως, που σ' αυτή την ηλικία είναι σε πλήρη άνθιση και καλλιεργεί τη φαντασία. Το κουκλοθέατρο μπορεί να το παίζει η νηπιαγωγός, αλλά κυρίως πρέπει να το παίζουν τα παιδιά αυθόρμητα και τότε έχει μεγάλη παιδαγωγική και ψυχολογική αξία. Το παιδί νικά τη δειλία του, εκφράζει και εξωτερικεύει τον ψυχικό του κόσμο και λυτρώνεται.<sup>81</sup>

Εδώ, δηλαδή, η έμφαση δίνεται στη χρήση του κουκλοθεάτρου στο αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών, αν και παράλληλα ζητά και από τη νηπιαγωγό να παίζει, να στήσει μια παράσταση και να ψυχαγωγήσει τους μαθητές.

Το 1984, με το Π.Δ. 309<sup>82</sup> δημοσιεύεται το «Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων και ασκήσεων των Σχολών Νηπιαγωγών κατά έτη σπουδών». Στην ενότητα της «Γενικής Μορφώσεως» και στο μάθημα «Παιδική Λογοτεχνία και Παιδικό Βιβλίο» συναντάμε τη θεματική «Το κουκλοθεατρικό έργο», όπου παρουσιάζονται τα «Στοιχεία του»:

Υπόθεση, χαρακτήρες, διάλογος, προετοιμασία και παρουσίαση παράστασης. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην άσκηση των σπουδαστών στη διασκευή παραμυθιών και μύθων σε παραμύθια κατάλληλα για παιδιά της προσχολικής ηλικίας, στη συγγραφή κουκλοθεατρικών έργων και στη δραματοποίηση παραμυθιών, ιστοριών, μύθων και ποιημάτων.<sup>83</sup>

Επίσης, στην ενότητα «Λοιπά Μαθήματα» και στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής, συναντάμε το κουκλοθέατρο στο μάθημα των εικαστικών τεχνών:

[Για το Α' έτος:] Ατομικές ή Ομαδικές εργασίες. Κατασκευές κούκλας με διαφορετικούς τρόπους ζώων, πουλιών, λουλουδιών και άλλων εμβίων όντων και πραγμάτων. Μακέτα κουκλοθεάτρου - κατασκευές σκηνικών απλές ή με δύο και τρεις διαστάσεις - κατάλληλος φωτισμός. [Για το Β' έτος:] Επιπλέον Ομαδικές εργασίες (Κατασκευές μακετών, φρίζες, παρουσίαση παράστασης Κουκλοθεάτρου, Ενδυμασίες μιας ολόκληρης γιορτής με πατρόν π.χ. Αποκριάτικης).<sup>84</sup>

Έτσι, το αναλυτικό πρόγραμμα των εκπαιδευόμενων νηπιαγωγών του 1984 ζητά απ' αυτές να ασκηθούν σε όλη σχεδόν την γκάμα των δραστηριοτήτων ενός κουκλοπαίχτη: από τη δημιουργία σεναρίου, στο πλαίσιο της παιδικής λογοτεχνίας, μέχρι την κατασκευή των σκηνικών και τον φωτισμό, στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής. Ως εκ τούτου, θεωρούμε θε-



μιτό να παρατηρήσουμε ότι από την ένταξη του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής απουσιάζει ένα τελευταίο βήμα: η ολοκλήρωση του αντικειμένου με τη μορφή ενός θεατρικού «κλάδου» και η ένταξή του στο πεδίο της Θεατρικής Αγωγής και Έκφρασης.

Βέβαια, δυο χρόνια πριν από το 1984, με τον Ν. 1268<sup>85</sup> και με το Π.Δ. 320<sup>86</sup> ιδρύονται και λειτουργούν τα πρώτα τετραετούς φοίτησης Παιδαγωγικά Τμήματα στη Θεσσαλονίκη και την Πάτρα, για να ακολουθήσουν (1986-1988) τα Πανεπιστήμια της Αθήνας, των Ιωαννίνων, της Κρήτης, της Θεσσαλίας, της Θράκης, του Αιγαίου και τέλος, το 2003, της Δυτικής Μακεδονίας. Με τον τρόπο αυτό ξεκινά η αναγνώριση και στην Ελλάδα των Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής ως αυτοτελών επιστημών, που διαθέτουν και αναπτύσσουν το δικό τους πεδίο έρευνας, δημοσιεύουν σε αναγνωρισμένα διεθνή περιοδικά και εξελίσσουν τις δικές τους σπουδές, που ως πανεπιστημιακές δεν είναι πλέον αποκλειστικά προσανατολισμένες προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Το θεσμικό αυτό γεγονός οδηγεί σταδιακά και το εκπαιδευτικό κουκλοθέατρο στον δρόμο της ιδιαίτερης ακαδημαϊκής του ανάπτυξης. Το κάθε Τμήμα οργανώνει το πρόγραμμα σπουδών του και προσαρμόζει την έρευνά του στο διεθνές πεδίο. Η διδασκαλία του κουκλοθεάτρου ξεκινά προφανώς διαφέροντας από Τμήμα σε Τμήμα, ανάλογα με τις επιστημονικές του προτεραιότητες και το επιστημονικό προσωπικό που τις υποστηρίζει. Το κουκλοθέατρο εντάσσεται κυρίως στα μαθήματα της ενότητας «Αγωγή στις Τέχνες», συνεχίζει να υποστηρίζεται από τους εικαστικούς ως κατασκευή, παράλληλα με τα μαθήματα που διδάσκουν παιδαγωγοί, οι οποίοι κυρίως το εντάσσουν στην οργάνωση του Νηπιαγωγείου,<sup>87</sup> ενώ σταδιακά αρχίζουν να πολλαπλασιάζονται τα Τμήματα με ερευνητικό ενδιαφέρον εστιασμένο στα γνωστικά αντικείμενα της Θεατρικής Αγωγής και Έκφρασης.<sup>88</sup>

Παράλληλα, το 1989 με το Π.Δ. 486<sup>89</sup> θεσμοθετείται το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τα Νηπιαγωγεία, το οποίο στηρίζεται στις αρχές της εξελικτικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας, στοχεύει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των νηπίων μέσα από ψυχοκινητικές, κοινωνικο-συναισθηματικές δραστηριότητες, δραστηριότητες αισθητικής αγωγής, ανάπτυξης της λογικομαθηματικής σκέψης, αλλά και απόκτησης προαναγνωστικών και προγραφικών δεξιοτήτων. Συντονισμένα με αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα εκδίδεται το 1990 και διανέμεται στις νηπιαγωγούς και το *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*. *Βιβλίο νηπιαγωγού*, με το οποίο δίνονται οδηγίες για τον τρόπο χρήσης του κουκλοθεάτρου στο Νηπιαγωγείο.

Το κουκλοθέατρο παρέμεινε και στο πλαίσιο της Υπουργικής Απόφασης (Υ.Α.) 58<sup>90</sup> του 1999, η οποία εφαρμόστηκε παράλληλα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989 μέχρι την καθιέρωση του νέου προγράμματος, το οποίο συντάχθηκε το διάστημα 1999 έως 2001, εκδόθηκε το 2002<sup>91</sup> και δημοσιεύτηκε με την Υ.Α. 21072β/Γ2 το 2003.<sup>92</sup> Το νέο πρόγραμμα σπουδών συντάχθηκε στο πλαίσιο της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης με τον τίτλο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών* [ΔΕΠΠΣ–ΑΠΣ] (2003), αλλά περιέλαβε και την Προσχολική Εκπαίδευση και Αγωγή.<sup>93</sup> Εδώ, στο ειδικό κεφάλαιο με τίτλο «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο» γίνεται εκτενής αναφορά στην εκπαιδευτική αξιοποίηση του

κουκλοθεάτρου ως θεατρικού είδους. Στο «πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης» γίνεται αναφορά σε όλες σχεδόν τις μορφές εκπαιδευτικής εμπλοκής των μαθητών με το κουκλοθέατρο, με αναφορές στις:

ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν [...] [τα παιδιά] να εξοικειώνονται με τις τεχνικές του κουκλοθεάτρου και του θεάτρου σκιών, να «παίζουν» δημιουργικά με τις κούκλες και τις μαριονέτες. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να διασκευάζουν και να παίζουν ρόλους στο κοινό από την καθημερινή ζωή, τη λογοτεχνία και τον φανταστικό κόσμο με τις κούκλες του κουκλοθεάτρου και του θεάτρου σκιών ατομικά και ομαδικά, [...] να αναπτύσσουν την αισθητική τους αντίληψη και έκφραση, να αποκτούν θεατρική παιδεία. Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να παρακολουθούν και να χαίρονται παραστάσεις κουκλοθεάτρου, θεάτρου σκιών όπως ο Καραγκιόζης και ποιοτικές θεατρικές παραστάσεις. Ο εκπαιδευτικός συχνά παίζει στα παιδιά κουκλοθέατρο. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να περιγράφουν απόψεις και συναισθήματα για μια θεατρική παράσταση που παρακολούθησαν. Να περιγράφουν τις εντυπώσεις τους από μια επίσκεψη στο θεατρικό μουσείο. Να δημιουργούν πολλαπλής φύσης καλλιτεχνικά δημιουργήματα. Να συμμετέχουν σε διάφορες συναφείς με το θέατρο καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως είναι η ψιμυθίωση (μακιγιάζ), η κατασκευή της κούκλας, των σκηνικών, της μάσκας, των κουστουμιών κ.ά. και να αναπτύσσουν τις προσωπικές τους κλίσεις.<sup>94</sup>

αΠαράλληλα, τα επόμενα έτη το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – και νυν Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – με την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας κυκλοφορεί σειρά εκδόσεων που στηρίζονται οικονομικά από ευρωπαϊκά προγράμματα και εξειδικεύουν την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ στις τάξεις των Νηπιαγωγείων. Μεταξύ αυτών εντοπίζουμε το 2006 τον *Οδηγό Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*.<sup>95</sup> Στο κεφάλαιο «Η δραματική τέχνη» και στην ενότητα «Το κουκλοθέατρο και το θέατρο σκιών» (σ. 318 – 323) αφενός παρέχεται μια εκτενής αναφορά στους τρόπους που εντάσσεται το κουκλοθέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφετέρου, αν και το θέατρο σκιών διαφοροποιείται από το θέατρο κούκλας, εντούτοις και τα δύο εντάσσονται στις δραματικές τέχνες. Λίγο αργότερα, το 2008, εντοπίζουμε επίσης το *Εγχειρίδιο δραστηριοτήτων για νηπιαγωγούς*,<sup>96</sup> όπου στο κεφάλαιο 2, με τίτλο «Κουκλοθέατρο: Οι απορίες του Αντωνάκη» (σ. 21) παρουσιάζεται ένα σενάριο για κουκλοθέατρο με ήρωες κούκλες. Η ιδέα του σεναρίου είναι η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό. Δεν υπάρχουν άλλες οδηγίες πέρα από τις φωτογραφίες, οι οποίες πιθανόν προβάλλουν κατασκευές παιδιών. Το σενάριο αυτό θυμίζει τα τετριμμένα σενάρια που κυκλοφόρησαν το 1970. Στο κεφάλαιο 3, με τίτλο «Τρία, δύο, ένα, ξεκινά η δικιά μας παράσταση με τον Καραγκιόζη και το Κολλητήρι. Θέατρο σκιών» (σ. 45), παρουσιάζεται σενάριο Καραγκιόζη σε διαλόγους, ως εν δυνάμει έναυσμα, που προσφέρει στα παιδιά κάποιες τεχνικές θεάτρου σκιών, οι οποίες θα τα κινητοποιήσουν για να δημιουργήσουν μια δική τους παράσταση. Οι φωτογραφίες που το συνοδεύουν δίνουν μια ιδέα των δυνατοτήτων του ευρύτερου θεάτρου σκιών.

Με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε ότι το κουκλοθέατρο από τη δεκαετία του 1980 προωθείται από τους κεντρικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς, τόσο μέσω της εκπαίδευσης των

εκπαιδευτικών όσο και μέσω των προγραμμάτων των Νηπιαγωγείων, κυρίως ως παιδαγωγικό εργαλείο που στηρίζει τη γλωσσική εκπαίδευση, την αισθητική αγωγή και την ψυχαγωγία των νηπίων. Το ίδιο όμως εξελισσόμενο παρουσιάζεται την πρώτη δεκαετία του νέου αιώνα εμφανώς ενισχυμένο και αξιοποιείται εκπαιδευτικά με βάση το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της τέχνης του, δηλαδή αυτό της θεατρικής-δραματικής τέχνης, το οποίο το καθοδηγεί στην εκπαιδευτική του εμπλοκή έτσι, ώστε να χρησιμοποιείται στην Προσχολική Εκπαίδευση και Αγωγή ως κεντρικό εργαλείο θεατρικής αγωγής/έκφρασης, συνδεδεμένο ασφαλώς με τη νεότερη - ψυχολογικά εξελικτική και κοινωνικά ενταξιακή - προσέγγιση της σχολικής ζωής των νηπίων.

Την ίδια πορεία ακολουθούν και οι επιμορφωτικές διαδικασίες των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, τις οποίες με τον Ν. 1566<sup>97</sup> του 1985 αναλαμβάνουν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ). Το σημαντικότερο όμως γεγονός αυτής της περιόδου αποτέλεσαν οι διαδικασίες εξομοίωσης των πτυχίων των νηπιαγωγών διетуός φοίτησης με αυτά των Πανεπιστημιακών Τμημάτων με το Π.Δ. 130<sup>98</sup> του 1990. Τα μεγάλης έκτασης προγράμματα σπουδών, που παρακολούθησαν όλες σχεδόν οι νηπιαγωγοί με πτυχία Σχολών διетуός φοίτησης, ανέλαβαν να τα υλοποιήσουν ανά την Ελλάδα τα αντίστοιχα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων. Τα προγράμματα αυτά, που έφεραν σε μια ουσιαστική επαφή τις ενεργούς εκπαιδευτικούς με τις πανεπιστημιακές σπουδές, περιέλαβαν περιστασιακά και τα ζητήματα κουκλοθέατρου. Π.χ. στην εξομοίωση του ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ, το κουκλοθέατρο εντάχθηκε στα προγράμματα σπουδών του 2000 και 2001, στην ενότητα «Παιχνίδια και Ασκήσεις Θεατρικής Έκφρασης». Γενικότερα βέβαια θα πρέπει να επισημάνουμε ότι, αν και η ανάγκη διδασκαλίας του κουκλοθέατρου στην επιμόρφωση και την εξομοίωση αναγνωρίζεται ρητά από το 1984, εμφανίζεται στα προγράμματα αυτά στο πλαίσιο της θεατρικής έκφρασης/αγωγής ή και της αισθητικής αγωγής σποραδικά και ανάλογα με το διαθέσιμο διδακτικό προσωπικό των νεοσύστατων τότε Πανεπιστημιακών Τμημάτων.

Ο καλλιτεχνικός χώρος του κουκλοθέατρου από την άλλη μεριά χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη κινητικότητα. Το 1985 ξεκινάει το Διεθνές Φεστιβάλ Μαριονέτας στην Ύδρα (1985-2002) υπό την καλλιτεχνική καθοδήγηση και διεύθυνση του ιδρυτή του σουηδικού Marrionetteatern, Michael Meschke. Παράλληλα, το Φεστιβάλ μαριονέτας της Καλλιθέας και το Διεθνές Φεστιβάλ Μαριονέτας στην Κρήτη (1992) δημιουργούν μια άλλη αφετηρία τόσο για τους νέους κουκλοπαίχτες όσο και για τον Έλληνα θεατή. Το 1990 ιδρύθηκε το Ελληνικό Κέντρο Κουκλοθέατρου και Καραγκιόζη,<sup>99</sup> παράρτημα της διεθνούς ένωσης UNIMA. Ο κυρίαρχος προβληματισμός του σχετιζόταν με την ανάγκη για ενημέρωση και αναβάθμιση της τέχνης του κουκλοθέατρου στην Ελλάδα. Η τέχνη του κουκλοθέατρου, όπως και του Καραγκιόζη, προωθείται παραδοσιακά, με μαθητεία «από τον μάστορα στον παραγιο». Η απόκτηση των σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων πραγματοποιείται μέσα από τη σκληρή εργασία. Η ανταλλαγή ιδεών και παραστάσεων μέσα από τα Διεθνή Φεστιβάλ που πραγματοποιούνταν στον ελληνικό αλλά και τον διεθνή χώρο έφεραν ουσιαστικό «κέρδος» στους συμμετέχοντες καλλιτέχνες των εργαστηρίων και των παραστάσεων, αν και είναι αισθητή η έλλειψη μιας καλύτερης εκπαίδευσης των κουκλοπαιχτών και θα υφίσταται, κατά την εκτίμησή μας, μέχρι να γίνουν στην Ελλάδα σχολές κουκλοθέατρου, όπως στις περισσότερες χώρες.

Παράλληλα, οι θίασοι, για να διαδώσουν την τέχνη τους, αλλά και για να επιβιώσουν οικονομικά, απευθύνθηκαν στο παιδί, οργανώνοντας παραστάσεις σε σχολεία αλλά και στους ενήλικες, οργανώνοντας εργαστήρια από τα οποία εν δυνάμει θα αναδύονταν οι συνεχιστές της τέχνης τους. Ένα μεγάλο μέρος όμως αυτών των μαθητών ήταν και είναι εκπαιδευτικοί και κυρίως νηπιαγωγοί. Οι τελευταίοι, αφού συνάντησαν το κουκλοθέατρο στις σπουδές τους και τον εργασιακό τους χώρο και αφού μάλλον εκτίμησαν στην πράξη τις παιδαγωγικές και ψυχαγωγικές του δυνατότητες, απευθύνθηκαν στους καλλιτέχνες για να αναβαθμίσουν τις σχετικές τους γνώσεις και δεξιότητες. Έτσι, εκτιμούμε ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών των Νηπιαγωγείων ενισχύθηκε και επηρεάστηκε και από αυτή τη μορφή ουσιαστικής μαθητείας στην τέχνη της κούκλας, όπου οι συμμετέχοντες, με επιλογή τους και επ' αμοιβή, προσέγγισαν άλλοτε μια συνολική θεώρηση για το ανέβασμα μιας παράστασης με έμφαση στην κίνηση κι όχι στον λόγο, άλλοτε μια μεγάλη ποικιλία τεχνικών με έμφαση στην αισθητική και στη σκηνοθεσία, άλλοτε μόνο τεχνικές κατασκευής κούκλας κουκλοθεάτρου και άλλοτε έναν συνδυασμό με άλλες παραστατικές τέχνες και τεχνολογίες.

Στην ίδια κατεύθυνση θεωρούμε ότι κινήθηκαν δύο ακόμη γεγονότα της ίδιας περιόδου. Το ένα σχετίζεται με τον μεγάλο αριθμό σημαντικών ευρωπαϊκών προγραμμάτων που με προμετωπίδα τον «πολιτισμό στην εκπαίδευση» προώθησαν τις θεατρικές-παραστατικές τέχνες, περιλαμβάνοντας ασφαλώς και το κουκλοθέατρο. Σημειώνουμε το πρόγραμμα «Μελίνα» και την παρέμβασή του στην Προσχολική Αγωγή το 2001, όπου στα σχολεία και στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών ενεπλάκησαν πολλοί καλλιτέχνες του κουκλοθεάτρου. Το δεύτερο αφορά μια μεγάλη εκδοτική κινητικότητα που περιέγραφε και αναδείκνυε την τέχνη του κουκλοθεάτρου, ενώ παράλληλα συνέδεε το θέατρο αλλά και ειδικά το κουκλοθέατρο με την εκπαίδευση. Το 1987 από τις εκδόσεις Gutenberg κυκλοφόρησε σε μετάφραση το βιβλίο του Η. Delpeux, *Κούκλες και μαριονέτες*. Την επόμενη χρονιά (1988) κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις Εστία το *Κουκλοθέατρο. Τέχνη και τεχνική*, της Ελένης Θεοχάρη-Περάκη, ένα βιβλίο που προέκυψε μέσα από την εμπειρία μαθημάτων και εργαστηρίων με εκπαιδευτικούς. Τα δύο αυτά βιβλία, που παραθέτουν απλές οδηγίες πάνω στη τεχνική του κουκλοθεάτρου από τη ματιά του καλλιτέχνη, αποτέλεσαν τα πρώτα μιας εκτεταμένης σειράς σχετικών εκδόσεων που ακολούθησαν μέσα στην περίοδο που ανασκοπούμε. Ένα μεγάλο μέρος αυτών των εκδόσεων αφορούν την εκπαίδευση και το παιδί: έργα για κουκλοθέατρο (κυρίως διασκευές παραμυθιών), βιβλία κατασκευών κούκλας, βιβλία με κεντρική θεματική το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση. Το 1996 κυκλοφορεί η δεύτερη έκδοση του δοκιμίου του Η. Von Kleist *Οι Μαριονέτες*: ακολουθούν δύο βιβλία από τον Μ. Meschke, *Το θέατρο στ' ακροδάχτυλα* (2004) και οι *Τρεις ελληνικοί μύθοι* (2006), και το 2012, *Η ιστορία του νεοελληνικού κουκλοθεάτρου* από την UNIMA-ΕΛΛΑΣ. Το Ελληνικό Κέντρο Κουκλοθεάτρου ξεκινάει την έκδοση του περιοδικού *Νήμα της UNIMA-ΕΛΛΑΣ*, αρχικά ως ενημερωτικό δελτίο, που στη συνέχεια εξελίσσεται ως περιοδική έκδοση άρθρων (επιλογές και μεταφράσεις των σημαντικότερων άρθρων διεθνώς). Τέλος, το 1999 κυκλοφορεί το βιβλίο *Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα του παγκόσμιου κουκλοθεάτρου* της UNIMA.

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η περίοδος που άφησε την ταυτότητα της «μεταπολίτευσης» στην Ελλάδα λειτούργησε ευνοϊκά τόσο για την τέχνη του κουκλοθεάτρου και τη δημόσια εικόνα της όσο και για την εκπαιδευτική αξιοποίηση

της τέχνης αυτής τουλάχιστον στην Προσχολική Εκπαίδευση. Πέρα από τις θετικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών θεσμών, την ανωτατοποίηση των σπουδών των εκπαιδευτικών, την αναβάθμιση της καλλιτεχνικής δραστηριότητας, τη στήριξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και την αυξημένη εκδοτική δραστηριότητα, το στίγμα που, κατά την άποψή μας, σηματοδεύει τη σχέση κουκλοθεάτρου και εκπαίδευσης αυτή την περίοδο είναι το ακόλουθο: η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εμπλουτίζεται από την αυτόνομη μαθητεία τους στην τέχνη του κουκλοθεάτρου αλλά και του θεάτρου γενικότερα. Χαρακτηριστικό γεγονός που πιστοποιεί αυτή την κατάσταση αποτελεί η ίδρυση και η λειτουργία - με ιδιαίτερα ραγδαία αυτόνομη ανάπτυξη, δραστηριότητα και βιωσιμότητα - του «Πανελληνίου δικτύου για το θέατρο στην εκπαίδευση»,<sup>100</sup> το οποίο ιδρύθηκε το 1998 και παραμένει μέχρι σήμερα ως ένα εξαιρετικά δραστήριο «μη κερδοσκοπικό σωματείο». Τα μέλη του Δικτύου είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων και οι στόχοι του είναι: α) να συμβάλλει, ώστε να αποκτήσουν οι παραστατικές τέχνες κεντρική θέση στην τυπική αλλά και στη μη τυπική εκπαίδευση, β) να συνεισφέρει στην αναζήτηση προσεγγίσεων και τεχνικών για το θέατρο ως μορφή τέχνης, ως εργαλείο μάθησης και ως εργαλείο κοινωνικού μετασχηματισμού και γ) να αναδείξει το «θέατρο στην εκπαίδευση» ως διακριτό επιστημονικό πεδίο. Το σκεπτικό του «Δικτύου» φαίνεται να υιοθετείται και για το κουκλοθέατρο στους χώρους των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων, έστω και σποραδικά, στους χώρους των εργαστηρίων που λειτουργούν οι καλλιτέχνες, καθώς και στους χώρους των σχολείων που εμπλέκονται με σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία αξιοποιούν τις γνώσεις και την εμπειρία των επαγγελματιών του καλλιτεχνικού χώρου. Έτσι, ανεξάρτητα και από τα μειονεκτήματα που θα μπορούσε κάποιος να εντοπίσει σε επιμέρους στιγμιότυπα της συνολικής εικόνας (π.χ. απλοϊκές προσεγγίσεις κάποιων βιβλίων, εμπλοκή μη ειδικών της εκπαίδευσης στην εκπαίδευση του κουκλοθεάτρου ή και στο κουκλοθέατρο κ.ο.κ.), δεν μπορεί παρά να επισημάνει ότι το *κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση* συγκροτήθηκε την περίοδο της «μεταπολίτευσης» και θεσμικά και αυτόνομα σε γνωστική περιοχή, στην οποία οι εκπαιδευτικοί, «παρακάμπτοντας την πεπατημένη», αυτονομήθηκαν σε μεγάλη έκταση, διαχειρίστηκαν αυτοβούλως την εκπαίδευσή τους - πληρώνοντας οι ίδιοι γι' αυτήν - και εγκατέστησαν δραστηριότητες κουκλοθεάτρου στις τάξεις τους, που η καλλιτεχνική ποιότητά τους βέβαια και η εκπαιδευτική τους αξία δεν έχει ακόμη αξιολογηθεί συστηματικά.

#### **4η περίοδος (της κρίσης)**

Η οικονομική κρίση που αποκαλύφθηκε σε όλη της την έκταση το 2010 και εξακολουθεί να ταλαιπωρεί το ελληνικό - και όχι μόνο - οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό σύστημα μέχρι σήμερα, βρήκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να εκπονεί νεότερα προγράμματα σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση· τα προγράμματα σπουδών του «Νέου Σχολείου». Ειδικά για το Νηπιαγωγείο και στο πλαίσιο του αντικειμένου «Θέατρο» το δίτομο *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου* (2011α)<sup>101</sup> αναφέρεται στο κουκλοθέατρο με τον όρο «θέατρο της εμπύχωσης» (2<sup>ος</sup> τόμος, σ. 272) και προτείνει μια σειρά από δραστηριότητες περισσότερο ή λιγότερο καινοτόμες: από «τη γωνιά με τις κούκλες» και «την κούκλα της τάξης» μέχρι τη χρήση κούκλας/ φιγούρας από άλλους πολιτισμούς, με στόχο «να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις τεχνικές του κουκλοθεάτρου και να εκφράζονται παίζοντας». Ταυτόχρονα, αξίζει τον κόπο να αναφέρουμε ότι στα Προγράμματα Σπουδών του «Νέου Σχολείου» για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο αναπτύσσονται δύο διαφορετικές προτάσεις. Η

πρώτη, η πιο παραδοσιακή, έχει αναφορά στο θέατρο ως μέρος του αντικειμένου της αισθητικής αγωγής, παράλληλα με τα εικαστικά και τη μουσική.<sup>102</sup> Η δεύτερη στο πλαίσιο του αντικειμένου της αισθητικής παιδείας προσεγγίζει το θέατρο πιο ολιστικά στο Δημοτικό Σχολείο και με εξαμηνιαία μαθήματα επιλογής στο Γυμνάσιο σε συνδυασμό με τη μουσική, τα εικαστικά, την οπτικοακουστική έκφραση και τον χορό.<sup>103</sup> Το γεγονός μιας τέτοιας - πρωτοφανούς για τα ελληνικά προγράμματα σπουδών - διευρυμένης διδακτικής προσέγγισης εκτιμούμε ότι θα έστειλε μέσω της αισθητικής αγωγής/παιδείας ένα πρώτο μήνυμα ωριμότητας και προσαρμογής στο ρευστό τοπίο του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Παράλληλα με τα προγράμματα σπουδών του «Νέου Σχολείου», εκδόθηκαν και αντίστοιχοι οδηγοί για τους εκπαιδευτικούς. Ο *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου* (2011β)<sup>104</sup> αναθέτει στους εκπαιδευτικούς την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων του καθημερινού προγράμματος, δίνοντας έμφαση στη θεωρητική προσέγγιση της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης και προσφέροντας λίγα παραδείγματα εφαρμογής της θεωρίας, στα οποία δεν υπάρχει άμεση αναφορά στο κουκλοθέατρο.

Η παραπάνω προσπάθεια ατόνησε κάτω από την πίεση των αιφνιδιασμών και των ανακατατάξεων που συνόδευαν την κρίση· και παρά το γεγονός ότι κάποια κομμάτια των προγραμμάτων εφαρμόστηκαν πιλοτικά και υποστηρίχθηκαν επιμορφωτικά (τα προγράμματα για το Νηπιαγωγείο δεν περιλαμβάνονται σ' αυτά), σήμερα εξακολουθούν να εφαρμόζονται σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση τα προγράμματα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003.

Σε αντίθεση με την αμηχανία των θεσμών της εκπαίδευσης, ο καλλιτεχνικός χώρος του κουκλοθεάτρου δείχνει, την περίοδο που μελετάμε, να αντέχει και να αναπτύσσεται. Σήμερα, το Ελληνικό Κέντρο Κουκλοθεάτρου έχει πάνω από 120 μέλη και οι νέοι θίασοι αυξάνονται μέρα με τη μέρα. Παράλληλα, οι τάσεις, η πορεία και η εξέλιξη του σύγχρονου κουκλοθεάτρου στην Ελλάδα τείνουν να καταλάβουν μια σημαντική θέση στον χώρο του θεάτρου, όπου εμφανίζονται παραστάσεις που χρησιμοποιούν και κούκλες. Η νέα γενιά των κουκλοπαιχτών, όσο δύσκολη κι αν είναι η επιβίωσή της, πειραματίζεται με το νέο, ερευνά και συνεχίζει. Αυτό φαίνεται να έχει επίδραση και στον χώρο των εκπαιδευτικών, τόσο στις επιλογές των παραστάσεων για τα νήπια όσο και στην αυτόνομη επιμόρφωσή τους, και, παρόλο που οι περισσότεροι θίασοι έχουν έδρα στην Αθήνα ή τις μεγάλες πόλεις, εντούτοις μετακινούνται εύκολα στην επαρχία, όπου δίνουν παραστάσεις και οργανώνουν εργαστήρια. Τέλος, η καλλιτεχνική κίνηση των φεστιβάλ παραμένει ενεργή. Το Διεθνές Φεστιβάλ Κουκλοθεάτρου του Κιλκίς<sup>105</sup> εξακολουθεί να προσαρμόζεται και να δηλώνει κάθε χρόνο την παρουσία του· προσέθεσε την παντομίμα στις παραστάσεις του, μετακινήθηκε και στη Θεσσαλονίκη,<sup>106</sup> ενώ και άλλα Φεστιβάλ εμφανίζονται σποραδικά στον ελληνικό χώρο, τα οποία διοργανώνονται είτε από εργαστήρια είτε από δημοτικούς οργανισμούς πολιτισμού.

Παράλληλα, η καλλιτεχνική δραστηριότητα φαίνεται να συνδέεται με την ερευνητική και να ανεβάζει την ποιότητά της. Σήμερα, στο Ελληνικό Κέντρο Κουκλοθεάτρου λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη με ξένους και ελληνικούς τίτλους, η οποία στεγάζεται στο Ίδρυμα Κακογιάννη, ενώ στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα εκπαίδευσης νηπιαγωγών εντείνονται οι καλλιτεχνικές αναζητήσεις, όπου υπάρχει το κατάλληλο προσωπικό. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια εκπαιδευτικής εφαρμογής και χρήσης τόσο των τεχνικών όσο και των θεωρητικών (δραματουργικών, σημειωτικών και αισθητικών) προσεγγίσεων

του κουκλοθεάτρου/θεάτρου εμφύχωσης, με αποτέλεσμα τις δύο τελευταίες δεκαετίες να οργανώνονται έρευνες και να παράγονται δημοσιεύσεις γύρω από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο κουκλοθέατρο.

Ειδικότερα, για την πανεπιστημιακή δραστηριότητα τη σχετική με το κουκλοθέατρο την περίοδο της κρίσης, που συνοδεύτηκε από δραματική μείωση του προσωπικού και της χρηματοδότησης, ερευνήσαμε τα Προγράμματα Προπτυχιακών Σπουδών των εννέα Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των ελληνικών Πανεπιστημίων, από το ακαδημαϊκό έτος 2010-11 έως το 2017-18 (σύνολο οκτώ έτη). Στόχος μας ήταν να αναζητήσουμε με όρους-κλειδιά ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες που θα φανερώνουν τη συχνότητα και το περιεχόμενο της εμφάνισης ζητημάτων σχετικών με το κουκλοθέατρο στο περιεχόμενο των πανεπιστημιακών σπουδών των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών.

Η οργάνωση των αποτελεσμάτων έγινε με κριτήρια (α) την αυτονομία του αντικειμένου στους εμφανιζόμενους τίτλους μαθημάτων και (β) την εμφάνιση των υπό διερεύνηση όρων στα περιεχόμενα άλλων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών. Τα παραπάνω κριτήρια τηρήθηκαν και για τα εννέα προγράμματα σπουδών στον χρονικό ορίζοντα της τελευταίας οκταετίας. Στόχος της εν λόγω διαχρονικής έρευνας ήταν να καταγραφούν, να συνεκτιμηθούν και να συζητηθούν ενδεχόμενες αλλαγές του υπό διερεύνηση ζητουμένου στις συχνότητες και τις εμφανίσεις από χρόνο σε χρόνο. Θα πρέπει, τέλος, να σημειώσουμε ότι λάβαμε υπόψη μας αφενός τον οδηγό σπουδών κάθε έτους και κάθε Τμήματος αφετέρου τα ωρολόγια προγράμματα και τις περιγραφές των μαθημάτων, τα οποία δεν ήταν πάντα σε ένα ενιαίο αρχείο. Στις περιπτώσεις που δεν εντοπίστηκαν ηλεκτρονικά τα εν λόγω αρχεία, τα αναζητήσαμε στις βιβλιοθήκες ή στις Γραμματείες των αντίστοιχων Τμημάτων.

Η ομαδοποίηση και ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας (βλ. Πίνακα 2, στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ) αποκαλύπτουν τρεις κεντρικές τάσεις για τη θέση του κουκλοθεάτρου στα προγράμματα σπουδών των τμημάτων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των ελληνικών πανεπιστημίων:

Α. Το κουκλοθέατρο εμφανίζεται ως αυτόνομο μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών και ως περιεχόμενο στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τρία από τα εννέα Τμήματα.

Β. Το κουκλοθέατρο εμφανίζεται ως περιεχόμενο άλλων μαθημάτων. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τρία επίσης από τα εννέα τμήματα. Η έρευνά μας για την κατηγορία αυτή έδειξε ότι οι εν λόγω αναφορές αφορούν μόνο τον όρο κουκλοθέατρο, χωρίς συγκεκριμένες επεξηγήσεις για είδη, μορφές και λειτουργία του κουκλοθεάτρου και συχνά χωρίς αναφορά σε συναφείς βιβλιογραφικές πηγές.

Γ. Δεν εμφανίζει κάποια αναφορά για το κουκλοθέατρο. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα υπόλοιπα τρία από τα εννέα τμήματα.

Συμψηφίζοντας τις εμφανίσεις του κουκλοθεάτρου ως περιεχομένου στα προγράμματα προπτυχιακών σπουδών διαπιστώνουμε ότι η διδασκαλία του αντικειμένου στο πλαίσιο άλλων συναφών μαθημάτων καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό (έξι από τα εννέα τμήματα) στην έρευνά μας. Μια πρώτη ερμηνεία της εν λόγω τάσης φαίνεται να συνδέεται με την αναγνώριση από την ακαδημαϊκή κοινότητα της αξίας του κουκλοθεάτρου στις βασικές σπουδές των νηπιαγωγών και τη δυναμική σχέση του αντικειμένου με την ανάπτυξη

του νηπίου. Η ίδια τάση εμφανίζεται ακόμη και στις περιπτώσεις τμημάτων όπου το κουκλοθέατρο εμφανίζεται μόνο ως όρος στα περιεχόμενα των μαθημάτων αισθητικής αγωγής, χωρίς δηλαδή εμβάθυνση στη λειτουργία, τις μορφές και τη χρήση του στην εκπαίδευση.

Η διάχυση του κουκλοθέατρου στα προγράμματα σπουδών όμως θα πρέπει να ερμηνευτεί και σε σχέση με το διαθέσιμο/διορισμένο διδακτικό προσωπικό που αναλαμβάνει τη διδασκαλία του αντικειμένου είτε ως αυτόνομου μαθήματος είτε ως περιεχομένου άλλων μαθημάτων. Η πρώτη περίπτωση, δηλαδή το κουκλοθέατρο ως αυτόνομο μάθημα, εμφανίζεται σε τρία τμήματα, όπου οι διδάσκοντες έχουν εξειδικευμένες και συναφείς σπουδές, στοιχείο που εξηγεί ενδεχομένως την αυτονόμηση του αντικειμένου. Τα περιεχόμενα των εν λόγω μαθημάτων εμφανίζουν μια εξελικτική πορεία στον χρόνο, παρακολουθούν τις διεθνείς τάσεις στο αντικείμενο, δίνουν έμφαση στην κίνηση της κούκλας/του αντικειμένου και λιγότερο στον λόγο, εντάσσουν και αξιοποιούν πρακτικές και τεχνικές από τις άλλες τέχνες και τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, εστιάζουν σε έννοιες όπως *εμφύχωση, έκφραση, δημιουργία, δημιουργικότητα, αυτοσχδιασμός, φαντασία, αισθητική*.

Για την ίδια περίπτωση, όπου δηλ. το κουκλοθέατρο εμφανίζεται ως αυτόνομο μάθημα, διερευνήσαμε τα γνωστικά αντικείμενα με βάση τα ΦΕΚ διορισμού των μελών του διδακτικού προσωπικού στα πανεπιστημιακά τμήματα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και διαπιστώνουμε ότι μόνο σε μία περίπτωση εμφανίζεται στον τίτλο του γνωστικού αντικειμένου ο όρος και μάλιστα μαζί με τις εικαστικές τέχνες (*Εικαστικές τέχνες και κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση*). Το γεγονός αυτό μάλλον υποδεικνύει το πέρασμα στον ακαδημαϊκό χώρο και της τάσης που προσεγγίζει το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση ως τομέα των εικαστικών τεχνών, τάση που ήδη συναντήσαμε να δίνει περισσότερο έμφαση στην εικαστική κατασκευή και λιγότερο στη θεατρική χρήση της κούκλας.

Η δεύτερη περίπτωση, δηλ. το κουκλοθέατρο ως περιεχόμενο άλλων μαθημάτων, η οποία συγκεντρώνει και τις περισσότερες αναφορές στα προγράμματα σπουδών που μελετήσαμε, σχετίζεται κι εδώ, ενδεχομένως, με το επιστημονικό/καλλιτεχνικό προφίλ των διδασκόντων, οι οποίοι, στην περίπτωση αυτή, προέρχονται από το ευρύτερο πεδίο της θεατρικής τέχνης και αγωγής και αντιλαμβάνονται το κουκλοθέατρο ως μία από τις πολλές θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές στην εκπαίδευση.

Από την άλλη μεριά, η φύση της ίδιας της ακαδημαϊκής εξειδίκευσης στο κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση, σε επίπεδο διδακτορικών σπουδών, ως απαραίτητο προσόν για τη διδασκαλία του αντικειμένου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι απαιτητική, γιατί συνδυάζει αφενός θεωρητική σπουδή, επιστημονική έρευνα και παιδαγωγική τεκμηρίωση, αφετέρου δεξιότητες εμφύχωσης και καλλιτεχνικής δημιουργίας. Αν προσθέσουμε σ' αυτό και το γεγονός ότι στο κουκλοθέατρο συναντώνται πολλές τέχνες μαζί, η κατάκτηση ενός διδακτορικού τίτλου στο κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση συνδέεται με μια γκάμα διαφορετικών και απαιτητικών δεξιοτήτων. Η κινητικότητα, ωστόσο, τα τελευταία χρόνια σε επίπεδο διδακτορικών σπουδών στο πεδίο αποτελεί, πιστεύουμε, έναν θετικό οϊωνό για την αναγνώριση και μεγαλύτερη διάχυση του αντικειμένου σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Στο αποθετήριο των διδακτορικών διατριβών του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης εντοπίζουμε ήδη τέσσερις διδακτορικές διατριβές που ερευνούν θέματα εκπαιδευτικής διαχείρισης του κουκλοθέατρου (τρεις αναρτήσεις το 2016 και μία το 2017).



Το κουκλοθέατρο ως μια μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης τείνει, επίσης, να εντάσσεται στη γενικότερη ενότητα της θεατροπαιδαγωγικής ή του θεάτρου στην εκπαίδευση. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η αλλαγή στον τίτλο και στα περιεχόμενα αντίστοιχου μαθήματος σε ένα από τα τμήματα που διερευνήσαμε από «Κουκλοθέατρο-Τεχνική-Θεματολογία», κατά το ακαδημαϊκό έτος 2010-11, σε «Θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές και καινοτόμες δράσεις», το ακαδημαϊκό έτος 2017-18. Στην περίπτωση αυτή, τα περιεχόμενα και η βιβλιογραφία του πρώτου εντάσσονται στα περιεχόμενα και τη βιβλιογραφία του δεύτερου.

Χαρακτηριστική, τέλος, είναι η τάση που εντοπίσαμε να κυριαρχεί στα περισσότερα τμήματα και αφορά τη σταδιακή κατάργηση του όρου «κουκλοθέατρο» από τίτλους αλλά και περιεχόμενα άλλων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών. Γι' αυτή την τάση παραθέτουμε το εξής ενδεικτικό: ενώ στο πρόγραμμα σπουδών του 2010-11 ενός τμήματος αναφέρεται ο όρος «Θεατρικό παιχνίδι-Κουκλοθέατρο» (χωρίς όμως κάποια αναφορά στα περιεχόμενα του εν λόγω μαθήματος για τον όρο «κουκλοθέατρο» αλλά με σχετικά προς μελέτη βιβλία στην προτεινόμενη βιβλιογραφία), στο πρόγραμμα σπουδών του 2017-18 δεν εμφανίζεται κάποια αναφορά στον όρο «κουκλοθέατρο» ούτε στον τίτλο ούτε στα περιεχόμενα μαθήματος ούτε στη βιβλιογραφία. Οι λόγοι αφαίρεσης του όρου «κουκλοθέατρο» από το πρόγραμμα σπουδών του εν λόγω τμήματος υποθέτουμε ότι οφείλονται είτε στην αναγνώριση της πολυπλοκότητας και των απαιτήσεων του αντικειμένου είτε, συνδυαστικά, στην εστίαση του διδάσκοντα σε ζητήματα που άπτονται περισσότερο των δικών του επιστημονικών ενδιαφερόντων είτε, τέλος, σε μια επιλογή ένταξης του κουκλοθέατρου ως μίας από τις μορφές και τα είδη της ευρύτερης κατηγορίας της θεατρικής τέχνης και αγωγής.

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να υποθέσουμε ότι το κουκλοθέατρο στον ακαδημαϊκό χώρο των επιστημών της εκπαίδευσης στην Ελλάδα προσπαθεί ακόμη να ισορροπήσει ανάμεσα στην ένταξή του στο ευρύτερο πεδίο της θεατρικής ή και της αισθητικής παιδείας και αγωγής, διαχειριζόμενο τη ρευστότητα των ορίων ανάμεσα στις διάφορες μορφές τέχνης που το στηρίζουν και παρακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις της *παραστατικότητας*,<sup>107</sup> ενώ, την ίδια στιγμή, παρακολουθεί τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα της εκπαίδευσης σε επίπεδο θεωριών και πρακτικών.

Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, μπορούμε να συνοψίσουμε τα σχήματα που ανασύραμε συνολικά στον χάρτη-πολλαπλότητα που παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Ιστορικές περίοδοι	Σχήμα	Αξία	Τρόποι εκπαιδευτικής παρέμβασης	Θεμιτοί στόχοι	Περιοχή ανάπτυξης σχήματος
1830 -1910 Δημιουργία νέου ελληνικού κράτους	Η κούκλα είναι δυνατόν να μεταφερθεί από τη «ζωή στο σπίτι» στη «ζωή του σχολείου»	Παιδαγωγική.	Όπως εισηγούνται τυπικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις της εποχής (Fröbel) και	Προετοιμασία-προπαίδεια των νηπίων για τη μάθηση της επίσημης ελληνικής γλώσσας.	Ευρύτερος κοινωνικός χώρος και κρατικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί (Εξω- &

	και να περιλαμβάνεται ως αντικείμενο-άθλημα στην ανάπτυξη παιδαγωγικά κατάλληλων παιχνιδιών για τα κορίτσια.		οι συνδεδεμένες με αυτές παιγνιώδεις διδακτικές παρεμβάσεις.		Μεσο-Σύστημα)
1910 -1950 Ανακατατάξεις των πολέμων (βαλκανικών και παγκόσμιων)	Ομοίως	Παιδαγωγική.	Όπως εισηγούνται τυπικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις της εποχής (Fröbel, Montessori κ.ά.) και οι συνδεδεμένες με αυτές παιγνιώδεις διδακτικές παρεμβάσεις.	Προετοιμασία-προπαίδεια των νηπίων για τη μάθηση της επίσημης ελληνικής γλώσσας, καθώς και προπαρασκευή για την επόμενη βαθμίδα της εκπαίδευσης.	Κρατικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί (Μεσο- Σύστημα)
	Το κουκλοθέατρο ως θεατρική παράσταση που πραγματοποιούν καλλιτέχνες αποτελεί παιδικό θέαμα και είναι δυνατόν να παρουσιάζεται στο πλαίσιο της τυπικής, μη τυπικής ή και	Παιδαγωγική και ψυχαγωγική.	Τα παιδιά παρακολουθούν παραστάσεις κουκλοθεάτρου που επιλέγονται είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από τους γονείς, είτε προωθούνται και από πολιτικές κινήσεις.	Η ανάπτυξη κοινωνικών, ηθικών αλλά και πολιτικών αντιλήψεων και συμπεριφορών σε διαφοροποιημένες μεταξύ τους κατευθύνσεις.	Ευρύτερος κοινωνικός χώρος, καλλιτεχνικός χώρος και παράγωγες παιδαγωγικές θεωρήσεις. (Εξω & Μεσο- Σύστημα)

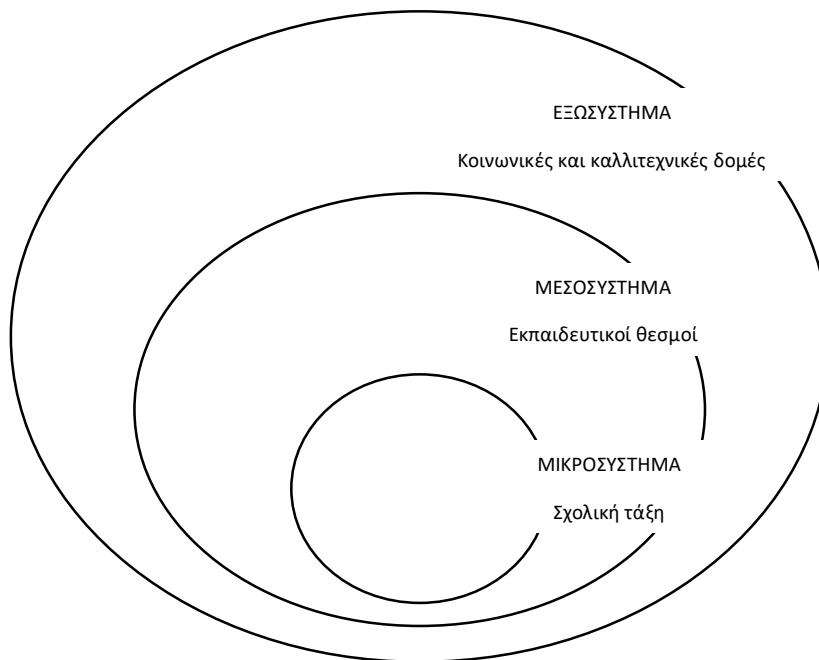
	άτυπης εκπαίδευσης των νηπίων.				
1950 -1980 Αναταράξεις ενσωμάτωσης στο «δυτικό» ψυχροπολεμικό μπλοκ	Η τέχνη του κουκλοθέατρου είναι μια τέχνη που μπορούν και πρέπει να ασκούν τυπικά στις τάξεις τους οι εκπαιδευτικοί της Προσχολικής Εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από τις όποιες καλλιτεχνικές τους γνώσεις και ικανότητες.	Παιδαγωγική, ηθική και ψυχαγωγική.	Είτε μέσω της μικρής σκηνής κουκλοθέατρου που εγκαθίσταται σχεδόν σε κάθε τάξη (γωνιά του κουκλοθέατρου) και χειρίζονται άλλοτε ο εκπαιδευτικός και άλλοτε οι μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, είτε μέσω της «κούκλας της τάξης», την οποία χειρίζεται η εκπαιδευτικός, είτε μέσω της κούκλας-άθρυμα που χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους οι μαθητές/ριες.	Διδακτικοί στόχοι, συνδεδεμένοι με τη μάθηση της ελληνικής γλώσσας, καθώς και τη διαπαιδαγώγηση και ψυχαγωγία των νηπίων, προσαρμοσμένοι στο πνεύμα των πολιτικών προκαθορισμένων κοινωνικών και ηθικών αξιών της «δυτικής κοινωνίας».	Κρατικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί. (Μεσο- Σύστημα)
1980 – 2010 Μεταπολίτευση	Οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν και πρέπει να μάθουν σημα-	Παιδαγωγική, αισθητική, αναπτυξιακή, ενταξιακή.	Το κουκλοθέατρο λειτουργεί ως θεατρική-δραματική τέχνη και ως	Στηρίζει τη γλωσσική εκπαίδευση, την αισθητική αγωγή, την ψυχαγωγία των	Κρατικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί, καλλιτεχνικός χώρος

	ντικά στοιχεία από την τέχνη του κουκλοθεάτρου ως θεατρική τέχνη και να τα αξιοποιήσουν εκπαιδευτικά σε δραστηριότητες «θεατρικής έκφρασης» που πραγματοποιούν στις τάξεις τους.		κεντρικό εργαλείο θεατρικής αγωγής και έκφρασης, συνδεδεμένο, εν δυνάμει, και με άλλες δραστηριότητες, στη βάση της εξελικτικής ψυχολογικά και ενταξιακής κοινωνικά προσέγγισης της σχολικής ζωής των νηπίων.	νηπίων και ταμυεί στα χαρακτηριστικά (δεξιότητες, ικανότητες) των παραστατικών τεχνών.	και παιδαγωγικές θεωρήσεις. Οι τελευταίες αναπτύσσονται μετά την ευρεία χρήση της «μικρής σκηνής» την προηγούμενη περίοδο. (Εξω & Μεσο- Σύστημα)
	Τα παιδιά πρέπει να παρακολουθούν συστηματικά παραστάσεις επαγγελματικού κουκλοθεάτρου.	Ψυχαγωγική, αισθητική, ενταξιακή.	Οι εκπαιδευτικοί (και οι γονείς) επιλέγουν και συνοδεύουν τα παιδιά σε θεατρικές παραστάσεις ποιοτικού κουκλοθεάτρου, αφού πρώτα ενημερωθούν γι' αυτές.	Η ψυχαγωγία, η ανάπτυξη της φαντασίας και η καλλιέργεια της αισθητικής των παιδιών.	Κρατικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί και παιδαγωγικές θεωρήσεις. (Μεσο- Σύστημα)
	Οι καλλιτέχνες-κουκλοπαίχτες είναι δυνατόν να διδάξουν, μη τυπικά, τους εκπαιδευτι-	Αισθητική, εκπαιδευτική	Σεμινάρια/εργαστήρια κουκλοθεάτρου από τους καλλιτέχνες προς τους εκπαιδευτικούς με	Οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν τις σχέσεις με το κουκλοθέατρο ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις τους.	Κρατικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί και καλλιτεχνικός χώρος. (Μεσο- Σύστημα)

	κούς, σημαντικά χαρακτηριστικά της τέχνης του κουκλοθεάτρου		ιδιωτική πρωτοβουλία και ευρωπαϊκά προγράμματα.		
2010 κ. ε. Τρέχουσα οικονομική κρίση	Οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν και πρέπει να καινοτομούν στην εκπαιδευτική τους πράξη χρησιμοποιώντας την καλλιτεχνική διάσταση του κουκλοθεάτρου για διάφορους διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους.	Διδακτική, παιδαγωγική, αισθητική.	Χρήση θεατρικού πλαισίου ως πλαισίου ανάπτυξης και διαδραστικών διαδικασιών διαφόρων αντικειμένων (διαθεματικές / διεπιστημονικές διδακτικές προσεγγίσεις).	Μετασχηματισμός και μάθηση στοιχείων από διάφορα γνωστικά αντικείμενα .	Κρατικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί και παιδαγωγικές θεωρήσεις. (Μεσο- Σύστημα)
	Οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν να λειτουργούν ως ερευνητές στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής έρευνας του αναδυόμενου «γνωστικού αντικειμένου» <i>Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση.</i>	Παιδαγωγική.	Ερευνητική σύνδεση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τα πανεπιστήμια και διαχείριση του πλαισίου της σχολικής τάξης ως πεδίου έρευνας.	Παραγωγή και διάχυση καινοτόμων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.	Κρατικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί και παιδαγωγικές θεωρήσεις. (Μεσο- Σύστημα)

Πίνακας 1. Κανονιστικά σχήματα που αναφέρονται σε δυναμικά ισορροπημένες σχέσεις του κουκλοθεάτρου με την ελληνική Προσχολική Εκπαίδευση

Στην τελευταία στήλη του παραπάνω χάρτη επιχειρούμε να αποτυπώσουμε την περιοχή του κοινωνικού συστήματος μέσα στην οποία φαίνεται να αναδύθηκε το κάθε σχήμα, ακολουθώντας πάντα την κεντρική υπόθεση της συνολικής πολύπλοκης δυναμικής. Για τον λόγο αυτό υποθέσαμε έναν «οικολογικό» διαχωρισμό του κοινωνικού συστήματος,<sup>108</sup> που περιλαμβάνει εμπυθισμένες τις δομές της Προσχολικής Εκπαίδευσης (βλ. Σχήμα 1). Με βάση αυτό τον διαχωρισμό μπορούμε, σ' αυτή τη φάση της έρευνας, να θεωρούμε τη λειτουργία των σχημάτων στο πλαίσιο των δυναμικών αλληλοεπιδράσεων του σχολικού περιβάλλοντος (μικροσύστημα) με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς (μεσοσύστημα) και τις ευρύτερες κοινωνικές και καλλιτεχνικές δομές (εξωσύστημα).



Σχήμα 1. Το «οικοσύστημα της ελληνικής Προσχολικής Εκπαίδευσης

### Συμπεράσματα – Συζήτηση

Προσπαθώντας να καταλήξουμε σε ένα συνεκτικό αποτέλεσμα που να περιγράφει τα σχήματα που τείνουν να κανονικοποιούν τη σχέση του κουκλοθεάτρου με την Προσχολική Εκπαίδευση και να συμβάλλουν στην ποικιλότητα αναπαραγωγή της, εκτιμούμε ότι πρέπει να λάβουμε υπόψη κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δυναμικής της.

α) Το κουκλοθέατρο, αν και εισήχθη στην Ελλάδα ως λαϊκό θεατρικό είδος για ενήλικες (θα λέγαμε σήμερα που έχουμε διαφορετική εικόνα για την παιδική ηλικία), εντούτοις πολύ γρήγορα εξελίχθηκε σε θέαμα για μικρά παιδιά· για μια ηλικιακή δηλαδή κατηγορία θεατών που βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος και της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Έτσι, και οι δύο δραστηριότητες από πολύ νωρίς βρέθηκαν να απευθύνονται στο ίδιο κοινό. Από εκεί και μετά, μια σειρά από συγκυρίες έφεραν κοντά τους καλλιτέχνες και τους εκπαιδευτικούς που είχαν την ευθύνη της ανάπτυξης αυτών των δραστηριοτήτων στην πράξη: από τη μια μεριά οι καλλιτέχνες του κουκλοθεάτρου, διαθέτοντας μικρούς, έως και μονο-

πρόσωπους, ευέλικτους και χαμηλού λειτουργικού κόστους θιάσους, μπορούσαν να αναζητούν τους μικρούς θεατές τους στους χώρους της εκπαίδευσης των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέγουν τη φιλοξενία τους· από την άλλη, στα Νηπιαγωγεία, σε αντίστιξη με τις άλλες βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι διδάσκοντες είχαν σχεδόν από πάντα την αυτονομία να αποφασίζουν για τις διδακτικές δραστηριότητες που θα προωθήσουν προς τους μαθητές τους. Μια αυτονομία (στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζεται ξανά στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση) που αφήνει χώρο στον πειραματισμό και τις ιδιαίτερες στάσεις και προτιμήσεις των διδασκόντων και ενισχύει την αναζήτηση δημιουργικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι οποίες στα Νηπιαγωγεία πετυχαίνουν να «κρατούν» τα παιδιά και να «κερδίζουν» τους γονείς τους. Έτσι, αυτό που έλειπε για να μετατραπεί η συνύπαρξη κουκλοθεάτρου και εκπαίδευσης σε συμπόρευση, εντός του αναγνωρισμένου κοινωνικά πεδίου της Προσχολικής Εκπαίδευσης, ήταν η έξωθεν τεκμηρίωση της σχέσης τους. Μια πρώτη τεκμηρίωση ήρθε στην Ελλάδα την περίοδο της μεταπολίτευσης, αφενός με την καλλιέργεια στον χώρο του κουκλοθεάτρου ενός νομιμοποιητικού αναλυτικού λόγου με όρους θεατρολογίας και αφετέρου στον χώρο της εκπαίδευσης με την επιστημονική αναγνώριση των εκπαιδευτικών διαστάσεων της θεατρικής τέχνης, μορφή της οποίας αποτελεί και το κουκλοθέατρο/ θέατρο της εμπύχωσης.

β) Η χρονική διαδοχή ανάδυσης και σταθεροποίησης των σχημάτων που κανονικοποιούν τη σχέση κουκλοθεάτρου και Προσχολικής Εκπαίδευσης δίνει ένα παράδειγμα «οικολογικά υγιούς» και σαφώς πολύπλοκης κοινωνικής δυναμικής. Τεκμήριο της «υγείας» αποτελεί, κατά την άποψή μας, το γεγονός ότι, σε περιόδους όπου οι αναταράξεις αποδυναμώναν την ικανότητα παράβασης των εκπαιδευτικών θεσμών, οι κοινωνικές-πολιτισμικές δομές σε αλληλοεπίδραση με τα Νηπιαγωγεία πετύχαιναν την αναπαραγωγή ή και την ανάδυση νέων σχημάτων. Συγκεκριμένα, από τον «χάρτη» που αποτυπώνει την πολλαπλότητα των σχημάτων-αποτελεσμάτων προκύπτει ότι το «μικροσύστημα» της Προσχολικής Εκπαίδευσης (τάξεις των Νηπιαγωγείων) λειτουργεί τα κανονικοποιητικά-αναπαραγωγικά σχήματα της σχέσης του με το κουκλοθέατρο αλληλοεπιδρώντας - επηρεάζοντας και επηρεαζόμενο - τόσο με το εκπαιδευτικό «μεσοσύστημα» (κρατικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί) όσο και με το κοινωνικό «εξωσύστημα» (ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές δομές), με διάφορους κατά εποχές τρόπους:

- Τον 19ο αιώνα τα Νηπιαγωγεία (μικροσύστημα) φαίνεται να συντονίζονται ως προς τη σχέση που μας ενδιαφέρει με τις ευρύτερες κοινωνικές δομές (εξωσύστημα), χωρίς ουσιαστικά την παρέμβαση των κρατικών εκπαιδευτικών θεσμών. Έτσι, η κούκλα βρίσκεται στα χέρια των παιδιών με τους τρόπους που βρισκόταν και στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Ένα σχήμα που φαίνεται να υιοθετούν εκ των υστέρων και οι θεσμοί (μεσοσύστημα) στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα.
- Την ταραγμένη περίοδο των πολέμων - βαλκανικών και παγκόσμιων - οι κοινωνικές και πολιτισμικές δομές του εξωσυστήματος καθιερώνουν το κουκλοθέατρο ως εξωσχολικό παιδικό θέαμα και αναγνωρίζουν την ικανότητα του θεατρικού αυτού είδους να διαπαιδαγωγεί (σε διάφορες και ετερόκλητες κατευθύνσεις), ψυχαγωγώντας ταυτόχρονα, τα

παιδιά. Τα Νηπιαγωγεία (μικροσύστημα) συντονίζονται χωρίς πάλι την ουσιαστική καθοδήγηση των κρατικών εκπαιδευτικών θεσμών και υιοθετούν τον ρόλο του θεατή για τα παιδιά.

- Την περίοδο της σταθεροποίησης του ελληνικού κράτους, μετά τους πολέμους, οι αξίες του κουκλοθεάτρου παραμένουν ισχυρές στο πλαίσιο των κοινωνικών και πολιτισμικών δομών. Οι κρατικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί όμως αναγνωρίζουν την παιδαγωγική του δυναμική και παρεμβαίνουν φέρνοντας το κουκλοθέατρο στις τάξεις των Νηπιαγωγείων (με τους εκπαιδευτικούς ως κουκλοπαίχτες), περιορίζοντας ταυτόχρονα τη στόχευση της χρήσης του στην κατεύθυνση της «διαπαιδαγώγησης» στις αρχές και τις αξίες του τότε δυτικού συνασπισμού. Έτσι, το κουκλοθέατρο ισορροπεί ασθενώς εντός του μικροσυστήματος της Προσχολικής Εκπαίδευσης, ως ένα μάλλον απλοϊκό παιδαγωγικό μέσο που μπορεί να το χειρίζεται και ο μη ειδικός εκπαιδευτικός με τη βοήθεια πλήθους παραδειγμάτων που διακινούνται μέσω «παιδαγωγικών» παραστάσεων και σχετικών εκδόσεων.
- Την περίοδο της μεταπολίτευσης διαμορφώνονται τα πιο ισχυρά σχήματα της σχέσης του κουκλοθεάτρου με την Προσχολική Εκπαίδευση. Οι διεργασίες και οι αλληλοεπιδράσεις περιλαμβάνουν όλα τα επίπεδα του «οικοσυστήματος». Πλήθος θετικών δράσεων τόσο από την πλευρά των κουκλοπαιχτών όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών θεσμών και των δρώντων υποκειμένων της Προσχολικής Εκπαίδευσης, συνδεδεμένων μεταξύ τους, μετασχημάτισαν «το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση» σε αυτό που παραμένει και μελετάται καλλιτεχνικά και ακαδημαϊκά μέχρι σήμερα: μια δημιουργική καλλιτεχνική δραστηριότητα που τα χαρακτηριστικά και η δυναμική της μπορούν να καθοδηγήσουν παιδαγωγικές και μαθησιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθώς και δραστηριότητες αισθητικής αγωγής και θεατρικής παιδείας τόσο στα παιδιά προσχολικής ηλικίας όσο και σε μεγαλύτερα παιδιά. Και αυτό με τη χρήση διάφορων διαστάσεών του: από την αφηγηματική και σημειωτική μέχρι αυτή της τέχνης των κατασκευών του και της σκηνικής του ιδιαιτερότητας.

γ) Ο «χάρτης» της πολλαπλότητας των σχημάτων που κατασκευάσαμε εκτιμούμε ότι δείχνει και ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο της δυναμικής της πολύπλοκης σχέσης του κουκλοθεάτρου με την Προσχολική Εκπαίδευση. Δείχνει ότι, αν προσπαθήσουμε να αναζητήσουμε στην πολλαπλότητα μια απλή «καθοδηγούσα μεταβλητή»,<sup>109</sup> αυτή μάλλον είναι η *παιδαγωγική*. Σε κάθε φάση ανάδυσης ή και σταθεροποίησης κάποιου σχήματος, η *παιδαγωγική* είτε ως αξία, με διαφορετικό ίσως κάθε φορά πρόσωπο, είτε ως οδηγός εφαρμογής (μεταβαλλόμενος επίσης κατά εποχές) βρίσκεται στο κέντρο της συζήτησης και της αλληλεπίδρασης: είτε ως θεώρηση που καθορίζει τα «πρέπει – δεν πρέπει», είτε ως πλαίσιο που διευκρινίζει τα «είναι δυνατόν – δεν είναι δυνατόν», είτε προσαρμοζόμενη «de facto» σε κοινωνικά και πολιτισμικά ρεύματα, ιδέες ή αισθητική, είτε παρεμβαίνοντας «de jure» κατευθυνόμενη από πολιτικές ή κοινωνικές δυνάμεις και ιδεολογίες, είναι πάντα παρούσα σε κομβικές θέσεις των ισορροπιών.

Αν λοιπόν κάποιος από οποιαδήποτε θέση μέσα στο εκπαιδευτικό «οικοσύστημα» θελήσει να μετατοπίσει μια τρέχουσα σχέση ισορροπίας του κουκλοθεάτρου με την Προ-



σχολική Εκπαίδευση και να έχει πιθανότητες να συμβάλει στην ανάδυση ενός νέου σχήματος, πρέπει μάλλον πρώτα να σχηματοποιήσει τη θέση του σχετικά με την παιδαγωγική του θεώρηση/δέσμευση και να πείσει για την αξία και τη λειτουργικότητά της· κοινωνική και πολιτισμική. Επίσης, εκτιμούμε ότι τη στρατηγική αυτή δεν μπορεί να αποφύγει και οποιοσδήποτε καλλιτέχνης θελήσει μέσω της τέχνης του κουκλοθεάτρου να δημιουργήσει σημαντικές παραστάσεις στον χώρο του παιδικού θεάματος. Μπορεί βέβαια οι υπόρρητες παιδαγωγικές του απόψεις να αναδύονται/προβάλλονται, μέσα από τις καλλιτεχνικές παραγωγές του, προς το κοινό των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των γονέων που τις παρακολουθούν. Μπορεί να εκτιμά ότι μιλώντας στο πλαίσιο της ευρύτερης παιδαγωγικής συζήτησης με τη «γλώσσα της τέχνης», οργανώνει καλύτερα τα επιχειρήματά του.

Ίσως και να έχει δίκιο. Την τελευταία περίοδο της κρίσης, όπου εξακολουθούν να δοκιμάζονται πλήθος εκπαιδευτικών σχημάτων, η σχέση «το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση» έχει δείξει την απaráμιλλη αντοχή της. Το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτική-καλλιτεχνική αξία και πρακτική επιβιώνει και αναπτύσσεται εκεί ακριβώς όπου η αμηχανία των αμφιταλαντευόμενων εκπαιδευτικών θεσμών δεν μπορεί να παρέμβει πειστικά: στους χώρους των δασκάλων της Προσχολικής και της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και στον χώρο των καλλιτεχνών. Αυτό μάλλον δείχνει ότι η παιδαγωγική της εκπαιδευτικής πράξης με την παιδαγωγική της τέχνης του κουκλοθεάτρου έχουν αρχίσει να συνομιλούν. Το ερώτημα είναι το τι ακούει από αυτή τη συνομιλία ο χώρος της έρευνας αλλά και των ευρύτερων κοινωνικών δομών και με ποιον τρόπο αυτά τα ακούσματα θα μεταφερθούν στον χώρο των κρατικών εκπαιδευτικών θεσμών. Η έρευνά μας προσπαθεί, αν μη τι άλλο, να συμβάλει και στην απάντηση αυτού του ερωτήματος.

## Σημειώσεις

<sup>1</sup> Σε ένα δεύτερο βήμα έχει πραγματοποιηθεί μια έρευνα με ερωτηματολόγια σε αντιπροσωπευτικό δείγμα Ελλήνων νηπιαγωγών, στην οποία καταγράφεται η τρέχουσα σχέση κουκλοθεάτρου-Προσχολικής Εκπαίδευσης. Και σε ένα τρίτο βήμα έχει διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι καλλιτέχνες κουκλοπαίχτες, με τους οποίους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να διατηρούν ισχυρές σχέσεις, τείνουν να επηρεάζουν τις σχετικές γνώσεις, πεποιθήσεις και πρακτικές των τελευταίων.

<sup>2</sup> Βλ. π.χ. Α. Γιαννοπούλου, *Το παιδαγωγικόν κουκλοθέατρον. Η σημασία, τα μέσα και η εφαρμογή αυτού* (Αθήνα: Δημητράκου Α.Ε., 1933).

<sup>3</sup> Α. Παρούση, «Κουκλοθέατρο: Το πέρασμα στη θεατρική πράξη και η παιδαγωγική του αξιοποίηση», *Γέφυρες* 11 (2003)· Α. Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο* (Αθήνα: Πλέθρον, 2012).

<sup>4</sup> Ο.π. Α. Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*.

<sup>5</sup> S. Tillis, *Toward an aesthetics of the puppet* (New York: Greenwood Press, 1992).

<sup>6</sup> M. Haslip and D. Gullo, "The Changing Landscape of Early Childhood Education: Implications for Policy and Practice," *Early Childhood Education Journal* 46 (2018).

<sup>7</sup> K. Mainzer, *Thinking in complexity. The complex dynamics of matter, mind, and mankind* (Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, 1994).

<sup>8</sup> Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Εννιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων* (Αθήνα, 2002).

<sup>9</sup> Α. Παρούση και Β. Τσελφές, «Η σχέση της δυναμικής του θεάτρου με τη δυναμική των εκπαιδευτικών δομών», *Θέατρο και Εκπαίδευση* (2018) (προς δημοσίευση).

<sup>10</sup> W. Sewell, "A theory of structure: Duality, agency and transformation," *American Journal of Sociology* 98 (1992).

- <sup>11</sup> Σύμφωνα και με τον Giddens στο ίδιο, 8.
- <sup>12</sup> Βλ. π.χ. I. Ajzen, *Attitudes, personality and behavior* (Chicago: The Dorsey Press, 1988)· A. Pickering, *The Mangle of practice* (Chicago: The University Chicago Press, 1995).
- <sup>13</sup> H. Fives and M. Buehl, “Spring cleaning for the ‘messy’ construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?,” *APA Educational Psychology Handbook 2*, (2012).
- <sup>14</sup> R. Ellis, *Language teaching research and language pedagogy* (Hoboken: Wiley-Blackwell, 2012).
- <sup>15</sup> I. Timostsuk and A. Ugaste, “Student teachers’ professional identity,” *Teaching and Teacher Education* 26 (2010).
- <sup>16</sup> J. Calderhead and M. Robson, “Images of teaching: student teachers’ early conceptions of classroom practice,” *Teaching and Teacher Education* 7 (1991).
- <sup>17</sup> J. Van Driel, N. Verloop and W. de Vos, “Developing science teachers’ pedagogical content knowledge,” *Journal of Research in Science Teaching* 35 (1988).
- <sup>18</sup> M.-A. Flores, “Person and context in becoming a new teacher,” *Journal of Education for Teaching* 27 (2001)· M.-A. Flores and C. Day, “Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multi-perspective study,” *Teaching and Teacher Education* 22 (2006).
- <sup>19</sup> Βλ. τις υποκειμενικές/προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, όπως εισάγονται από τους N. Groeben and B. Scheele, *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts* (Darmstadt: Steinkopff, 1977) στη γερμανική βιβλιογραφία και τη D. Fox, “Personal theories of teaching,” *Studies in Higher Education* 8/2 (1983) στην ευρύτερη αγγλοσαξονική. Βλ. επίσης για το ίδιο θέμα, με έμφαση στον θεατροπαιδαγωγό, στο Α. Λενακάκης, «Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού» στο *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*, επιμ. Θ. Γραμματιάς (Αθήνα: Διάδραση, 2013), 172-215.
- <sup>20</sup> A. Parousi, “The art of puppet theatre as a challenge to the creative imagination of children” [Η τέχνη του κουκλοθεάτρου ως πρόκληση της δημιουργικής φαντασίας του παιδιού] (PhD diss., National Academy of Theatre and Film “Krastio Sarafov”, Sofia, Bulgaria, 1999).
- <sup>21</sup> Για παράδειγμα, μια αναζήτηση για «παραστάσεις Κουκλοθεάτρου για παιδιά» στις μέρες μας στη μηχανή αναζήτησης Google.gr δίνει αρκετές δεκάδες χιλιάδες ιστοσελίδες με αναφορά σε παραστάσεις σε όλη την Ελλάδα.
- <sup>22</sup> Δεκάδες χιλιάδες ιστοσελίδες δίνει και η αναζήτηση «σεμιναρίων-εργαστηρίων Κουκλοθεάτρου» που απευθύνονται σε ενήλικες, με ιδιαίτερη σχεδόν πάντα αναφορά-πρόσκληση σε εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- <sup>23</sup> K. Sawyer, *Social emergence: Societies as complex systems* (NY: Cambridge University Press, 2005).
- <sup>24</sup> Στο ίδιο.
- <sup>25</sup> Στο ίδιο.
- <sup>26</sup> T. Devezas and J. Corredine, “The nonlinear dynamics of technoeconomic systems: An informational interpretation,” *Technological Forecasting & Social Change* 69 (2002).
- <sup>27</sup> Νόμος 6/18.2.1834 «Περί δημοτικών σχολείων» (ΦΕΚ 11/3.3.1834, τχ. Α’).
- <sup>28</sup> Α. Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας* (Αθήνα: Εστία, 1973), 1: 7 κ.εξ.· Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)* (Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 1986), 6.
- <sup>29</sup> Λ. Γαβαλάς, *Το ελληνικό νηπιαγωγείο, πρώτο σχολείο της ζωής. Η Ελληνίδα νηπιαγωγός και το έργο της* (Αθήνα: Δίπτυχο, 1976), 71.
- <sup>30</sup> Βλ. το Βασιλικό Διάταγμα/2.6.1904 «Περί αναγνωρίσεως του υπό της Ενώσεως των Ελληνίδων ιδρυθέντος Διδασκαλείου Νηπιαγωγών» (ΦΕΚ 120/8.6.1904, τχ. Α’, άρθρο 3). Βλ. επίσης απόσπασμα από τον «Εσωτερικό Κανονισμό του Εκπαιδευτικού Τμήματος της Ενώσεως των Ελληνίδων. Ιδιαίτεροι κανονισμοί των Εφορειών αυτού μετά περιλήψεως του Φροεβελιανού συστήματος, Αθήνα 1909, σσ. 13-14, 34-35 και 46-51», στο Δ. Αντωνίου, *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833-1929)* (Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 1998), τόμος Β’ (e-book). [http://www.iaen.gr/ta\\_programmata\\_tis\\_mesis\\_ekpaidefsis\\_1833\\_1929\\_t\\_b\\_-b-29.html](http://www.iaen.gr/ta_programmata_tis_mesis_ekpaidefsis_1833_1929_t_b_-b-29.html).
- <sup>31</sup> Νόμος ΒΤΜΘ/3.11.1895 «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσως» (ΦΕΚ 37/5.10.1895, τχ. Α’).
- <sup>32</sup> Βασιλικό Διάταγμα 30.4.1896 «Περί συστάσεως νηπιαγωγείων» (ΦΕΚ 68/23.5.1896, τχ. Α’).
- <sup>33</sup> Στο ίδιο, άρθρο 3.
- <sup>34</sup> Βασιλικό Διάταγμα 2.6.1904 «Περί αναγνωρίσεως του υπό της Ενώσεως των Ελληνίδων ιδρυθέντος Διδασκαλείου Νηπιαγωγών» (ΦΕΚ 120/8.6.1904, τχ. Α’), άρθρο 3.
- <sup>35</sup> Στο ίδιο, άρθρο 4.
- <sup>36</sup> ό.π. Δ. Αντωνίου, *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833-1929)*. [http://www.iaen.gr/ta\\_programmata\\_tis\\_mesis\\_ekpaidefsis\\_1833\\_1929\\_t\\_b\\_-b-29\\*216.html](http://www.iaen.gr/ta_programmata_tis_mesis_ekpaidefsis_1833_1929_t_b_-b-29*216.html).
- <sup>37</sup> Στο ίδιο, άρθρο 24.
- <sup>38</sup> Στο ίδιο, άρθρο 9.

- <sup>39</sup> Νόμος 381/19.11.1914 «Περί κυρώσεως του από 26 Αυγούστου ε.ε. Β. διατάγματος περί ιδρύσεως διδασκαλείων εκατέρου των φύλων προς μόρφωσιν διδασκάλων της δημοτικής εκπαίδευσως» (ΦΕΚ 335/19.11.1914, τχ. Α').
- <sup>40</sup> Νόμος 4397/16.8.1929 «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσως» (ΦΕΚ 309/24.8.1929, τχ. Α').
- <sup>41</sup> Στο ίδιο, άρθρο 2.
- <sup>42</sup> Διάταγμα 30.9.1930 «Περί καθορισμού των εν τοις Διδασκαλείοις Νηπιαγωγών διδασκομένων μαθημάτων κλπ.» (ΦΕΚ 342/8.10.1930, τχ. Α').
- <sup>43</sup> Στο ίδιο, 2804.
- <sup>44</sup> Στο ίδιο, 2806.
- <sup>45</sup> Κ.-Η. Braun, "Play and ontogenesis," in *Critical psychology: Contribution to an historical science of the subjects*, eds. W. Tolman and W. Maiers (Cambridge: Cambridge University Press, 1991), 212-32. Κ. Τσολάκη, *Παιδαγωγικό υλικό για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας* (Αθήνα: Καστανιώτης, 2006).
- <sup>46</sup> Βλ. Ε. Ντολιοπούλου, *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας* (Αθήνα: Τυπωθήτω, 2000).
- <sup>47</sup> Γ. Ιωάννου, *Ο Καραγκιόζης* (Αθήνα: Ερμής, 1971). Θ. Χατζηπανταζής, *Η εισβολή του Καραγκιόζη στην Αθήνα του 1890* (Αθήνα: Στιγμή, 1984), 51-3.
- <sup>48</sup> Μ. Βελιώτη, «Οι κούκλες του Χρ. Κονιτσιώτη στη συλλογή του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος,» *Εθνογραφικά* 2 (1979).
- <sup>49</sup> Κ.Η. Μπίρης, «Ο Καραγκιόζης. Ελληνικό λαϊκό θέαμα,» *Νέα Εστία* 52/2 (1952).
- <sup>50</sup> Ο Νίκος Ακίλογλου (1922-2005) γεννήθηκε στη Μ. Ασία και ήρθε στην Αθήνα ως πρόσφυγας με τη μικρασιατική καταστροφή. Παρακολούθησε μαθήματα στην «Παπαστράτειο Δημόσια Επαγγελματική Σχολή Παιχνιδιών και Διακοσμητικής». Δύο γεγονότα τού κέντρισαν το ενδιαφέρον για το κουκλοθέατρο: μια παράσταση με ήρωα τον Πετρούσκα, που δόθηκε στη ρωσική Πρεσβεία, και οι παραστάσεις στο Ζάππειο του θεάτρου μαριονετών «Πίκολι» από το Μιλάνο. Ο Γιοκαρίνης, γραμματέας τότε του Ζαππείου, κράτησε δύο κούκλες για δείγματα και ζήτησε από την Παπαστράτειο Σχολή μαθητές να εκπαιδευτούν στο κουκλοθέατρο. Έστειλαν τον Ακίλογλου και τον Διάτσιο. Ο Ν. Ακίλογλου σπούδασε σκηνογραφία με τον Σπύρο Βασιλείου στη Δραματική σχολή του Καραντινού (Α. Ξένου–Βενάρδου, «Νίκος Ακίλογλου. Η τελευταία παράσταση του 'συναγωνιστή Κουκλοθεάτρου',» *Ριζοσπάστης*, ένθετη έκδοση «Πολιτισμός», Ιουνίου 19, 2005, <https://www.rizospastis.gr/story.do?id=2901806>).
- <sup>51</sup> Ν. Ακίλογλου, Ν. (1989), «Το κουκλοθέατρο στην Αντίσταση» στο *Το παιδικό θέαμα. Εισηγήσεις στο Α' Πανελλήνιο Συνέδριο. Καρδίτσα 12-13 Νοεμβρίου 1988* (Αθήνα: Καστανιώτης, 1989), 108-19.
- <sup>52</sup> Ε. Παϊδούση, *Το κουκλοθέατρο και η ψυχαγωγία του παιδιού* (Αθήνα: Ατλαντίς Πεχλιβανίδη, 1954).
- <sup>53</sup> Ο Σωκράτης Καραντινός (1906-1979) υπήρξε σκηνοθέτης του θεάτρου και συγγραφέας. Το 1933 πρωτοεμφανίστηκε ως σκηνοθέτης με την παράσταση *Κατά φαντασίαν ασθενής* του Μολιέρου. Διηύθυνε τη Νέα Πειραματική Σχολή (1933-1937) και δίδαξε αγωγή του λόγου στη Μαράσλειο Ακαδημία. Εργάστηκε ως σκηνοθέτης στη Νέα Δραματική Σκηνή, στην Εταιρεία Ελληνικού Θεάτρου, στο Θέατρο Αθηνών, στην Εθνική Λυρική Σκηνή και στην Αττική Σκηνή (1938-1958). Το 1946 συνεργάστηκε για πρώτη φορά με το Εθνικό Θέατρο, με την παράσταση *Καποδίστριας* του Ν. Καζαντζάκη, και κατά διαστήματα σκηνοθέτησε έργα του κλασικού και νεοκλασικού δραματολογίου. Το 1961 ανέλαβε γενικός διευθυντής του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος, θέση που διατήρησε έως το 1967, προσφέροντας ανεκτίμητο έργο. Τα σημαντικότερα βιβλία του είναι: *Στοχασμοί γύρω από το θέατρο* (1941), *Το αρχαίο δράμα* (1944), και *Περί θεάτρου* (1949) (Γ. Μιχαηλίδης, «Σωκράτης Καραντινός,» στο *Έλληνες σκηνοθέτες του 20<sup>ου</sup> αιώνα*, επιμ. Θ. Νιάρχος (Αθήνα: Τόπος, 2013), 107.
- <sup>54</sup> Γ. Παϊδούση, επιμ., *Επιλογή από το έργο της Ειρήνης Παϊδούση* (Αθήνα: χ.ε., 1963), 357.
- <sup>55</sup> Ο.π. Α. Ξένου–Βενάρδου, «Νίκος Ακίλογλου. Η τελευταία παράσταση του 'συναγωνιστή Κουκλοθεάτρου'».
- <sup>56</sup> Για τη δομή και τη δράση της οργάνωσης Βλ.: <https://ethniki-antistasi-dse.gr/hepon.html>.
- <sup>57</sup> Ε. Θεοχάρη-Περάκη, *Κουκλοθέατρο Αθηνών ο Μπάρμπα Μυτούσης* (Αθήνα: Εθνική Πινακοθήκη-Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου, 1979).
- <sup>58</sup> Α. Μαγουλιώτης, «Ο Γρηγόριος Ξενόπουλος ως πατέρας του παιδικού νεοελληνικού κουκλοθεάτρου,» *Διαδρομές* 4 (2001), 279-82.
- <sup>59</sup> Πράξη Υπουργικού Συμβουλίου 171/7.2.1956 για τη Σύσταση των Σχολών Νηπιαγωγών με μονοετή φοίτηση, ως παραρτήματα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών.
- <sup>60</sup> Βλ. ήδη από το 1942, το Νομοθετικό Διάταγμα 1976/10.10.1942 «Περί συστάσεως Τμημάτων Νηπιαγωγών εις Παιδαγωγικάς Ακαδημίας Ιωαννίνων και Φλωρίνης» (ΦΕΚ 296/18.11.1942, τχ. Α').
- <sup>61</sup> Βλ., για παράδειγμα, Λ. Χασιώτης, «Το ζήτημα των παιδιών στον Εμφύλιο» *Καθημερινή* 01/07/2012.
- <sup>62</sup> Νομοθετικό Διάταγμα 3997/9.10.1959 «Περί Σχολής Νηπιαγωγών και άλλων τινών διατάξεων» (ΦΕΚ 226/20.10.1959, τχ. Α').
- <sup>63</sup> Στο ίδιο, 1956.

- <sup>64</sup> Βασιλικό Διάταγμα 494/15.7.1962 «Περί του αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους» (ΦΕΚ 124/6.8.1962, τχ. Α').
- <sup>65</sup> Στο ίδιο, 948.
- <sup>66</sup> Στο ίδιο, 949.
- <sup>67</sup> Στο ίδιο, 947.
- <sup>68</sup> Νομοθετικό Διάταγμα 1057/17.12.1971 «Περί Σχολών Νηπιαγωγών» (ΦΕΚ 271/23.12.1971, τχ. Α').
- <sup>69</sup> Στο ίδιο, άρθρα 2 και 5.
- <sup>70</sup> Βασιλικό Διάταγμα 7/30.12.1972 «Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων και ασκήσεων των Σχολών Νηπιαγωγών κατά έτη σπουδών» (ΦΕΚ 2/10.1.1973, τχ. Α').
- <sup>71</sup> Στο ίδιο, 13.
- <sup>72</sup> Στο ίδιο, 10.
- <sup>73</sup> Στο ίδιο, 16.
- <sup>74</sup> Στο ίδιο, 16.
- <sup>75</sup> Προεδρικό Διάταγμα 54/23.6.1973 «Περί μετεκπαιδύσεως μείζονος διάρκειας των νηπιαγωγών εις το Μαρσάλειον Διδασκαλείον Δημοτικής Εκπαιδύσεως» (ΦΕΚ 141/6.7.1973, τχ. Α').
- <sup>76</sup> Βλ. το Προεδρικό Διάταγμα 255/3.4.1979 «Περί οργάνωσης και λειτουργίας Σχολών Επιμορφώσεως Λειτουργών Δημοτικής Εκπαιδύσεως (ΣΕΛΔΕ) και συμπληρώσεως των περί ΣΕΛΜΕ διατάξεων του 459/1978 Π. Δ/τος» (ΦΕΚ 71/13.4.1979, τχ. Α')· το Προεδρικό Διάταγμα 725/31.7.1980 «Περί ιδρύσεως Σχολής Επιμορφώσεως Λειτουργών Δημοτικής Εκπαιδύσεως (ΣΕΛΔΕ) εις την Λάρισα και τροποποιήσεως και συμπληρώσεως των περί ΣΕΛΔΕ διατάξεων» (ΦΕΚ 182/9.8.1980, τχ. Α') και το Προεδρικό Διάταγμα 177/28.5.1983 «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπ/σης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.)» (ΦΕΚ 70/7.6.1983, τχ. Α').
- <sup>77</sup> Βλ. Α. Μεταξά, *Η Εφημεριδούλα της θείας Λένας. Έργα με τον Φασουλή και τον Περικλή* (Αθήνα: αυτοέκδοση - Διανομή: Αλκιώτης και Υιοί, 1956).
- <sup>78</sup> Ευγ. Φακίνου, *Ντενεκεδούπολη* (Αθήνα: Κέδρος, 1976 – επανέκδ. 1977).
- <sup>79</sup> Ειρ. Γενειατάκη-Αρβανιτίδου, *Η μικρή μας αυλαία. Ένα βιβλίο εργαλείο στα χέρια των νηπιαγωγών* (Καβάλα: χ.ε., 1972).
- <sup>80</sup> Προεδρικό Διάταγμα 476/22.5.1980 «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου» (ΦΕΚ 132/31.5.1980, τχ. Α').
- <sup>81</sup> Στο ίδιο, 1731.
- <sup>82</sup> Προεδρικό Διάταγμα 309/25.7.1984 «Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων και ασκήσεων των Σχολών Νηπιαγωγών κατά έτη σπουδών» (ΦΕΚ 114/10.8.1984, τχ. Α').
- <sup>83</sup> Στο ίδιο, Άρθρο 1, Ενότητα III, 1290.
- <sup>84</sup> Στο ίδιο, Άρθρο 1, Ενότητα IV, 1291.
- <sup>85</sup> Νόμος 1268/16.7.1982 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» (ΦΕΚ 87/16.7.1982, τχ. Α').
- <sup>86</sup> Προεδρικό Διάταγμα 320/3.9.1983 «Οργάνωση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» (ΦΕΚ 116/7.9.1983, τχ. Α').
- <sup>87</sup> Α. Παρούση, «Προσχολική εκπαίδευση – Κουκλοθέατρο», στο *Μορφές και τρόποι εργασίας στο νηπιαγωγείο*, επιμ. Ε. Κουτσουβάνου (Αθήνα: Οδυσσεάς, 1990), 167-84.
- <sup>88</sup> Βέβαια, το επιστημονικό προσωπικό που αναλαμβάνει τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τη θεατρική αγωγή συνήθως δεν έχει ιδιαίτερη σχέση με τις τεχνικές απαιτήσεις και τις ιδιαιτερότητες του κουκλοθεάτρου ως θεατρικού είδους. Από την άλλη πλευρά, οι κουκλοπαίχτες που είναι τεχνικά και θεατρικά καταρτισμένοι δεν διαθέτουν την απαραίτητη γνώση ή τα ακαδημαϊκά προσόντα που θα μπορούσαν να τους συνδέσουν ικανοποιητικά με τις επιστήμες της εκπαίδευσης.
- <sup>89</sup> Προεδρικό Διάταγμα 486/12.9.1989 «Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής» (ΦΕΚ 208/26.9.1989, τχ. Α').
- <sup>90</sup> Υπουργική Απόφαση 58/Γ1 «Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προ-Δημοτική Εκπαίδευση - Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο» (ΦΕΚ 93/10.2.1999, τχ. Β').
- <sup>91</sup> Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων* (Αθήνα, 2002).
- <sup>92</sup> Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2 «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής» (ΦΕΚ 304/13.3.2003, τχ. Β').
- <sup>93</sup> Βλ. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>. Βλ. το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Νηπιαγωγείου στην ενότητα 27.
- <sup>94</sup> Στο ίδιο, 610.

<sup>95</sup> Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, συγγρ. Χ. Δαφέρμου, Π. Κουλούρη και Ε. Μπασαγιάννη (Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2006).

<sup>96</sup> Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ, *Εγχειρίδιο για νηπιαγωγούς*, συγγρ. Β. Δ. Αναγνωστόπουλος, Θ. Ζωγράφος, Γ. Κούγιαλη, Ευ. Κωτσαλίδου και Σ. Πετρική (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 2008), [http://www.pi-schools.gr/preschool\\_education/yp\\_yliko/egx\\_nipiagog.pdf](http://www.pi-schools.gr/preschool_education/yp_yliko/egx_nipiagog.pdf).

<sup>97</sup> Νόμος 1566/26.9.1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 167/30.9.1985, τχ. Α΄).

<sup>98</sup> Προεδρικό Διάταγμα 130/30.3.1990 «Προϋποθέσεις και διαδικασία εξομοίωσης των αποφοίτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών προς τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων Α.Ε.Ι.» (ΦΕΚ 52/6.4.1990, τχ. Α΄).

<sup>99</sup> Το Ελληνικό Κέντρο της UNIMA είναι οργανισμός μη κυβερνητικός και μη κερδοσκοπικός και ως στόχο του έχει την προώθηση της τέχνης του κουκλοθεάτρου με τη σύγχρονη ευρεία έννοια και μορφή της στον ελληνικό χώρο, σε όλα τα επίπεδα. Φέρνει κοντά τους ανθρώπους της κούκλας μεταξύ τους και το κοινό κοντά στην κούκλα και το θέατρό της. <http://www.unimahellas.org/>.

<sup>100</sup> <http://www.theatroedu.gr/en-gb/home.aspx>.

<sup>101</sup> Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου* (Αθήνα, e-book, 2011α), <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>.

<sup>102</sup> Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πρόγραμμα σπουδών για το νέο σχολείο. Τέχνες – Πολιτισμός. Πρόταση Α΄* (Αθήνα, e-book, 2011γ), <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>.

<sup>103</sup> Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πρόγραμμα σπουδών για το νέο σχολείο. Πολιτισμός – Δραστηριότητες τέχνης. Πρόταση Β΄* (Αθήνα e-book, 2011δ), <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>.

<sup>104</sup> Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*, σύνθ. και επιμ. Μ. Μπιρμπίλη (Αθήνα, e-book, 2011β), <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>.

<sup>105</sup> Βλ. <https://www.facebook.com/InternationalPuppetAndMimeFesivalOfKilkis/>.

<sup>106</sup> Βλ. <http://www.thesspuppet.gr/?lang=en>.

<sup>107</sup> Βλ. Α. Λενακάκης, «Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα,» στο *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*, επιμ. Κωνσταντίνος Μπίκος και Ελένη Ταρατόρη (Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2015), 349 κ.εξ.

<sup>108</sup> Βλ. π.χ. S. Kasbi and M. Elahi Shirvan, “Ecological understanding of foreign language speaking anxiety: emerging patterns and dynamic systems» *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 2/2 (2017).

<sup>109</sup> K. Mainzer, *Thinking in complexity. The complex dynamics of matter, mind, and mankind* (Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, 1994)· K. Sawyer, *Social emergence: Societies as complex systems* (NY: Cambridge University Press, 2005).

## Βιβλιογραφία

Ajzen, Icek. *Attitudes, personality and behavior*. Chicago: The Dorsey Press, 1998.

Ακίολογλου, Νίκος. «Το κουκλοθέατρο στην Αντίσταση.» Στο *Το παιδικό θέαμα. Εισηγήσεις στο Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο. Καρδίτσα 12-13 Νοεμβρίου 1988*, 108-119. Αθήνα: Καστανιώτης, 1989.

Αντωνίου, Δαβίδ. *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833-1929)*. Τόμος Β΄ (e-book). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 1998. [http://www.iaen.gr/ta\\_programmata\\_tis\\_mesis\\_ekpaidefsis\\_1833\\_1929\\_t\\_b\\_-b-29.html](http://www.iaen.gr/ta_programmata_tis_mesis_ekpaidefsis_1833_1929_t_b_-b-29.html).

Βελιώτη, Μαρία (1979). «Οι κούκλες του Χρ. Κονιτσιώτη στη συλλογή του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος.» *Εθνογραφικά* 2 (1979): 47-56.

Braun, Karl-Heinz. “Play and ontogenesis.” In *Critical psychology: Contribution to an historical science of the subjects*, eds. Charles W. Tolman and Wolfgang Maiers, 212-232. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Γαβαλάς, Λάζαρος. *Το ελληνικό νηπιαγωγείο, πρώτο σχολείο της ζωής. Η Ελληνίδα νηπιαγωγός και το έργο της*. Αθήνα: Δίπτυχο, 1976.

- Γιαννοπούλου, Άννη. *Το παιδαγωγικόν κουκλοθέατρον. Η σημασία, τα μέσα και η εφαρμογή αυτού*. Αθήνα: Δημητράκου Α.Ε., 1933.
- Γενειατάκη-Αρβανιτίδου, Ειρήνη. *Η μικρή μας αυλαία. Ένα βιβλίο εργαλείο στα χέρια των νηπιαγωγών*. Καβάλα: χ.ε., 1972.
- Calderhead, James and Maurice Robson (1991). "Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice." *Teaching and Teacher Education* 7 (1991): 1-8.
- Δημαράς, Αλέξης. *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας* (τόμος 1). Αθήνα: Εστία, 1973.
- Devezas, Tesselano C. and James T. Corredine (2002). "The nonlinear dynamics of technoeconomic systems: An informational interpretation." *Technological Forecasting & Social Change* 69, no. 4 (2002): 317-357.
- Ellis, Rod. *Language teaching research and language pedagogy*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2012.
- Fives, Helenrose and Michelle M. Buehl, M. "Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?." *APA Educational Psychology Handbook* 2 (2012): 471-499, <https://doi.org/10.1037/13274-019>.
- Flores, Maria-Assuncao. "Person and context in becoming a new teacher." *Journal of Education for Teaching* 27, no. 2 (2001): 135-148.
- Flores, Maria-Assuncao and Christopher Day. "Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study." *Teaching and Teacher Education* 22, no. 2 (2006): 219-232.
- Fox, Dennis. "Personal theories of teaching." *Studies in Higher Education* 8, no. 2 (1983): 151-163, <http://dx.doi.org/10.1080/03075078312331379014>.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σιδηρούλα. *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 1986, [http://www.iaen.gr/i\\_mesi\\_ekpaidefsi\\_ton\\_koritsion\\_stin\\_ellada\\_1830\\_1893\\_-b-1.html](http://www.iaen.gr/i_mesi_ekpaidefsi_ton_koritsion_stin_ellada_1830_1893_-b-1.html).
- Groeben, Norbert and Brigitte Scheele. *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Steinkopff, 1977.
- Haslip, Michael J. and Dominic F. Gullo. "The Changing Landscape of Early Childhood Education: Implications for Policy and Practice." *Early Childhood Education Journal* 46, no. 3 (2018): 249-264, doi:10.1007/s10643-017-0865-7.
- Θεοχάρη-Περάκη, Ελένη. *Κουκλοθέατρο Αθηνών ο Μπάρμπα Μυτούσης*. Αθήνα: Εθνική Πινακοθήκη-Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου, 1979.
- Ιωάννου, Γιώργος. *Ο Καραγκιόζης*. Αθήνα: Ερμής, 1971.
- Kasbi, Saba and Majid Elahi Shirvan. "Ecological understanding of foreign language speaking anxiety: emerging patterns and dynamic systems." *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 2, no. 1 (2017): 2, doi:10.1186/s40862-017-0026-y.
- Λενακάκης, Αντώνης. «Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού». Στο *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*, επιμ. Θ. Γραμματάς, 172-215. Αθήνα: Διάδραση, 2013.
- Λενακάκης, Α. (2015). «Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα» στο *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*, επιμ. Κωνσταντίνος Μπίκος και Ελένη Ταρατόρη, 347-364. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2015.
- Μαγουλιώτης, Απόστολος. «Ο Γρηγόριος Ξενόπουλος ως πατέρας του παιδικού νεοελληνικού κουκλοθεάτρου», *Διαδρομές* 4 (2001): 279-282.
- Mainzer, Klaus. *Thinking in complexity. The complex dynamics of matter, mind, and mankind*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, 1994.
- Μεταξιά, Αντιγόνη. *Η Εφημεριδούλα της θείας Λένας. Έργα με τον Φασουλή και τον Περικλή*. Αθήνα: αυτοέκδοση (Διανομή Αλκιώτης & Υιοί), 1956.
- Μιχαηλίδης, Γιώργος (2013). «Σωκράτης Καραντινός» Στο *Έλληνες σκηνοθέτες του 20<sup>ου</sup> αιώνα*, επιμ. Θανάσης Νιάρχος, 107. Αθήνα: Τόπος, 2013.
- Μπίρης, Κώστας Η. «Ο Καραγκιόζης. Ελληνικό λαϊκό θέαμα», *Νέα Εστία*, 52, τχ. 2 (1952): 846-853.
- Ντολιοπούλου, Έλση. *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 2000.

- Ξένου–Βενάρδου, Αλίκη. «Νίκος Ακίλογλου. Η τελευταία παράσταση του ‘συναγωνιστή Κουκλοθεάτρου’», *Ριζοσπάστης*, ένθετη έκδοση «Πολιτισμός», Ιουνίου 19, 2005. <https://www.rizospastis.gr/story.do?id=2901806>
- Παϊδούση, Γίονα Μ., επιμ. *Επιλογή από το έργο της Ειρήνης Παϊδούση*. Αθήνα: χ.ε., 1963.
- Παϊδούση, Ειρήνη. *Το κουκλοθέατρο και η ψυχαγωγία του παιδιού*. Αθήνα: Ατλαντίς Πεχλιβανίδη, 1954.
- Παρούση, Αντιγόνη. «Προσχολική εκπαίδευση – Κουκλοθέατρο» Στο *Μορφές και τρόποι εργασίας στο νηπιαγωγείο*, επιμ. Ευγενία Κουτσουβάνου, 167-184. Αθήνα: Οδυσσέας, 1990.
- Parousi, Antigoni. “The art of puppet theatre as a challenge to the creative imagination of children” [Η τέχνη του κουκλοθεάτρου ως πρόκληση της δημιουργικής φαντασίας του παιδιού]. PhD diss., National Academy of Theatre and Film “Krastio Sarafov”, Sofia, Bulgaria, 1999.
- Παρούση, Αντιγόνη. «Κουκλοθέατρο: Το πέρασμα στη θεατρική πράξη και η παιδαγωγική του αξιοποίηση.» *Γέφυρες*, 11 (2003): 22-27.
- Παρούση, Αντιγόνη. *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον, 2012.
- Παρούση, Αντιγόνη και Βασίλης Τσελφές. «Η σχέση της δυναμικής του θεάτρου με τη δυναμική των εκπαιδευτικών δομών.» *Θέατρο και Εκπαίδευση* (2018) (προς δημοσίευση).
- Pickering, Andrew. *The Mangle of practice. Time, agency, and science*. Chicago: The University Chicago Press, 1995.
- Sawyer, Keith R. *Social emergence: Societies as complex systems*. NY: Cambridge University Press, 2005.
- Sewell, William H. “A theory of structure: Duality, agency and transformation.” *American Journal of Sociology* 98, no. 1 (1992): 1-29.
- Tillis, Steve. *Toward an aesthetics of the puppet: Puppetry as a theatrical art*. New York: Greenwood Press, 1992.
- Timostsuk, Inge and Aino Ugaste. “Student teachers’ professional identity”, *Teaching and Teacher Education* 26, no. 8 (2010): 1563-1570.
- Τσολάκη, Κατερίνα. *Παιδαγωγικό υλικό για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Καστανιώτης, 2006.
- Van Driel, Jan H., Nico Verloop and Wobbe de Vos. “Developing science teachers’ pedagogical content knowledge.” *Journal of Research in Science Teaching* 35, no. 6 (1998): 673-695.
- Φακίνου, Ευγενία. *Ντενεκεδούπολη*. Αθήνα: Κέδρος, 1976 (επανεκδοση 1977).
- Χατζηπανταζής, Θόδωρος. *Η εισβολή του Καραγκιόζη στην Αθήνα του 1890*. Αθήνα: Στιγμή, 1984.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

### Θεσμικά κείμενα και Προγράμματα Σπουδών

[χρονολογική ταξινόμηση]

- Νόμος 6/18.2.1834 «Περί δημοτικών σχολείων». ΦΕΚ 11/3.3.1834, τχ. Α΄.
- Νόμος ΒΤΜΘ/3.11.1895 «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσως». ΦΕΚ 37/5.10.1895, τχ. Α΄.
- Βασιλικό Διάταγμα 30.4.1896 «Περί συστάσεως νηπιαγωγείων». ΦΕΚ 68/23.5.1896, τχ. Α΄.
- Βασιλικό Διάταγμα 2.6.1904 «Περί αναγνωρίσεως του υπό της Ενώσεως των Ελληνίδων ιδρυθέντος Διδασκαλείου Νηπιαγωγών». ΦΕΚ 120/8.6.1904, τχ. Α΄, άρθρο 3.
- Νόμος 381/19.11.1914 «Περί κυρώσεως του από 26 Αυγούστου ε.ε. Β. διατάγματος περί ιδρύσεως διδασκαλείων εκατέρου των φύλων προς μόρφωσιν διδασκάλων της δημοτικής εκπαίδευσως». ΦΕΚ 335/19.11.1914, τχ. Α΄.
- Νόμος 4397/16.8.1929 «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσως». ΦΕΚ 309/24.8.1929, τχ. Α΄.
- Διάταγμα 30.9.1930 «Περί καθορισμού των εν τοις Διδασκαλείοις Νηπιαγωγών διδασκομένων μαθημάτων κλπ.». ΦΕΚ 342/8.10.1930, τχ. Α΄.
- Νομοθετικό Διάταγμα 1976/10.10.1942 «Περί συστάσεως Τμημάτων Νηπιαγωγών εις Παιδαγωγικάς Ακαδημίας Ιωαννίνων και Φλωρίνης». ΦΕΚ 296/18.11.1942, τχ. Α΄.
- Πράξη Υπουργικού Συμβουλίου 171/7.2.1956 για τη Σύσταση των Σχολών Νηπιαγωγών με μονοετή φοίτηση, ως παραρτήματα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών.
- Νομοθετικό Διάταγμα 3997/9.10.1959 «Περί Σχολής Νηπιαγωγών και άλλων τινών διατάξεων». ΦΕΚ 226/20.10.1959, τχ. Α΄.
- Βασιλικό Διάταγμα 494/15.7.1962 «Περί του αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους». ΦΕΚ 124/6.8.1962, τχ. Α΄.
- Νομοθετικό Διάταγμα 1057/17.12.1971 «Περί Σχολών Νηπιαγωγών». ΦΕΚ 271/23.12.1971, τχ. Α΄.
- Βασιλικό Διάταγμα 7/30.12.1972 «Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων και ασκήσεων των Σχολών Νηπιαγωγών κατά έτη σπουδών». ΦΕΚ 2/10.1.1973, τχ. Α΄.
- Προεδρικό Διάταγμα 54/23.6.1973 «Περί μετεκπαίδευσως μερίζονος διαρκείας των νηπιαγωγών εις το Μαρσλειον Διδασκαλείον Δημοτικής Εκπαίδευσως». ΦΕΚ 141/6.7.1973, τχ. Α΄.
- Προεδρικό Διάταγμα 255/3.4.1979 «Περί οργανώσεως και λειτουργίας Σχολών Επιμορφώσεως Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσως (ΣΕΛΔΕ) και συμπληρώσεως των περί ΣΕΛΜΕ διατάξεων του 459/1978 Π. Δ/τος». ΦΕΚ 71/13.4.1979, τχ. Α΄.
- Προεδρικό Διάταγμα 476/22.5.1980 «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου». ΦΕΚ 132/31.5.1980, τχ. Α΄.
- Προεδρικό Διάταγμα 725/31.7.1980 «Περί ιδρύσεως Σχολής Επιμορφώσεως Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσως (ΣΕΛΔΕ) εις την Λάρισαν και τροποποιήσεως και συμπληρώσεως των περί ΣΕΛΔΕ διατάξεων». ΦΕΚ 182/9.8.1980, τχ. Α΄.
- Νόμος 1268/16.7.1982 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». ΦΕΚ 87/16.7.1982, τχ. Α΄.
- Προεδρικό Διάταγμα 177/28.5.1983 «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπ/σης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.)». ΦΕΚ 70/7.6.1983, τχ. Α΄.
- Προεδρικό Διάταγμα 320/3.9.1983 «Οργάνωση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». ΦΕΚ 116/7.9.1983, τχ. Α΄.
- Προεδρικό Διάταγμα 309/25.7.1984 «Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων και ασκήσεων των Σχολών Νηπιαγωγών κατά έτη σπουδών». ΦΕΚ 114/10.8.1984, τχ. Α΄.
- Νόμος 1566/26.9.1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας κα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 167/30.9.1985, τχ. Α΄.
- Προεδρικό Διάταγμα 486/12.9.1989 «Αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής». ΦΕΚ 208/26.9.1989, τχ. Α΄.
- Προεδρικό Διάταγμα 130/30.3.1990 «Προϋποθέσεις και διαδικασία εξομοίωσης των αποφοίτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών προς τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων Α.Ε.Ι.». ΦΕΚ 52/6.4.1990, τχ. Α΄.



- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1990.
- Υπουργική Απόφαση 58/Γ1 «Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προ - Δημοτική Εκπαίδευση - Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο». ΦΕΚ 93/10.2.1999, τχ. Β΄.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα, 2002.
- Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2 «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής». ΦΕΚ 304/13.3.2003, τχ. Β΄.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, συγγρ. Χαρά Δαφέρμου, Πηνελόπη Κουλούρη και Ελευθερία Μπασαγιάννη. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2006.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ. *Εγχειρίδιο για νηπιαγωγούς*, συγγρ. Βασίλης Δ. Αναγνωστόπουλος, Θωμάς Ζωγράφος, Γιώτα Κούγιαλη, Ευδοξία Κωτσαλίδου και Σοφία Πετρική. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 2008. [http://www.pi-schools.gr/preschool\\_education/yp\\_yliko/egx\\_nipiagog.pdf](http://www.pi-schools.gr/preschool_education/yp_yliko/egx_nipiagog.pdf).
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου* (e-book, 2 τόμοι). Αθήνα, 2011α. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*, επιμ. Μ. Μπριμπίλη. Αθήνα, 2011β. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Πρόγραμμα σπουδών για το νέο σχολείο. Τέχνες – Πολιτισμός. Πρόταση Α΄*. Αθήνα, 2011γ. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Πρόγραμμα σπουδών για το νέο σχολείο. Πολιτισμός – Δραστηριότητες τέχνης. Πρόταση Β΄*. Αθήνα, 2011δ. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

### Εκδόσεις για το κουκλοθέατρο και το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση

- 1933 Γιαννοπούλου, Άννη. *Το παιδαγωγικόν κουκλοθέατρον. Η σημασία, τα μέσα και η εφαρμογή αυτού*. Αθήνα: Δημητράκου Α.Ε.
- 1943 Ρώτας, Γεώργιος. *Ο Φασουλής κι ο Ρεβίθης. Ο Φασουλής είναι για ταξίδι. Ο Φασουλής κι ο Ρεβίθης: Ο Μπαλωματής*. Αθήνα: Δημητράκου Α.Ε.
- 1954 Παϊδούση, Ειρήνη. *Το κουκλοθέατρο και η ψυχαγωγία του παιδιού*. Αθήνα: Ατλαντίς Πεχλιβανίδη.
- 1956 Μεταξά, Αντιγόνη. *Η Εφημεριδούλα της θείας Λένας. Έργα με τον Φασουλή και τον Περικλή*. Αθήνα: αυτοέκδοση (Διανομή Αλκιώτης & Υιοί).
- 1961 Γιαλourάκη, Σοφία. *Παίζουμε κουκλοθέατρο; Παραμύθια*. Αθήνα: Ντουντούμης-Διάγραμμα.
- 1966 Τσουκάτου-Κούστα, Νανά. *Αισθητική αγωγή της προσχολικής ηλικίας: χειροτεχνικές κατασκευές*. Αθήνα: [χ.ε.]
- 1972 Γενειατάκη-Αρβανιτίδου, Ειρήνη. *Το κουκλοθέατρο στο νηπιαγωγείο*. Καβάλα: [χ.ε.]
- 1972 Γενειατάκη-Αρβανιτίδου, Ειρήνη. *Η μικρή μας αυλαία. Ένα βιβλίο εργαλείο στα χέρια των νηπιαγωγών*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.
- 1976 Ρωσσίδης, Κύρος. *Κουκλοθέατρο. Ιστορίες του παππού του γνωστικού*. Κύπρος: [χ.ε.]
- 1976 Φακίνου, Ευγενία. *Ντενεκεδούπολη*. Αθήνα: Κέδρος (επανεκδοση 1977).
- 1977 Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Παναγιώτα. *Νηπιαγωγική 3. Μεθοδολογία (Δεύτερος τόμος). Ειδική διδακτική*. Αθήνα: Αφοί Βλάσση (βλ. κεφ. 6: Το κουκλοθέατρο και η άσκηση της εκφραστικής ικανότητας του παιδιού).
- 1978 Δαράκη, Πέπη. *Κουκλοθέατρο. Διασκεδάζει και διαπαιδαγωγεί. Η Ιστορία του. Τρόποι κατασκευής. Πέντε αυτοτελή έργα*. Αθήνα: Gutenberg.
- 1978 Αλεξίου, Έλλη. *Παίζουμε κουκλοθέατρο; Θέατρο*. Αθήνα: Καστανιώτης (2<sup>η</sup> έκδ. 2004).
- 1979 Θεοχάρη-Περάκη, Ελένη. *Παραμύθια και σκανδαλιές της Σουβλίτσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- 1979 Θεοχάρη-Περάκη, Ελένη. *Κουκλοθέατρο Αθηνών ο Μπάρμπα Μυτούσης*. Αθήνα: Εθνική Πινακοθήκη-Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου.
- 1982 Von Kleist, Heinrich. *Οι μαριονέτες. Και μια μελέτη του Bernard Dort* (Γζ. Μαστοράκη, Μτφρ.). Αθήνα: Άγρα (2<sup>η</sup> έκδ. 1996).
- 1987 Delpeux, Henri. *Κούκλες και μαριονέτες* (Α. Στρομπούλη, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- 1988 Θεοχάρη-Περάκη, Ελένη. *Κουκλοθέατρο. Τέχνη και τεχνική*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας (2<sup>η</sup> έκδ. 1994).
- 1989 Συλλογικό. *Το παιδικό θέαμα. Εισηγήσεις στο Α' Πανελλήνιο Συνέδριο. Καρδίτσα 12-13 Νοεμβρίου 1988*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- 1989 Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος-Λαρούς-Μπριτάνικα, τόμος 35<sup>ος</sup>, λήμμα «Κουκλοθέατρο». Αθήνα: Πάπυρος.
- 1990 Αναστασόπουλος, Χρήστος. *Κουκλοθεατρικά... και όχι μόνο*. Πάτρα: Ηράκλειτος.
- 1991 Αργυριάδη, Μαρία. *Η κούκλα. Στην ελληνική ζωή και τέχνη από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα*. Αθήνα: Εκδόσεις Λούση Μπρατζιώτη, Μουσείο Μπενάκη.
- 1991 Γιαλourάκη, Σοφία. *Παίζουμε κουκλοθέατρο; Έργα και χειροτεχνίες για κάθε γιορτή*. Αθήνα: Ντουντούμη (άλλες εκδόσεις 2000, 2002).
- 1991 Γιαλourάκη, Σοφία. *Παίζουμε κουκλοθέατρο; Μαθαίνουμε και παίζουμε*. Αθήνα: Ντουντούμη (άλλες εκδόσεις: 2000, 2002).
- 1991 Αναστασόπουλος, Χρήστος. *Για μια νέα θεώρηση στο κουκλοθέατρο*. Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- 1991 Rath, Erna. *Κούκλες για μικρούς και μεγάλους* (Αι. Πίσση, Μτφρ.). Αθήνα: Εργάνη.
- 1992 Κοντογιάννη, Άλκηστις. *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- 1992 Περιοδικό *Νήμα*. Αθήνα: UNIMA-ΕΛΛΑΣ (τεύχη 1-29).
- 1992 Βαλάση, Ζωή. *Τα τρία δώρα*. Αθήνα: Πατάκης.
- 1992 Σακελλαρίου, Χάρης. *Το θέατρο της Χιονάτης. Θεατρικά σκετς και κουκλοθέατρο για νηπιαγωγεία και δημοτικά* (Θ. Ντζούφρας, Επιμ.). Αθήνα: Μελωδία-Καψάσκη (επανεκδοση: 2000).

- 1993 Κοντογιάννη, Άλκηστις. *Κουκλοθέατρο. Μια μονογραφία της «Άλκηστις» και 58 σενάρια των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (3<sup>η</sup> έκδ. 1997).
- 1994 Τσιλιμένη, Τασούλα. *Κουκλοθέατρο II. 62 νέα έργα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- 1995 Παρούση, Αντιγόνη. *Κούκλες κουκλοθεάτρου*. Αθήνα: Δελφίни (άλλες εκδόσεις: 1998, 2000 Πατάκης).
- 1995 Δαράκη, Πέπη. *Το προσχολικό παιδί και οι ανάγκες του*. Αθήνα: Δωδώνη.
- 1995 Δαράκη, Πέπη. *Κουκλοθέατρο. Τέχνη και τεχνική*. Αθήνα: Εστία.
- 1995 Μαγουλιώτης, Απόστολος. *Κατασκευές για κολλάζ-αρχιτεκτονική-θέατρο. Δραματοποίηση, θέατρο αντικειμένων, θέατρο σκιών και κουκλοθέατρο (τόμος Β')*. Αθήνα: Gutenberg.
- 1995 Μαγουλιώτης, Απόστολος. *Κουκλοθέατρο I. Πως στήνεται ένα έργο (τρόποι-είδη-πατρόν)*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη (2<sup>η</sup> έκδ. 1999).
- 1995 Γιάνναρης, Γιώργος. *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- 1995 Dwiggin, William Addison. *Μαριονέτα σε κίνηση* (Σ. Μαρκόπουλος, Μτφρ.). Αθήνα: Κουκλοθέατρο Αγιούσαγια.
- 1996 Βαλάση, Ζωή. *Το Τεσσεροφύλλι. Ελληνικές λαϊκές παραδόσεις*. Αθήνα: Κέδρος.
- 1996 Σκόρδου-Εξαρχοπούλου, Μίνα. *Κουκλοπαιχνιδίσματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- 1996 Messhke, Michael (Επιμ.). *Ηθική και αισθητική* (Σ. Μαρκόπουλος, Μτφρ.). Αθήνα: UNIMA-ΕΛΛΑΣ.
- 1996 Κουλουμπή-Πάλμου, Βίκυ. *Με τις κούκλες πίσω απ' τη σκηνή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (2η έκδ. 1999).
- 1996 Ματθαίου, Σεβαστή & Οικούτα, Ελευθερία. *Όταν οι κούκλες ζωντανεύουν. Παίζω, μαθαίνω, δημιουργώ μέσα από το κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 1996 Συλλογικό έργο. *Κούκλες και παιχνίδια. Δοκίμια*. Αθήνα: Άγρα.
- 1997 Janes, Susan Niner. *Κουκλοθέατρο* (Χ. Σαρδή, Μτφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- 1998 Παρούση, Αντιγόνη. *Κούκλες κουκλοθεάτρου. Βιβλίο για τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Δελφίни (επανεκδόση Πατάκης, 2000).
- 1998 Πατσάλης, Χρίστος (Επιμ.). *Θέατρο σκιών και κουκλοθέατρο στο σχολείο: Μαθητές Δ' τάξης του 5<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου Αμαρουσίου*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- 1999 Waszkiel, Marek (Επιμ.). *Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα του παγκόσμιου κουκλοθεάτρου*. (Ε. Κοντογούλα & Σ. Μαρκόπουλος, Μτφρ., Σ. Μαρκόπουλος, Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Κουκλοθέατρου & Καραγκιόζη. UNIMA-ΕΛΛΑΣ.
- 1999 Αυλογιάρη, Δέσποινα. *Κουκλοθέατρο αρχίζει* (4 βιβλία με 48 έργα για κουκλοθέατρο, 6 κασέτες και 2 κούκλες). Αθήνα: Χατζηλάκος Π.
- 1999 Κοντογιάννη, Άλκηστις. *Κουκλοθέατρο σκιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 2000 Σαραβάνου, Ιωάννα. *Παίζουμε κουκλοθέατρο; Η ξεχασμένη κούκλα. Παράσημο και τιμωρία. Τα καλικαντζαράκια*. Αθήνα: Ντουντούμης.
- 2000 Πούχνερ, Βάλτερ. *Είδωλα και ομοιώματα. Πέντε θεατρολογικά μελετήματα*. Αθήνα: Νεφέλη.
- 2001 Bernauer, Elisabeth. *Δακτυλόκουκλες. Με πατρόν* (Λ. Σακαλή, Μτφρ.). Αθήνα: Ωρίων.
- 2003 Κορμανός, Αλέξανδρος-Σάββας. *Μαριονέττες. Η τεχνική της κινούμενης κούκλας*. Αθήνα: Εργάνη.
- 2004 Marti i Garbayo, Monica, & Sanz Muelas Isabel. *Μαριονέτες και παντομίμα. Οι βασιλιάδες του ωκεανού. Ο αυλητής του Χάμελιν* (Η. Δεληδήμου, Μτφρ., Α. Παρούση, Επιμ.). Αθήνα: Ντουντούμη.
- 2004 Παπανικολάου, Ρούλα & Χατζηνικολάου, Ντίνα. *Κούκλες και κουκλοθεατρικά*. Θεσσαλονίκη: Μικρός Πρίγκηπας.
- 2004 Meschke, Michael. *Το θέατρο στ' ακροδάχτυλα* (Μ. Κουλεντιανού, Μτφρ., Α. Παρούση, Εισαγωγή & Επίμετρο). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- 2004 Σέργη, Γιάννα. *40+1 έργα για θέατρο και κουκλοθέατρο στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- 2005 Δημητράτου, Βίβιαν. *Ο μαγικός κόσμος του κουκλοθεάτρου. Κούκλες και έργα. Για βρεφονηπιαγούς, νηπιαγωγούς, δασκάλους και γονείς*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- 2006 Μαγουλιώτης, Απόστολος. *Κουκλοθέατρο I. Κούκλες, σκηνικά, παίξιμο: Τρόποι, είδη, πατρόν: Προτάσεις για διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- 2006 Φακίνου, Ευγενία. *Ντενεκεδούπολη. Πέντε έργα για κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- 2006 Λόρκα, Φεδερίκο Γκαρθία. *Η θαυμαστή μπαλωματού* (Ε. Μπελιές, Μτφρ.). Αθήνα: Ηριδανός.
- 2007 Pedevilla, Pia. *Ανθρωπάκια από κουτάλες. Κουκλοθέατρο* (Μ. Brugmann-Koulentianos, Μτφρ.). Αθήνα: Κεντικελένη/Ακμή.
- 2008 [χ.σ.]. *Τα παιδιά παίζουν κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.
- 2009 Meschke, Michael & Amandus, Kersten Michael. *Πρόσωπα* (δίγλωσση έκδοση) (Μ. Κουλεντιανού, Μτφρ., Α. Παρούση, Πρόλογος). Αθήνα: Gutenberg.
- 2009 Μαγουλιώτης, Απόστολος. *Κούκλες στην κοινωνία, στις τέχνες, στην εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- 2010 Κανελλόπουλος, Παναγιώτης, & Τσαφταρίδης, Νικόλαος (Επιμ.). *Τέχνη στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στην τέχνη. Εξερευνήσεις του δημιουργικού ρόλου της τέχνης στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.
- 2010 Σκαλίδη, Ζωή & Τσάμπρα, Φωτεινή. *Μια τρελή ποντικοοικογένεια! Θεατρικό μιούζικαλ για παιδιά με μαριονέτες*. Αθήνα: Στρατής.
- 2010 Βασιλειάδου, Γεωργία. *Μουσικο-κουκλο-θεατρικά*. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι.
- 2011 Μαγουλιώτης, Απόστολος & Τσιλιμένη, Τασούλα. *Κουκλοθέατρο. Κούκλες, σκηνικά, παίξιμο, έργα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- 2011 Κοντογιάννη, Άλκηστις. *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Πεδίο.
- 2012 Μαγουλιώτης, Απόστολος. *Ιστορία του νεοελληνικού κουκλοθεάτρου (1870-1938)*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- 2012 Παρούση, Αντιγόνη. *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- 2012 Baric, Maija. *Κουκλοθέατρο. Τέχνη και τεχνική, έμπνευση και δημιουργία* (Γ. Κακουδάκη, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- 2012 Καπίδης, Παναγιώτης. *Πολιτιστική επικοινωνία δημοτικού πολιτιστικού οργανισμού. Η περίπτωση του διεθνούς φεστιβάλ κουκλοθεάτρου και παντομίμας δήμου Κιλκίς*. Αθήνα: Bookstars-Γιωργαράς.
- 2013 Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μαρία (Επιμ.). *Κουκλοθέατρο, το θέατρο της εμπύχωσης. Διεπιστημονικές αναγνώσεις. Καλλιτεχνικές συναντήσεις*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- 2015 Τσελφές, Β., & Παρούση, Α. *Θέατρο και επιστήμη στην εκπαίδευση* [e-book] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11419/4042>
- 2016 Νιζάμη, Κατερίνα. *Κουκλοταξίδια στη χώρα των συναισθημάτων*. Θεσσαλονίκη: Βάρφη Εκδοτικός Οργανισμός.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Πίνακας 2: Εμφανίσεις του κουκλοθέατρου στα Προγράμματα Σπουδών στα Τμήματα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης [2010-2017]

Πανεπιστήμια-Τμήματα	Αυτόνομα μαθήματα κουκλοθέατρου	Αναφορές σε άλλα μαθήματα/εργαστήρια	Συνολική εικόνα
ΕΚΠΑ-ΤΕΑΠΗ	Εισαγωγή στο κουκλοθέατρο Κουκλοθέατρο και αυτοσχεδιασμοί	Σύγχρονες και παραδοσιακές όψεις του θεάτρου σκιών Θεατρικές εφαρμογές και διδακτική της Φυσικής Ι και ΙΙ Παιδαγωγικές προσεγγίσεις σε ένα συνθετικό θέατρο Κούκλα-φιγούρα-αντικείμενο	2 αυτόνομα μαθήματα 4 αναφορές σε άλλα μαθήματα
ΑΠΘ-ΤΕΠΑΕ	Κουκλοθέατρο-Τεχνική-Θεματολογία Κουκλοθέατρο: Κατασκευή κούκλας	Θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές και καινοτόμες δράσεις (2017-18)	2 αυτόνομα μαθήματα 1 αναφορά σε άλλο μάθημα
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-ΠΤΠΕ	Κούκλα: Κατασκευή και χώροι χρήσης (2010-11) Εμφύχωση κούκλας στον χώρο του Νηπιαγωγείου (2010-11) Κούκλες και Κουκλοθέατρο (2017-18)	Καμία αναφορά	2 αυτόνομα μαθήματα
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης-ΤΕΕΑΠΗ	Καμία αναφορά	Πρακτική Άσκηση: Κουκλοθέατρο για παιδιά	1 αναφορά σε μάθημα (χωρίς ειδικά περιεχόμενα και βιβλιογραφία)
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας-ΠΤΝ	Καμία αναφορά	Θεατρικό Παιχνίδι-Κουκλοθέατρο (2010-11)	1 αναφορά σε τίτλο μαθήματος (χωρίς ειδικά περιεχόμενα και χωρίς αναφορά στην περιγραφή του μαθήματος. Υπάρχουν ωστόσο σχετικά βιβλία στην προτεινόμενη βιβλιογραφία για μελέτη)
Πανεπιστήμιο Πατρών-ΤΕΕΑΠΗ	Καμία αναφορά	Σωματική και θεατρική έκφραση στην Προσχολική Εκπαίδευση – Δραματοποίηση	1 αναφορά [ως αντικειμενοθέατρο] σε μάθημα (χωρίς ειδικά περιεχόμενα και βιβλιογραφία)
Πανεπιστήμιο Κρήτης-ΠΤΠΕ	Καμία αναφορά	Καμία αναφορά [συναντάμε τον όρο «θέατρο	Καμία αναφορά

Θεσμικά και πολιτισμικά σχήματα που περιγράφουν τη μεταβαλλόμενη παρουσία του κουκλοθεάτρου στον εκπαιδευτικό χώρο των ελληνικών Νηπιαγωγείων  
Α. ΛΕΝΑΚΑΚΗΣ, Α. ΠΑΡΟΥΣΗ, Β. ΤΣΕΛΦΕΣ

		σκιών» στο μάθημα «Ελληνική φιλολογία και θεατρική παιδεία»]	
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-ΠΤΝ	Καμία αναφορά	Καμία αναφορά	Καμία αναφορά
Πανεπιστήμιο Αιγαίου-ΤΕ-ΠΑΕΣ	Καμία αναφορά	Καμία αναφορά	Καμία αναφορά

# Το κλίμα του σχολείου και της τάξης ως παράγοντες διαμόρφωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων

Απόστολος Σωτηρίου

*42<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Λάρισας*

Γεώργιος Ιορδανίδης

*Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

## Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τις σχέσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και στην τάξη τους και να διερευνήσει σε ποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης ερμηνεύουν τη διακύμανση της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. Επίσης, στους στόχους της έρευνας ήταν να διερευνήσει και τις σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 209 δάσκαλοι και δασκάλες. Η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης έγινε με το Job Satisfaction Index. Η μέτρηση του σχολικού κλίματος βασίστηκε στο Revised School Level Environment Questionnaire, ενώ η μέτρηση του κλίματος της τάξης έγινε με ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε βάσει των απαιτήσεων της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων συσχετίζεται και με το κλίμα του σχολείου τους και με το κλίμα της τάξης τους. Επίσης, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι συνθήκες διδασκαλίας, η δυσκολία και οι διενέξεις που χαρακτηρίζουν το κλίμα της τάξης, σε συνδυασμό με τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων που χαρακτηρίζει το σχολικό κλίμα, προβλέπουν ένα σημαντικό ποσοστό της διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. Τέλος, από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης αποτελούν διακριτές έννοιες που συσχετίζονται μεταξύ τους.

---

*Ο κ. Απόστολος Σωτηρίου είναι δάσκαλος στο 42<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Λάρισας, Διδάκτορας Επιστημών της Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.*

*Ο κ. Γεώργιος Ιορδανίδης είναι Αναπληρωτής καθηγητής στην Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και Καθηγητής-Σύμβουλος του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.*

## Abstract

The aim of the present study was to investigate the relationships between teachers' job satisfaction, school climate and classroom climate. Also, the aim of this research was to investigate the relationships between school climate and classroom climate. The sample consisted of 209 primary school teachers. The Job Satisfaction Index was used to assess teachers' job satisfaction. The Revised School Level Environment Questionnaire was used to assess and to measure teachers' perceptions about school climate. A questionnaire created for the purposes of this research based on the My Class Inventory was used to assess and to measure teachers' perceptions about classroom climate. Results showed a significant relationship among teachers' job satisfaction, school climate and classroom climate. Also, the results showed that the teaching conditions, difficulties and conflicts that characterize classroom climate in combination with collaboration among teachers provide a significant proportion of the variance of job satisfaction of teachers. Finally, the results of the research showed that school climate and classroom climate are distinct concepts, but they are interrelated.

## Εισαγωγή

Το κλίμα του εργασιακού περιβάλλοντος θεωρήθηκε από τους πρώτους θεωρητικούς της οργανωσιακής συμπεριφοράς ως έννοια ταυτόσημη με την επαγγελματική ικανοποίηση. Όμως, στην πορεία έγινε αποδεκτό ότι το κλίμα και η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελούν διακριτές έννοιες και σήμερα θεωρείται ότι το κλίμα αποτελεί τη γνωστικο-αντιληπτική αναπαράσταση των συνθηκών του εργασιακού περιβάλλοντος, ενώ η επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στις αξιολογικές/συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλούνται από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται το εργασιακό του περιβάλλον και διαμορφώνει τις εργασιακές του στάσεις.<sup>1</sup> Επιπλέον, επισημαίνεται ότι είναι πιθανό να αναπτύσσονται στενές σχέσεις και δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ του κλίματος που επικρατεί σε ένα οργανωσιακό περιβάλλον και την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο περιβάλλον αυτό, επειδή οι ψυχολογικές διαδικασίες μέσω των οποίων διαμορφώνονται οι αντιλήψεις-έννοιες (ψυχολογικό κλίμα) και οι στάσεις (επαγγελματική ικανοποίηση) εξελίσσονται παράλληλα.<sup>2</sup> Η άποψη αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες που δείχνουν ότι το κλίμα αποτελεί σημαντικό διαμορφωτικό παράγοντα των εργασιακών στάσεων, μεταξύ των οποίων είναι και η επαγγελματική ικανοποίηση.<sup>3</sup>

Στον εκπαιδευτικό χώρο το σχολικό κλίμα θεωρείται ότι αποτελεί μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς από πολλές έρευνες διαπιστώθηκε ότι συνδέεται τόσο με τα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και με ορισμένα από τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.<sup>4</sup> Ειδικότερα, η σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι καλά τεκμηριωμένη, καθώς πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι το σχολικό κλίμα



αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που ασκούν διαμορφωτική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.<sup>5</sup> Ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες που εξετάζουν τη σχέση του σχολικού κλίματος με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο χωρίς να εξετάζουν τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με το κλίμα που επικρατεί στην τάξη τους, αν και η τάξη έχει θεωρηθεί ως το κατεξοχήν πεδίο όπου ο εκπαιδευτικός ασκεί το επάγγελμά του και λειτουργούν οι παράγοντες της εργασιακής του άνεσης και της επαγγελματικής του πληρότητας.<sup>6</sup> Η σχολική τάξη θεωρείται ότι αποτελεί το οργανωσιακό περιβάλλον όπου συντελείται η πράξη της διδασκαλίας, η οποία αποτελεί την κεντρική επαγγελματική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, και παράγεται ένα ιδιαίτερα πυκνό πλέγμα ψυχοκοινωνικών σχέσεων και ανατροφοδοτικών μηνυμάτων, που ασκούν σημαντική επίδραση τόσο στο έργο των μαθητών/μαθητριών όσο και των δασκάλων τους.<sup>7</sup> Η σχολική τάξη αποτελεί το μικρο-επίπεδο του σχολικού συστήματος και χαρακτηρίζεται από το δικό της φυσικό και ψυχοκοινωνικό περιβάλλον, τα δικά της οργανωσιακά χαρακτηριστικά και το δικό της κλίμα.<sup>8</sup> Η εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στο επίπεδο του σχολείου θα μπορούσε να αποδοθεί στην επικράτηση της άποψης ότι αντικείμενο της διοικητικής επιστήμης και της οργανωσιακής συμπεριφοράς αποτελεί η σχολική μονάδα και η διοίκησή της σε επίπεδο οργανισμού, ενώ η διοίκηση και η διαχείριση της τάξης αποτελεί αντικείμενο της παιδαγωγικής επιστήμης.<sup>9</sup> Έτσι, βασικές έννοιες της οργανωσιακής συμπεριφοράς, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διερευνήθηκαν - κυρίως- στο μακρο-επίπεδο του σχολικού οργανισμού. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται,<sup>10</sup> η εκπαιδευτική διοίκηση έχει παιδαγωγικό περιεχόμενο και υλοποιεί παιδαγωγικούς στόχους που εκτείνονται σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα, βασικό κύτταρο της οποίας αποτελεί η σχολική τάξη.

Το κλίμα της τάξης θεωρείται ότι αποτελεί έννοια διακριτή από την έννοια του σχολικού κλίματος.<sup>11</sup> Ο Dorman και οι συνεργάτες του, έπειτα από μια ανασκόπηση ερευνών που διερεύνησαν τις σχέσεις του σχολικού κλίματος με το κλίμα της τάξης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δύο έννοιες είναι διακριτές και επισήμαναν ότι δεν φαίνεται να υπάρχει κάποιος μόνιμος (σταθερός) στενός δεσμός μεταξύ τους.<sup>12</sup> Η διάκριση του κλίματος της τάξης από το κλίμα του σχολείου είχε γίνει δεκτή και από τον πρωτοπόρο ερευνητή του κλίματος των περιβαλλόντων μάθησης W. Moss, ο οποίος κατασκεύασε διαφορετικές κλίμακες για τη μέτρηση των δύο εννοιών.<sup>13</sup> Η διακριτότητα των δύο εννοιών προκύπτει τόσο από το πεδίο ορισμού και αναφοράς τους όσο και από την οπτική της διερεύνησής τους. Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στο επίπεδο του σχολείου, το οποίο είναι ευρύτερο από την τάξη και υπόκειται στην επίδραση ευρύτερων παραγόντων που έχουν διαφορετική οργάνωση και δομή, ενώ το κλίμα της τάξης αναφέρεται στο επίπεδο της τάξης και υπόκειται στην επίδραση παραγόντων που έχουν διαφορετική δομή, οργάνωση και λειτουργία. Όπως υποστηρίζουν ο Dorman και οι συνεργάτες του, το σχολικό κλίμα διερευνάται κυρίως στο πλαίσιο των θεωριών και των πρακτικών της εκπαιδευτικής διοίκησης, ενώ το κλίμα της τάξης στο πλαίσιο της διδακτικής (ακαδημαϊκής) και παιδαγωγικής πράξης.<sup>14</sup> Επίσης, ο Aldridge και οι συνεργάτες του σημειώνουν ότι πολλές φορές η διερεύνηση του σχολικού κλίματος

επικεντρώνεται στις σχέσεις των δασκάλων μεταξύ τους και στις σχέσεις των δασκάλων με τον διευθυντή του σχολείου, ενώ η διερεύνηση του κλίματος της τάξης επικεντρώνεται στις σχέσεις μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών/μαθητριών του καθώς και στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές/μαθήτριες μεταξύ τους.<sup>15</sup> Ακόμη, υποστηρίζεται ότι η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος επηρεάζεται κυρίως από τις ενέργειες και τον τρόπο που διευθύνει τη σχολική μονάδα ο διευθυντής του σχολείου, ενώ το κλίμα της τάξης από τον τρόπο που οργανώνει και υλοποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία ο δάσκαλος της τάξης.<sup>16</sup> Εκφράζοντας χαρακτηριστικά τη διάκριση αυτή οι Dorman et al. (1995) κάνουν λόγο για επικράτεια του διευθυντή και για επικράτεια του δασκάλου τονίζοντας ότι οι δύο επικράτειες συνδέονται με χαλαρές σχέσεις, καθώς οι δάσκαλοι θεωρούν τις τάξεις τους ως τη δική τους επικράτεια επί της οποίας έχουν τον απόλυτο έλεγχο και πολλές φορές ανθίστανται στις προσπάθειες του διευθυντή να παρέμβει στο χώρο τους.<sup>17</sup> Μάλιστα, οι ερευνητές αυτοί εκτιμούν ότι η σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και κλίματος της τάξης καθίσταται χαλαρότερη εξαιτίας αλλαγών στο ρόλο του διευθυντή, που από διευθυντή-επικεφαλής συλλογικού οργάνου (principal-teacher) τείνει να μετατραπεί σε διευθυντή-μάναντζερ (managing director), αλλαγή η οποία θεωρείται ότι απομακρύνει τον διευθυντή από την εκπαιδευτική διεργασία που συντελείται στο επίπεδο της σχολικής τάξης και αυξάνει την ευθύνη του δασκάλου για ό,τι συμβαίνει στην τάξη του.<sup>18</sup> Φαίνεται, δηλαδή, ότι το κλίμα της τάξης αποτελεί έκφραση των κοινωνικο-συναισθηματικών χαρακτηριστικών του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης -όπου συντελούνται οι πράξεις της διδασκαλίας και της μάθησης- και τα οποία επηρεάζονται άμεσα από τον τρόπο που οργανώνει και διαχειρίζεται την τάξη του κάθε δάσκαλος, ενώ το σχολικό κλίμα αποτελεί έκφραση των κοινωνικοσυναισθηματικών χαρακτηριστικών του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος, τα οποία επηρεάζονται από τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής διευθύνει τον σχολικό οργανισμό. Έτσι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι έννοιες του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης αποτελούν έννοιες που έχουν διαφορετικό πεδίο ορισμού (σχολείο-τάξη), μετρώνται με διαφορετικά μέσα (ερωτηματολόγια σχολικού κλίματος-ερωτηματολόγια κλίματος της τάξης) και αποτελούν αντικείμενο διαφορετικών προσεγγίσεων (εκπαιδευτικής διοίκησης-διδακτικής και παιδαγωγικής πράξης), αν και έχουν χαρακτηριστικά που ανήκουν στο ίδιο είδος (επικοινωνία, σχέσεις, συνεργασία, υποστήριξη).

### Στόχοι της έρευνας

Στόχοι αυτής της ερευνητικής προσπάθειας ήταν: α) να διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης και β) να εξετάσει τις σχέσεις του κλίματος του σχολείου και της τάξης με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων και να διερευνήσει τον βαθμό στον οποίο το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης αποτελούν παράγοντες που συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων.

## Μέθοδος

### *Δείγμα*

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 209 δάσκαλοι και δασκάλες που υπηρετούσαν σε 24 πολυθέσια δημοτικά σχολεία. Επιλέχθηκαν μόνο πολυθέσια σχολεία, ώστε να εξασφαλίζονται συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαφορετικότητας στη διαμόρφωση και την πρόσληψη του σχολικού κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα σύμφωνα με τους Hoy και Clover.<sup>19</sup>

### *Ερωτηματολόγια*

#### *Το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής ικανοποίησης*

Η επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων μετρήθηκε με το ερωτηματολόγιο Job Satisfaction Index των Brayfield και Rothe,<sup>20</sup> όπως αυτό μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τους Kafetsios και Zampetakis.<sup>21</sup> Το ερωτηματολόγιο αυτό, αν και αποτελεί ένα από τα παλαιότερα ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης ως στάσης των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους, χρησιμοποιείται ακόμη από πολλούς ερευνητές λόγω της υψηλής αξιοπιστίας και εγκυρότητας που παρουσιάζει.<sup>22</sup> Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's  $\alpha$  του ερωτηματολογίου βρέθηκε ίσος με  $\alpha = 0.96$ .

#### *Το ερωτηματολόγιο του σχολικού κλίματος*

Το σχολικό κλίμα, όπως το αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι, μετρήθηκε με το Αναθεωρημένο Ερωτηματολόγιο του Σχολικού Περιβάλλοντος (Revised School Level Environment Questionnaire) των Johnson, Stevens και Zvoch,<sup>23</sup> όπως προσαρμόστηκε από τους Σωτηρίου και Ιορδανίδη.<sup>24</sup> Στην προσαρμογή αυτή αναδιατυπώθηκαν όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αρχικά ήταν διατυπωμένες με αρνητική διατύπωση, αφαιρέθηκαν τα επιρρήματα συχνότητας (πάντα, συχνά, σπάνια) που υπήρχαν στην αρχική διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων και τροποποιήθηκε η κλίμακα απάντησης, ώστε αντί για βαθμό συμφωνίας να δίνει το βαθμό συχνότητας με την οποία συμβαίνει αυτό που περιγράφει η κάθε ερώτησή του (1 = Σπάνια, 2 = Λίγες φορές, 3 = Αρκετές φορές, 4 = Πολλές φορές, 5 = Πάντα). Το Αναθεωρημένο Ερωτηματολόγιο του Σχολικού Περιβάλλοντος αποτελείται από 21 ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται: α) στις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, β) στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/τις μαθήτριες, γ) στην επάρκεια μέσων και υλικών, δ) στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και ε) στην προώθηση της καινοτομίας.

#### *Το ερωτηματολόγιο του κλίματος της τάξης*

Το κλίμα της τάξης μετρήθηκε με βάση το Ερωτηματολόγιο του Κλίματος της Τάξης μου.<sup>25</sup> Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μια σύνθεση η οποία περιλαμβάνει ερωτήσεις από το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου,<sup>26</sup> ορισμένες ερωτήσεις από την κλίμακα Order and Organization του ερωτηματολογίου Classroom Environment Scale, ορισμένες ερωτήσεις από την κλίμακα Σχέσεις μαθητών/μαθητριών του Revised School Level Environment Questionnaire,<sup>27</sup> που αναδιατυπώθηκαν ώστε να αναφέρονται στο επίπεδο της τάξης, και ορισμένες πρωτότυπες ερωτήσεις που διατυπώθηκαν με βάση τον

εννοιολογικό προσδιορισμό του κλίματος από τον Moss. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 29 ερωτήσεις που αναφέρονται: α) στις συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας, β) στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/μαθήτριες στην εκτέλεση των σχολικών εργασιών, γ) στις διενέξεις που εκδηλώνονται, δ) στη συνοχή που διέπει την τάξη και ε) στον ανταγωνισμό που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών/μαθητριών.<sup>28</sup>

Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από τους δασκάλους και τις δασκάλες του δείγματος με βάση μια κλίμακα πέντε βαθμών τύπου Likert, όπου το (1) σήμαινε *διαφωνώ απόλυτα* και το (5) *συμφωνώ απόλυτα*.

## **Αποτελέσματα**

### ***Η παραγοντική δομή του Σχολικού Κλίματος και του Κλίματος της Τάξης***

Με βάση την άποψη που υποστηρίζει ότι το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης αποτελούν διακριτές έννοιες, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα για το σχολικό κλίμα και ένα για το κλίμα της τάξης. Η παραγοντική δομή καθενός από τα ερωτηματολόγια αυτά έχει ελεγχθεί σε προηγούμενες εργασίες, στις οποίες διερευνήθηκαν οι σχέσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων είτε με την έννοια του σχολικού κλίματος είτε με την έννοια του κλίματος της τάξης.<sup>29</sup> Στην παρούσα μελέτη, στην οποία οι έννοιες του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης μελετώνται συνδυαστικά, πραγματοποιήθηκε από κοινού παραγοντική ανάλυση των δύο ερωτηματολογίων, ώστε να ελεγχθεί εάν οι μεταβλητές του σχολικού κλίματος διακρίνονται από τις μεταβλητές του κλίματος της τάξης.

Η παραγοντική ανάλυση έγινε με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών και οι τελικοί παράγοντες εξήχθησαν ύστερα από ορθογώνια περιστροφή των αξόνων. Από τους ελέγχους των προϋποθέσεων εφαρμογής της ανάλυσης αυτής βρέθηκε ότι τα δεδομένα της έρευνας πληρούν τις προϋποθέσεις εφαρμογής της παραγοντικής ανάλυσης (KMO = .857 και Bartlett's Test of Sphericity  $p < 0.001$ ). Τα αποτελέσματα αυτής της παραγοντικής ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, από την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν δέκα παράγοντες με ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας, οι οποίοι ερμηνεύουν το 65.98% της συνολικής διασποράς των μετρήσιμων μεταβλητών και επιβεβαιώνουν ως διακριτούς παράγοντες τις μεταβλητές του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης που μετράει το κάθε ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος, ο τρίτος, ο πέμπτος, ο έβδομος και ο όγδοος παράγοντας φορτίζονται από ερωτήσεις του ερωτηματολογίου του Κλίματος της Τάξης. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται στις μεταβλητές των Συνθηκών διεξαγωγής της διδασκαλίας, της Δυσκολίας, του Ανταγωνισμού, της Συνοχής και των Διενέξεων που χαρακτηρίζουν το κλίμα της τάξης. Οι υπόλοιποι παράγοντες φορτίζονται από ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου του Σχολικού Κλίματος και αναφέρονται στις μεταβλητές των Σχέσεων με τους συναδέλφους (2ος παράγοντας), της Πρωτοτυπίας-Καινοτομίας (4ος παράγοντας), των Μέσων-Υλικών (6ος παράγοντας), των Σχέσεων με τους μαθητές/τις μαθήτριες (9ος παράγοντας) και της Συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (10ος παράγοντας). Συνολικά, οι παράγοντες που προέκυψαν από την κοινή παραγοντική ανάλυση των δύο ερωτηματολογίων είναι οι ίδιοι που προέκυψαν από τις ανεξάρτητες

αναλύσεις του καθενός ερωτηματολογίου. Επιπλέον, η αξιοπιστία των παραγόντων αυτών, που ελέγχθηκε με βάση το συντελεστή  $\alpha$  του Cronbach, κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1. Έτσι, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι έννοιες του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης αποτελούν διακριτές έννοιες με στατιστικά επιβεβαιωμένη εννοιολογική εγκυρότητα περιεχομένου και αξιοπιστία.

Ερωτήσεις	Παράγοντες/φορτίσεις									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. Οι μαθητές αυτής της τάξης ακολουθούν τις οδηγίες μου.	.816									
34. Οι μαθητές αυτής της τάξης συμμετέχουν πρόθυμα στο μάθημα.	.812									
26. Αυτή η τάξη είναι μια τάξη που λειτουργεί καλά.	.800									
27. Το μάθημα σ' αυτή την τάξη κυλάει ήσυχα.	.786									
28. Αυτή η τάξη είναι μια οργανωμένη τάξη.	.779									
32. Αυτή η τάξη οργανώνεται εύκολα.	.774									
31. Οι μαθητές αυτής της τάξης είναι συνεργάσιμοι.	.760									
29. Οι μαθητές αυτής της τάξης σέβονται τους εκπαιδευτικούς.	.752									
35. Οι μαθητές αυτής της τάξης έχουν καλούς τρόπους συμπεριφοράς.	.747									
1. Σ' αυτή την τάξη το μάθημα περνάει ευχάριστα.	.508									
21. Αυτή η τάξη είναι ευχάριστη.	.477									
16. Σ' αυτό το σχολείο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων.		.781								

Ερωτήσεις	Παράγοντες/φορτίσεις									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Σ' αυτό το σχολείο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων.		.739								
21. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών προωθείται σ' αυτό το σχολείο.		.709								
20. Σ' αυτό το σχολείο οι δάσκαλοι των τμημάτων συνεργάζονται μεταξύ τους.		.699								
11. Σ' αυτό το σχολείο μου δίνονται ευκαιρίες να συνεργαστώ με άλλους εκπαιδευτικούς.		.681								
6. Σ' αυτό το σχολείο υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.		.620								
14. Σ' αυτή την τάξη τα παιδιά δυσκολεύονται στα μαθήματα.			.710							
4. Οι μαθητές σ' αυτή την τάξη δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων.			.697							
9. Σ' αυτή την τάξη τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύονται στις ασκήσεις που κάνουμε και χρειάζονται τη βοήθειά μου.			.677							
24. Τα περισσότερα παιδιά σ' αυτή την τάξη τα καταφέρνουν μόνα τους με τις ασκήσεις.			.646							
19. Για τα παιδιά αυτής της τάξης η σχολική δουλειά είναι δύσκολη.			.598							

Ερωτήσεις	Παράγοντες/φορτίσεις									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Οι εκπαιδευτικοί σ' αυτό το σχολείο εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις.				.728						
5. Νέες και διαφορετικές ιδέες διδασκαλίας δοκιμάζονται σ' αυτό το σχολείο.				.723						
10. Σ' αυτό το σχολείο ευνοείται η καινοτομία.				.654						
15. Σ' αυτό το σχολείο είμαστε πρόθυμοι να δοκιμάσουμε νέες διδακτικές προσεγγίσεις.		.540		.554						
8. Σ' αυτή την τάξη οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν να ξεπεράσουν στα μαθήματα τους άλλους.					.782					
18. Σ' αυτή την τάξη οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν πάντα να ξεπεράσουν τους άλλους.					.764					
23. Τα περισσότερα παιδιά σ' αυτή την τάξη θέλουν πάντα να πρωτεύουν.					.748					
3. Στα διαλείμματα οι μαθητές αυτής της τάξης παίζουν ανταγωνιστικά παιχνίδια.					.505					
13. Σε μερικά παιδιά αυτής της τάξης κακοφαίνεται όταν δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο οι άλλοι.					.497					
18. Σ' αυτό το σχολείο έχουμε στη διάθεσή μας όλα τα εκπαιδευτικά μέσα και υλικά διδασκαλίας που χρειαζόμαστε.						.813				

Ερωτήσεις	Παράγοντες/φορτίσεις									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Σ' αυτό το σχολείο έχουμε στη διάθεσή μας σύγχρονα εποπτικά μέσα και υλικά διδασκαλίας.						.780				
3. Σ' αυτό το σχολείο τα μέσα διδασκαλίας (βιβλία, εποπτικά, ΤΠΕ) είναι άμεσα διαθέσιμα.						.651				
8. Στη σχολική βιβλιοθήκη βρίσκω υλικό που καλύπτει τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.						.620				
15. Σ' αυτή την τάξη τα περισσότερα παιδιά είναι στενοί (καλοί) φίλοι.								.724		
20. Τα παιδιά αυτής τάξης συμπαθιούνται μεταξύ τους.								.676		
5. Οι περισσότεροι μαθητές αυτής της τάξης είναι φίλοι μεταξύ τους.								.676		
25. Τα περισσότερα παιδιά αυτής της τάξης συμπεριφέρονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι.	.459							.546		
22. Τα παιδιά αυτής της τάξης τσακώνονται συχνά μεταξύ τους.								.626		
17. Σ' αυτή την τάξη τα περισσότερα παιδιά θυμώνουν όταν δεν γίνεται πάντα το «δικό» τους.								.622		
12. Στα περισσότερα παιδιά αυτής της τάξης φαίνεται να αρέσουν οι τσακωμοί.								.608		
2. Σ' αυτή την τάξη τα παιδιά τσακώνονται συνέχεια μεταξύ τους.								.594		
12. Οι μαθητές σ' αυτό το σχολείο έχουν καλούς τρόπους συμπεριφοράς.									.781	



Ερωτήσεις	Παράγοντες/φορτίσεις									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Οι μαθητές σέβονται τους εκπαιδευτικούς σ' αυτό το σχολείο.									.606	
7. Οι μαθητές είναι συνεργάσιμοι με τους εκπαιδευτικούς σ' αυτό το σχολείο.									.568	
17. Οι μαθητές επιδιώκουν τη μάθηση και συμμετέχουν πρόθυμα στο μάθημα.		.437							.564	
9. Σ' αυτό το σχολείο ο διευθυντής αποφασίζει από μόνος του για ό,τι αφορά το σχολείο.										.835
14. Σ' αυτό το σχολείο ο διευθυντής συζητά με τους εκπαιδευτικούς και λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη των εκπαιδευτικών πριν πάρει κάποια απόφαση για το σχολείο.		.455								.671
4. Σ' αυτό το σχολείο οι εκπαιδευτικοί προσκαλούνται να λάβουν μέρος στη λήψη των αποφάσεων.		.438								.649
Ιδιοτιμές	12.4	5.99	2.98	2.30	2.11	1.73	1.63	1.38	1.24	1.13
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	14.9	9.26	6.52	5.50	5.25	5.22	5.11	5.09	4.79	4.22
Συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's α	0.93	0.86	0.82	0.84	0.73	0.78	0.79	0.81	0.74	0.80

Πίνακας 1: Παραγοντική ανάλυση των ερωτηματολογίων του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης

### **Σχέσεις μεταξύ σχολικού κλίματος και κλίματος της τάξης**

Πρώτος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σχέση του σχολικού κλίματος με το κλίμα της τάξης. Για τον λόγο αυτό υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών του σχολικού κλίματος και των μεταβλητών του κλίματος της τάξης, οι οποίοι παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, οι περισσότερες μεταβλητές του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης συσχετίζονται. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η συνεργασία που χαρακτηρίζει το κλίμα στη σχολική μονάδα

συσχετίζεται θετικά με τις συνθήκες διδασκαλίας και τη συνοχή της τάξης, ενώ συσχετίζεται αρνητικά με τις διενέξεις. Η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων συσχετίζεται θετικά με τις συνθήκες διδασκαλίας και αρνητικά με τη δυσκολία. Η προώθηση της πρωτοτυπίας συσχετίζεται θετικά με τις συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας και τη συνοχή της τάξης, ενώ συσχετίζεται αρνητικά με τη δυσκολία και τις διενέξεις. Η επάρκεια των υλικών και μέσων διδασκαλίας συσχετίζεται θετικά με τις συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας. Η μεταβλητή του σχολικού κλίματος που αναφέρεται στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/τις μαθήτριες συσχετίζεται θετικά με τις συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας και τη συνοχή, ενώ συσχετίζεται αρνητικά με τη δυσκολία και τις διενέξεις. Τέλος, καμία από τις μεταβλητές του σχολικού κλίματος δεν συσχετίζεται με την ανταγωνιστικότητα που χαρακτηρίζει το κλίμα της τάξης.

### ***Σχέσεις της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των δασκάλων με το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης***

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις σχέσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και την τάξη τους. Για το σκοπό αυτό υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων και των μεταβλητών του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης τους. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, στον οποίο παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης της επαγγελματικής ικανοποίησης με το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης, η επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων συσχετίζεται σε βαθμό στατιστικά σημαντικό με όλες τις μεταβλητές του σχολικού κλίματος και με τις τέσσερις από τις πέντε μεταβλητές του κλίματος της τάξης. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στο κλίμα της τάξης, βρέθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων συσχετίζεται θετικά με τις συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας και τη συνοχή, ενώ συσχετίζεται αρνητικά με τη δυσκολία και τις διενέξεις. Η μόνη μεταβλητή του κλίματος της τάξης που δεν φαίνεται να συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων είναι η ανταγωνιστικότητα.

Προκειμένου να εκτιμηθεί η από κοινού συμβολή των μεταβλητών του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων, πραγματοποιήθηκε μία ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με τη μέθοδο βήμα-βήμα στην οποία ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε η επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ ως ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρήθηκαν οι μεταβλητές του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, φαίνεται ότι οι τρεις από τις πέντε μεταβλητές του κλίματος της τάξης σε συνδυασμό με μία από τις μεταβλητές του σχολικού κλίματος συγκροτούν ένα μοντέλο το οποίο ερμηνεύει το 28% της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. Συγκεκριμένα, η μεταβλητή του κλίματος της τάξης που αναφέρεται στις συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας και η μεταβλητή του σχολικού κλίματος που αναφέρεται στη συνεργασία συνδέονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων. Αντιθέτως, οι μεταβλητές του κλίματος της τάξης που αναφέρονται στη δυσκολία και στις διενέξεις συνδέονται αρνητικά με την

επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων και επιδρούν με αρνητικό τρόπο στη διαμόρφωση της διακύμανσής της. Έτσι, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το κλίμα που αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι πως επικρατεί στο σχολείο όπου εργάζονται και στην τάξη όπου διδάσκουν συσχετίζεται με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Επιπλέον, μπορεί να υποστηριχθεί ότι ορισμένα χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης μπορούν από κοινού να ερμηνεύσουν τη διακύμανση ενός σημαντικού ποσοστού της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων.

### Συμπεράσματα

Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης. Από τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης φαίνεται ότι οι μεταβλητές του σχολικού κλίματος διακρίνονται από τις μεταβλητές του κλίματος της τάξης. Επίσης, από τη συνολική θεώρηση των σχέσεων των μεταβλητών του σχολικού κλίματος με τις μεταβλητές του κλίματος της τάξης φαίνεται ότι οι περισσότερες μεταβλητές του σχολικού κλίματος συσχετίζονται θετικά με τα θετικά χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης (συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας, συνοχή) και αρνητικά με τα αρνητικά χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης (δυσκολία, διενέξεις). Οι σχέσεις αυτές φαίνεται να είναι παρόμοιες με αυτές που βρέθηκαν από προηγούμενες έρευνες και βρίσκονται σε συμφωνία με τις θεωρητικές απόψεις που υποστηρίζουν ότι το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης αποτελούν διακριτές έννοιες που τελούν όμως σε αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση.<sup>30</sup> Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι η σχέση του σχολικού κλίματος με το κλίμα της τάξης δεν είναι καθολική, αλλά εντοπίζεται σε συγκεκριμένες μεταβλητές οι οποίες αναφέρονται κυρίως στις σχέσεις και τη συνεργασία μεταξύ των έμψυχων παραγόντων του σχολείου και της τάξης. Αξίζει να επισημανθεί ότι η μεταβλητή του κλίματος της τάξης που συσχετίζεται με τις περισσότερες μεταβλητές του σχολικού κλίματος είναι η μεταβλητή που αναφέρεται στις συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας, έτσι όπως αντιλαμβάνονται τις συνθήκες αυτές οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Οι συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας στην τάξη θεωρούνται και ως το βασικότερο χαρακτηριστικό του άμεσου εργασιακού περιβάλλοντος των δασκάλων, όπου διάγουν το μεγαλύτερο μέρος του εργασιακού τους βίου.<sup>31</sup> Έτσι, από τη σκοπιά της οργανωσιακής συμπεριφοράς θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης δεν είναι καθολικές, φαίνεται όμως να εντοπίζονται μεταξύ μεταβλητών που έχουν ιδιαίτερη σημασία για την επαγγελματική καθημερινότητα των δασκάλων.

Όσον αφορά στη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων με το κλίμα του σχολείου και της τάξης τους, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι όλες οι μεταβλητές του σχολικού κλίματος συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, οι οποίες δείχνουν ότι το σχολικό κλίμα συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.<sup>32</sup> Επίσης, βρέθηκε ότι οι μεταβλητές που αναφέρονται σε θετικά χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης (συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας και συνοχή) συσχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των

δασκάλων, ενώ οι μεταβλητές που αναφέρονται σε αρνητικά χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης (δυσκολίες και διενέξεις) συσχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με ευρήματα άλλων ερευνών, οι οποίες έδειξαν ότι το κλίμα της τάξης αποτελεί παράγοντα που προάγει τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενδυναμώνει τους/τις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τις μαθήτριες.<sup>33</sup>

Επιπλέον, από την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης φάνηκε ότι ορισμένες μεταβλητές του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης ερμηνεύουν από κοινού ένα σημαντικό μέρος της διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Συγκεκριμένα, όπως φάνηκε από την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης, οι μεταβλητές του κλίματος της τάξης που αναφέρονται στις συνθήκες διδασκαλίας, τη δυσκολία και τις διενέξεις, σε συνδυασμό με τη μεταβλητή του σχολικού κλίματος που αναφέρεται στη συνεργασία, ερμηνεύουν το 28% της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων του δείγματος. Πρόκειται για μεταβλητές που αναφέρονται και στους τρεις τομείς (διατήρησης του συστήματος, σχέσεων και προσωπικής ανάπτυξης) του κλίματος του σχολικού περιβάλλοντος, σύμφωνα με το θεωρητικό σχήμα του Moss. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τις θεωρητικές απόψεις που υποστηρίζουν ότι οι εργασιακές συνθήκες αποτελούν σημαντικό διαμορφωτικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων, καθώς ενισχύουν την εργασιακή άνεση και την εργασιακή πληρότητα του ατόμου.<sup>34</sup> Σε συμφωνία με αυτές τις θεωρητικές απόψεις φαίνεται να βρίσκεται και η ανάδειξη της δυσκολίας ως παράγοντα που συσχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων, γιατί μπορεί να σημαίνει ότι οι δυσκολίες των μαθητών/μαθητριών πλήττουν αφενός την εργασιακή πληρότητα των δασκάλων -σύμφωνα με το θεωρητικό σχήμα της Evans (1997)- και αφετέρου την αναγνώριση της επαγγελματικής τους ικανότητας, η οποία αποτελεί βασική εργασιακή ανάγκη των εργαζομένων σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού και το κοινωνιογνωστικό μοντέλο διαμόρφωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης.<sup>35</sup>

Οι άλλες δύο μεταβλητές που συμβάλλουν στην ερμηνεία της διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων είναι η συνεργασία και οι διενέξεις. Η πρώτη από τις μεταβλητές αυτές αναφέρεται στο επίπεδο του σχολείου και η δεύτερη στο επίπεδο της τάξης, όμως -και οι δύο- αναφέρονται στον τομέα των σχέσεων που επικρατούν σε ένα οργανωσιακό περιβάλλον, σύμφωνα με το θεωρητικό σχήμα του Moss. Η διαφορά τους βρίσκεται στο γεγονός ότι η συνεργασία συμβάλλει στην πρόβλεψη της επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ οι διενέξεις επιδρούν με αρνητικό τρόπο. Η ανάδειξη του τομέα των σχέσεων σε ερμηνευτικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης, είτε αυτές αναφέρονται στο επίπεδο του σχολείου είτε στο επίπεδο της τάξης, παρέχει στήριξη στις θεωρητικές απόψεις που υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις που επικρατούν στο εργασιακό περιβάλλον αποτελούν σημαντικό διαμορφωτικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων.<sup>36</sup>

Συνολικά, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορεί να συναχθεί ότι το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης αποτελούν παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων. Αυτό σημαίνει ότι η βελτίωση του σχολικού

κλίματος και του κλίματος της τάξης μπορεί να αυξήσει την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων. Όμως, μπορεί να σημαίνει και το αντίστροφο, καθώς στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ανιχνεύθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων και όχι οι αιτιακές σχέσεις τους. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ότι το κλίμα του σχολείου και το κλίμα της τάξης συνδέονται θετικά με την ικανοποίηση που νιώθουν από το επάγγελμά τους. Έτσι, πρόταση της παρούσας έρευνας για την εκπαιδευτική πράξη είναι η συστηματική καταβολή προσπάθειας για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και του κλίματος της τάξης, ώστε να αυξάνεται η ικανοποίηση που αντλούν οι δάσκαλοι από το επάγγελμά τους και -κατά συνέπεια- να βελτιώνεται και το έργο που προσφέρουν. Η καλλιέργεια του σχολικού κλίματος μπορεί να επιτευχθεί με την ανάπτυξη ενδοσχολικών δράσεων, γιατί οι μεταβλητές του κλίματος αποτελούν μεταβλητές του εσωτερικού πλαισίου της κάθε σχολικής μονάδας και υπόκεινται στον έλεγχο του σχολείου και όχι άλλων εξωτερικών παραγόντων, σύμφωνα με τη θεωρία των τριών παραγόντων που διατυπώθηκε από τους Dinham και Scott.<sup>37</sup> Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να θεσμοθετηθούν ενδοσχολικές δομές και να παρασχεθούν μέσα που θα αυξάνουν την εργασιακή άνεση και θα βελτιώνουν την εργασιακή πληρότητα των δασκάλων.<sup>38</sup> Πρόκειται για δομές και μέσα που θα λειτουργούν στο επίπεδο της τάξης και θα βελτιώνουν έμπρακτα τις συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας, θα αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές/μαθήτριες στα μαθήματα, θα αυξάνουν τη συνοχή της τάξης, θα περιορίζουν τις διενέξεις και θα βελτιώνουν τη συνεργασία μεταξύ των παραγόντων της σχολικής κοινότητας. Με γενικούς όρους, θα διασφαλίζουν την οργανωσιακή υποστήριξη που απαιτείται ώστε να ενισχύεται η εργασιακή πληρότητα και η εργασιακή άνεση των δασκάλων στον κατεξοχήν χώρο εργασίας τους, τη σχολική τάξη, το κλίμα της οποίας φαίνεται να ερμηνεύει ένα σημαντικό ποσοστό της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων (Badri, Mohaidat, Ferrandino & El Mourad, 2013).<sup>39</sup> Με τον τρόπο αυτό, διαμορφώνεται ένα πλέγμα δράσεων που είναι πιθανό να βελτιώνουν κατά τρόπο άμεσο τόσο τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά του άμεσου εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών όσο και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η σχολική τάξη αποτελεί χώρο δυναμικών αλληλεπιδράσεων πολλών παραγόντων, όπως ο δάσκαλος, οι μαθητές/μαθήτριες, τα αναλυτικά προγράμματα, τα γνωστικά αντικείμενα, το φυσικό περιβάλλον και η υλικοτεχνική υποδομή αλλά και μιας σειράς άλλων παραγόντων χωρίς υλική υπόσταση, όπως οι στάσεις, οι αξίες και η εκπαιδευτική φιλοσοφία που διέπει την εκπαιδευτική διαδικασία (Allodi, 2010. Martin, 2002). Έτσι, η δράση δεν αρκεί να απευθύνεται σε παράγοντες του εσωτερικού τομέα αλλά και σε παράγοντες που διαμορφώνονται και ελέγχονται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου βρίσκονται τα σχολεία και ασκούν το επάγγελμά τους οι εκπαιδευτικοί (Dinhman & Scott, 1998).

Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η εξαγωγή των συμπερασμάτων και η διατύπωση προτάσεων με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη και τους περιορισμούς στους οποίους υπόκειται η παρούσα εργασία. Ειδικότερα, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού στον οποίο αναφέρεται και ότι τα δεδομένα της

έρευνας για το σχολικό κλίμα προέρχονται μόνο από τους/τις εκπαιδευτικούς χωρίς να αντικατοπτρίζουν τις αντιλήψεις των μαθητών/μαθητριών. Επιπλέον, η έρευνα εστιάζει σε μεταβλητές του εσωτερικού πλαισίου, χωρίς να εξετάζει τις άμεσες και έμμεσες επιδράσεις παραγόντων του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος εντός του οποίου λειτουργούν τα σχολεία και ασκούν το επάγγελμά τους οι εκπαιδευτικοί.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Συνεργασία	1.00									
2. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	,483**	1.00								
3. Πρωτοτυπία	,578**	,263**	1.00							
4. Μέσα	,458**	,190**	,443**	1.00						
5. Σχέσεις με μαθητές	,399**	,263**	,498**	,340**	1.00					
6. Συνθήκες διδασκαλίας	,212**	,189**	,288**	,213**	,443**	1.00				
7. Δυσκολία	-,112	-,149*	-,270**	-,044	-,283**	-,568**	1.00			
8. Διενέξεις	-,153*	,050	-,217**	-,003	-,297**	-,561**	,475**	1.00		
9. Συνοχή	,204**	,084	,275**	,048	,294**	,537**	-,463**	-,581**	1.00	
10. Ανταγωνιστικότητα	,086	,061	-,037	,072	-,032	-,147*	,186**	,385**	-,294**	1.00
11. Επαγγελματική ικανοποίηση	,300**	,176*	,224**	,154*	,336**	,434**	-,407**	-,406**	,292**	-,032

Πίνακας 2: Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών του σχολικού κλίματος, του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων

Περιγραφή μοντέλων			Τυποποιημένοι συντελεστές τελικού μοντέλου				
Model	R	R <sup>2</sup>	Adj. R <sup>2</sup>	Μεταβλητές	Beta	t	Sig.
				(Constant)		5.150	.000
1	.434a	.188	.184	Συνθήκες διδασκαλίας	.174	2.199	.029
2	.483b	0.23	.226	Συνεργασία	.213	3.538	.000
2	.522c	.273	.262	Δυσκολία	-.198	-2.701	.017
3	.542d	.294	0.28	Διενέξεις	-.182	-2.488	.014

a. Predictors: (Constant), Συνθήκες διδασκαλίας.

- b. Predictors: (Constant), Συνθήκες διδασκαλίας, Συνεργασία.
- c. Predictors: (Constant), Συνθήκες διδασκαλίας, Συνεργασία, Δυσκολία.
- d. Predictors: (Constant), Συνθήκες διδασκαλίας, Συνεργασία, Δυσκολία, Διενέξεις

Πίνακας 3: Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την επαγγελματική ικανοποίηση και ανεξάρτητες μεταβλητές το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης

## Σημειώσεις

1. A. P. Jones, and L. R. James, “Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions”, *Organizational behavior and human performance* 23, no. 2 (1979): 201-250; C. P. Parker, B. B. Baltes, S. A. Young, J. W. Huff, R. A. Altmann, H. A. Lacost, and J. E. Roberts, “Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review”, *Journal of Organizational Behavior* 24, no. 4 (2003): 389-416; S. P. Robbins, and T. A. Judge, *Οργανωσιακή συμπεριφορά* (μτφ. Α. Πλατάκη). Αθήνα: Κριτική, 2011.
2. Jones & James, ό.π.
3. R. Bogler, and A. E. Nir, “The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?”, *Journal of Educational Administration*, 50, no. 3 (2012): 287-306; R. J. Collie, J. D. Shapka, and N. E. Perry, “School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy”, *Journal of Educational Psychology* 104, no. 4 (2012): 1189; X. S. Liu, “The influences of school climate and teacher compensation on teachers' turnover intention in China”, *Educational Psychology* 32, no. 5 (2012): 553-569; C. M. Moore, “The role of school environment in teacher dissatisfaction among US public school teachers”, *SAGE Open* 2, no1 (2012): 1-16; B. Schyns, M. Veldhoven, and S. Wood, “Organizational climate, relative psychological climate and job satisfaction”, *Leadership & Organizational Development Journal* 30, no. 7 (2009): 649-663
4. J. Cohen, L. McCabe, N. M. Michelli, and T. Pickeral, “School climate: Research, policy, practice, and teacher education”, *The Teachers College Record* 111, no. 1 (2009): 180-213; A. Thapa, J. Cohen, S. Guffey, and A. Higgins-D'Alessandro, “A Review of School Climate Research” 83, no. 3 (2013): 357-385.
5. R. J. Collie, et al., ό.π.; A. Saiti, “Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality”, *British Educational Leadership, Management & Administration Society* 21, no. 2 (2007): 8-32; Schyns, et al., ό.π.
6. A. Adamski, B. J. Fraser, and M. M. Peiro, “Parental involvement in schooling, classroom environment and student outcomes.”, *Learning Environments Research* 16 (2013): 315-328; J. P. Dorman, “Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis” *Social Psychology of Education* 6, no. 2 (2003): 107-127; S. Dinham, and C. Scott, “A three domain model of teacher and school executive career satisfaction” *Journal of Educational Administration* 36, no. 4 (1998): 362-378; L. Evans, “Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction”, *Educational Research* 39, no. 3 (1997): 319-331; S. H. Martin, “The classroom environment and its effects on the practice of teachers”, *Journal of Environmental Psychology* 22, no. 1 (2002): 139-156.
7. Adamski, et al., ό.π.; H. J. Freiberg, S. M. Templeton, and S. Helton, “Classroom Management: A Pathway to Improving School Climate in two British Secondary Schools” *Advances in Research on Teaching* 18, (2013): 203-225.
8. J. P. Dorman, J. B. Fraser, and C. J. McRobbie, “Relationship between school-level and classroom-level environments in secondary schools”, *Journal of Educational Administration* 35, no. 1 (1997): 74-91 ·H. Γ. Ματσαγγούρας, *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρη, 1998.
9. Dinham & Scott, 1998, ό.π.
10. Α. Αθανασούλα-Ρέππα, *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην, 2008.
11. J. M. Aldridge, R. C. Laugksch, and B. J. Fraser, “School-level environment and outcomes-based education in South Africa”, *Learning Environments Research* 9, no 2 (2006): 123-147; Dorman, Fraser, & McRobbie, 1995, ό.π.; A. J. Rentoul, and B. J. Fraser, “Development of a school-level environment questionnaire”, *Journal of Educational Administration* 21, (1983): 21-39.
12. Dorman, et al., 1995, p. 77, ό.π.
13. Aldridge, et al., 2006, ό.π.

14. Dorman et al., (1995), ό.π.
15. Aldridge et al., (2006), ό.π.
16. Aldridge et al., 2006, ό.π. ;Dorman et al., 1995, ό.π.
17. Στο ίδιο.
18. Στο ίδιο.
19. W. K. Hoy, and S.I.R. Clover, “Elementary school climate: a revision of the OCDQ” *Educational Administration Quarterly* 22, (1986): 93-110.
20. A. H. Brayfield, and H. F. Rothe, “An index of job satisfaction”, *Journal of applied psychology* 35, no. 5 (1951): 307-311.
21. K. Kafetsios, and L. A. Zampetakis, “Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work”, *Personality and Individual Differences* 44, no. 3 (2008): 712-722.
22. Kafetsios & Zampetakis, 2008, ό.π.· Σ. Σακελλαρόγλου, “Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών”, *Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία*, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 2013.
23. B. Johnson, J. J. Stevens, and K. Zvoch, “Teachers' Perceptions of School Climate A Validity Study of Scores From the Revised School Level Environment Questionnaire”, *Educational and Psychological Measurement* 67, no. 5 (2007): 833-844.
24. Α. Σωτηρίου, και Γ. Ιορδανίδης, “Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων”, *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 3, (2015): 80-100.
25. Α. Σωτηρίου, και Γ. Ιορδανίδης, “Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων”, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΣΤ, 64, (2014): 116-145.
26. Ματσαγγούρας, 1998, ό.π.
27. Johnson, et. al., 2007, ό.π.
28. Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2014, ό.π.
29. Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2014 & 15, ό.π.
30. Aldridge, et al., 2006, ό.π.
31. J. P. Dorman, 2003, ό.π.
32. Bogler & Nir, 2012, ό.π.; T. C. Huang, and W. J. Hsiao, “The causal relationship between job satisfaction and organizational commitment”, *Social Behavior and Personality: an international journal* 35, no. 9 (2007): 1265-1276.
33. S. Blömeke, and P. Klein, “When is a School Environment Perceived as Supportive by Beginning Mathematics Teachers? Effects of Leadership, Trust, Autonomy and Appraisal on Teaching Quality”, *International Journal of Science and Mathematics Education* 11, no. 4 (2013): 1029-1048; K. T. Ferguson, R. C. Cassells, J. W. MacAllister, and G. W. Evans, “The physical environment and child development: An international review”, *International Journal of Psychology* 48, no. 4 (2013): 437-468.
34. Evans, 1997, ό.π.; M. A. Badri, J. Mohaidat, V. Ferrandino, and T.V., & T. El Mourad, “The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation”, *International Journal of Educational Research* 57, (2013): 12-24; X. Ma, and R. B. MacMillan, “Influence of workplace conditions on teachers' job satisfaction”, *The Journal of Educational Research* 93, (1999): 39-47.
35. E. L. Deci, and R. M. Ryan, “The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior”, *Psychological Inquiry* 11, (2000): 227–268; Badri et al., 2013, ό.π.; R. W. Lent, D. Singley, H. B. Sheu, J. A. Schmidt, and L. C. Schmidt, “Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students”, *Journal of Career Assessment* 15, no. 1 (2007): 87-97.
36. Bogler & Nir, 2012, ό.π.; R. Eisenberger, F. Stinglhamber, C. Vandenberghe, I. L. Sucharski, and L. Rhoades, “Perceived supervisor support: contributions to perceived organizational support and employee retention”, *Journal of Applied Psychology* 87, no. 3 (2002): 565; X. S. Liu, and J. Ramsey, “Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000–2001”, *Teaching and Teacher Education* 24, no. 5 (2008): 1173-1184.
37. Dinham & Scott, 1998, ό.π.
38. Evans, 1997, ό.π.
39. Badri et al., 2013, ό.π.



## Βιβλιογραφία

- Adamski, A., Fraser, B. J., and Peiro, M. M., “Parental involvement in schooling, classroom environment and student outcomes.”, *Learning Environments Research* 16 (2013): 315-328.
- Aldridge, J. M., Laugksch, R. C., and Fraser, B. J., “School-level environment and outcomes-based education in South Africa”, *Learning Environments Research* 9, no 2 (2006): 123-147.
- Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., and El Mourad, T., “The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation”, *International Journal of Educational Research* 57, (2013): 12-24.
- Blömeke, S., and Klein, P., “When is a School Environment Perceived as Supportive by Beginning Mathematics Teachers? Effects of Leadership, Trust, Autonomy and Appraisal on Teaching Quality”, *International Journal of Science and Mathematics Education* 11, no. 4 (2013): 1029-1048.
- Bogler, R., and Nir, A. E., “The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?”, *Journal of Educational Administration*, 50, no. 3 (2012): 287-306.
- Brayfield, A. H., and Rothe, H. F., “An index of job satisfaction”, *Journal of applied psychology* 35, no. 5 (1951): 307-311.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., and Pickeral, T., “School climate: Research, policy, practice, and teacher education”, *The Teachers College Record* 111, no. 1 (2009): 180-213.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., and Perry, N. E., “School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy”, *Journal of Educational Psychology* 104, no. 4 (2012): 1189.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M., “The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior”, *Psychological Inquiry* 11, (2000): 227–268.
- Dinham, S., and Scott, C., “A three domain model of teacher and school executive career satisfaction”, *Journal of Educational Administration* 36, no. 4 (1998): 362-378.
- Dorman, J. P., “Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis”, *Social Psychology of Education* 6, no. 2 (2003): 107-127.
- Dorman, J. P., Fraser, J. B., and McRobbie, C. J., “Relationship between school-level and classroom-level environments in secondary schools”, *Journal of Educational Administration* 35, no. 1 (1997): 74-91.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F. Vandenberghe, C., Sucharski, I. L., and Rhoades, L., “Perceived supervisor support: contributions to perceived organizational support and employee retention”, *Journal of Applied Psychology* 87, no. 3 (2002): 565.
- Evans, L., “Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction”, *Educational Research* 39, no. 3 (1997): 319-331.
- Ferguson, K. T., Cassells, R. C., MacAllister, J. W., and Evans, G. W., “The physical environment and child development: An international review”, *International Journal of Psychology* 48, no. 4 (2013): 437-468.
- Freiberg, H. J., Templeton, S. M., and Helton, S., “Classroom Management: A Pathway to Improving School Climate in two British Secondary Schools”, *Advances in Research on Teaching* 18, (2013): 203-225.
- Hoy, W. K., and Clover, S.I.R., “Elementary school climate: a revision of the OCDQ”, *Educational Administration Quarterly* 22, (1986): 93-110.
- Huang, T. C., and Hsiao, W. J., “The causal relationship between job satisfaction and organizational commitment”, *Social Behavior and Personality: an international journal* 35, no. 9 (2007): 1265-1276.
- Johnson, B., Stevens, J. J., and Zvoch, K., “Teachers' Perceptions of School Climate A Validity Study of Scores From the Revised School Level Environment Questionnaire”, *Educational and psychological measurement* 67, no. 5 (2007): 833-844.
- Jones, A. P., and James, L. R., “Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions”, *Organizational Behavior and Human Performance* 23, no. 2 (1979): 201-250.
- Kafetsios, K., and Zampetakis, L. A., “Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work”, *Personality and Individual Differences* 44, no. 3 (2008): 712-722.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J. A., and Schmidt, L. C., “Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students”, *Journal of Career Assessment* 15, no. 1 (2007): 87-97.

- Liu, X. S., “The influences of school climate and teacher compensation on teachers’ turnover intention in China”, *Educational Psychology* 32, no. 5 (2012): 553-569.
- Liu, X. S., and Ramsey, J., “Teachers’ job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000–2001”, *Teaching and Teacher Education* 24, no. 5 (2008): 1173-1184.
- Ma., X., and MacMillan, R. B., “Influence of workplace conditions on teachers’ job satisfaction”, *The Journal of Educational Research* 93, (1999): 39-47.
- Martin, S. H., “The classroom environment and its effects on the practice of teachers”, *Journal of Environmental Psychology* 22, no. 1 (2002): 139-156.
- Moore, C. M., “The role of school environment in teacher dissatisfaction among US public school teachers”, *SAGE Open* 2, no1 (2012): 1-16.
- Moos, R. H., *Evaluating educational environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1979.
- Parker, C. P., Baltus, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A., and Roberts, J. E., “Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review”, *Journal of Organizational Behavior* 24, no. 4 (2003): 389-416.
- Rentoul, A. J., and Fraser, B. J., “Development of a school-level environment questionnaire”, *Journal of Educational Administration* 21, (1983): 21–39.
- Robbins, S. P., and Judge, T. A., *Οργανωσιακή συμπεριφορά* (μτφ. Α. Πλατάκη). Αθήνα: Κριτική, 2011.
- Saiti, A., “Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality”, *British Educational Leadership, Management & Administration Society* 21, no. 2 (2007): 8-32.
- Schyns, B., Veldhoven, M., and Wood, S., “Organizational climate, relative psychological climate and job satisfaction”, *Leadership & Organizational Development Journal* 30, no. 7 (2009): 649-663.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., and Higgins-D’Alessandro, A., “A Review of School Climate Research” 83, no. 3 (2013): 357-385.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην, 2008.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ., *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρη, 1998.
- Σακελλαρόγλου, Σ., “Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών”, Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 2013.
- Σωτηρίου, Α., και Ιορδανίδης, Γ., “Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων”, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΣΤ, 64, (2014): 116-145.
- Σωτηρίου, Α., και Ιορδανίδης, Γ., “Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων”, *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 3, (2015): 80-100.

# Απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή: η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως ρυθμιστικός παράγοντας εφαρμογής νέων προγραμμάτων σπουδών

Αθανασία Δακοπούλου

*15ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας*

Δήμητρα Καυκά

*1ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Πεντέλης*

Έλενα Μανιάτη

*2ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής*

## Περίληψη

Στην εργασία μας, εκκινώντας από την παραδοχή ότι η αλλαγή του προγράμματος σπουδών των Θρησκευτικών κατά το σχολικό έτος 2016-2017 αποτελεί - όπως όλες οι εκπαιδευτικές αλλαγές - μια διαδικασία η οποία εμπλέκει ένα πλήθος παραγόντων που την επηρεάζουν και την συνδιαμορφώνουν, επιχειρείται να διερευνηθούν οι παράγοντες που επιδρούν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής αυτής αλλαγής. Η δημοσιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας φιλοδοξεί αφενός να συμβάλει στον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων για την επιτυχημένη εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αφετέρου στοχεύει να τροφοδοτήσει τη δόμηση αποτελεσματικών επιμορφωτικών δράσεων για εκπαιδευτικούς με στόχο την επιτυχή έκβαση των εκπαιδευτικών αλλαγών.

---

*Η κ. Αθανασία Δακοπούλου είναι Εκπαιδευτικός Π.Ε. στο 15ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας, Διδάκτορας στις Επιστήμες της Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.*

*Η κ. Δήμητρα Καυκά είναι Εκπαιδευτικός Π.Ε. στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Πεντέλης, Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.*

*Η κ. Έλενα Μανιάτη είναι Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 στο 2ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, Διδάκτορας Ιστορίας των Επιστημών του Τμήματος ΜΙΘΕ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.*

## Abstract

Building on the assumption that the changes in the religious studies curriculum introduced in the 2016-2017 school year involve - like all educational changes - an array of variables that affect and codetermine the overall outcome, this research explores the implementation of this educational change by analyzing the variables involved. The dissemination of the findings aspires, on the one hand, to facilitate the formulation of targeted interventions with a goal to introducing effective educational change in primary education and, on the other, to provide feedback with an eye to developing effective teachers' in-service programs.

### 1. Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, η εκπαιδευτική αλλαγή υπήρξε ένα πεδίο συνεχούς ενδιαφέροντος τόσο για τους ερευνητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και για όσους εμπλέκονται στον χώρο της εκπαίδευσης. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην εισαγωγή του νέου προγράμματος σπουδών στο μάθημα των Θρησκευτικών στο δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας, η οποία διεξήχθη σε τρεις εκπαιδευτικές Περιφέρειες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής (21<sup>η</sup>, 22<sup>η</sup> και 25<sup>η</sup>), στο πλαίσιο σειράς επιμορφωτικών δράσεων για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατά το σχολικό έτος 2017-2018.

Εκκινώντας από την παραδοχή ότι η αλλαγή του προγράμματος σπουδών των Θρησκευτικών αποτελεί - όπως όλες οι εκπαιδευτικές αλλαγές - μια διαδικασία, η οποία εμπλέκει ένα πλήθος παραγόντων που την επηρεάζουν και την συνδιαμορφώνουν, επιχειρείται να διερευνηθούν οι παράγοντες που επιδρούν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής αυτής αλλαγής. Η έρευνα στοχεύει στο να αποτυπώσει την αλληλεπίδραση των παραγόντων εκείνων που επιδρούν στη διαδικασία της εφαρμογής της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής αλλαγής.

### 2. Η θεωρητική συζήτηση

#### 2.1. Φάσεις και παράγοντες επιτυχίας της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Αντιμετωπίζοντας την εκπαιδευτική αλλαγή ως μια αναπτυξιακή διαδικασία, μπορούμε να θεωρήσουμε πως αποτελείται από τις εξής φάσεις: έναρξη (υιοθέτηση), εφαρμογή και θεσμοθέτηση – ενσωμάτωση<sup>1</sup>. Καθεμιά από αυτές τις φάσεις δεν αποτελεί αυτόνομη φάση με την έννοια πως κάθε φάση μπορεί να μην έχει ολοκληρωθεί, ακόμη και αν έχει ξεκινήσει η επόμενη. Η σχέση μεταξύ των διαδοχικών φάσεων είναι χαλαρή και αλληλεπιδραστική<sup>2</sup>.

Η απόφαση για την έναρξη μιας εκπαιδευτικής αλλαγής σχετίζεται άμεσα με τρεις ομάδες παραγόντων: τη σχετικότητα, την ετοιμότητα και τους διαθέσιμους πόρους.<sup>3</sup> Η σχετικότητα αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα μιας αλ-

λαγής, π.χ. την εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών στα Θρησκευτικά. Η επίδραση της σχετικότητας στη φάση της εφαρμογής δείχνει ότι οι μεγάλες και ουσιώδεις αλλαγές είναι πιθανότερο να επιτύχουν σε σχέση με τις απλές αλλαγές. Η εξήγηση είναι ότι το μέγεθος της αλλαγής πρέπει να είναι τόσο μεγάλο, για να αισθανθεί κάποιος πως αξίζει τον κόπο, αλλά όχι και τόσο ογκώδες που - σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών - δεν θα είναι ικανοί να αντεπεξεέλθουν στις απαιτήσεις της.<sup>4</sup> Η ετοιμότητα αναφέρεται στην ύπαρξη προϋπάρχουσας γνώσης και δεξιοτήτων στο επίπεδο του κάθε εκπαιδευτικού, που χρειάζονται για την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής αλλαγής. Η διαθεσιμότητα των πόρων περιλαμβάνει οικονομικούς πόρους, χρόνο, υποδομή και κατάλληλα υλικά για την υλοποίηση της αλλαγής.

Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών αλλαγών παρατηρούνται συνήθως στάσεις ενεργού υποστήριξης και ενεργού άρνησης. Ως κύριες πηγές αντίστασης στις αλλαγές περιγράφονται ο φόβος, το αίσθημα απώλειας, η συνήθεια, η μη κατανόηση της χρησιμότητας της αλλαγής, οι διαφορετικές αντιλήψεις, η αντίδραση στον φορέα της αλλαγής, καθώς και οι αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει μία αλλαγή σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Ειδικότερα, η αντίσταση στην αλλαγή μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες, τη λογική, την ψυχολογική και την κοινωνιολογική.<sup>5</sup> Η λογική αντίσταση σχετίζεται με τον απαιτούμενο χρόνο προσαρμογής στη νέα κατάσταση. Η ψυχολογική αντίσταση σχετίζεται με τον φόβο απέναντι στη νέα πραγματικότητα που θα πρέπει να διαμορφωθεί, ενώ η κοινωνιολογική αντίσταση συνδέεται με την ανάγκη διατήρησης κοινών συμφερόντων και κοινών κεκτημένων.

Ανάμεσα στις παραμέτρους που επίσης σκιαγραφούνται για την επιτυχία μιας αλλαγής είναι και τα μέσα και οι στοχεύσεις της αλλαγής, η οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η πρόβλεψη για διαδικασίες παρακολούθησης και αποτίμησης της πορείας εφαρμογής, καθώς και η παροχή τεχνικής υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς.<sup>6</sup>

## 2.2. Το θεωρητικό σχήμα του Fullan για την εκπαιδευτική αλλαγή.

Οι προαναφερθέντες και άλλοι παράγοντες έχουν τοποθετηθεί σε ένα θεωρητικό σχήμα από τον Fullan<sup>7</sup> κατηγοριοποιημένοι σε τέσσερις ομάδες παραγόντων: εξωγενείς προϋποθέσεις, ενδογενείς συνθήκες υιοθέτησης, ενδογενείς συνθήκες εφαρμογής και αποτελέσματα της εφαρμογής.<sup>8</sup>

Οι εξωγενείς προϋποθέσεις αναφέρονται σε στοιχεία εξωτερικά της σχολικής μονάδας, για παράδειγμα στην οικονομική και επιμορφωτική υποστήριξη που προσφέρεται από κεντρικούς στην εκπαίδευση φορείς. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί παράγοντες, όπως π.χ. το μέγεθος της σχολικής μονάδας και η προηγούμενη εμπειρία σε εκπαιδευτικές καινοτομίες, μπορούν να θεωρηθούν ως εξωγενείς προϋποθέσεις. Ως ενδογενείς συνθήκες υιοθέτησης μπορούν να θεωρηθούν η διαθεσιμότητα των πόρων, η ετοιμότητα του κάθε σχολείου να ξεκινήσει και να αναπτύξει την εκπαιδευτική αλλαγή, καθώς και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για τη σχετικότητα της αλλαγής. Η τρίτη ομάδα παραγόντων, οι ενδογενείς συνθήκες εφαρμογής, εμπεριέχουν δράσεις, όπως η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η παροχή τεχνικής και οργανωτικής βοήθειας στους εκπαιδευτικούς και η παρακολούθηση της εφαρμογής της. Η τέταρτη κατηγορία αναφέρεται

στα αποτελέσματα της εφαρμογής, τα οποία στην περίπτωση των προγραμμάτων σπουδών για τα Θρησκευτικά δεν έχουν βέβαια ακόμη αποτυπωθεί.

Αφού η διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι μια δυναμική διαδικασία που εμπεριέχει την αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων στη διάρκεια του χρόνου, όταν περισσότεροι παράγοντες λειτουργούν ενάντια στην εφαρμογή της, η διαδικασία θα είναι λιγότερο αποτελεσματική. Αντίθετα, όταν περισσότεροι παράγοντες υποστηρίζουν την εκπαιδευτική αλλαγή, είναι επόμενο ότι θα συμβεί πιο εύκολα στην πράξη αυτή η αλλαγή. Τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών καθιστούν σαφές ότι οι παράγοντες που επιδρούν στην αλλαγή έχουν συχνά διαφορετικό αποτέλεσμα σε διαφορετικά πλαίσια εφαρμογής της αλλαγής.<sup>9</sup> Εκτός αυτού, η επίδραση των διαφορετικών παραγόντων συχνά σχετίζεται και με διαφορετικές φάσεις της διαδικασίας της αλλαγής.

Από την οπτική της εφαρμογής, η καρδιά της εκπαιδευτικής αλλαγής δεν βρίσκεται στην ίδια την τεχνολογία ούτε και μεμονωμένα στους στόχους της. Αντίθετα, χρειάζεται να εστιάσουμε στις στάσεις και στις δραστηριότητες που οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να υιοθετήσουν, πριν εφαρμόσουν τα προτεινόμενα, για να πετύχουν τους συγκεκριμένους στόχους. Σχετικές έρευνες μας παρέχουν πληροφόρηση για τους παράγοντες που επιδρούν στις αποφάσεις για έναρξη και εφαρμογή μεγάλων αλλαγών στην εκπαίδευση.<sup>10</sup> Σε γενικές γραμμές η εκπαιδευτική αλλαγή μπορεί να εκκινήσει από δύο διαφορετικά σημεία. Από τη μια πλευρά, η εκπαιδευτική αλλαγή μπορεί να εκπορεύεται από αυτούς που χαράζουν εκπαιδευτική πολιτική σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς ερευνητές, οι οποίοι επιχειρούν να βρουν τρόπους να βοηθήσουν τα σχολεία στην εφαρμογή της προτεινόμενης από αυτούς αλλαγής. Αυτή η αλλαγή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «από πάνω προς τα κάτω», «από τα πάνω» ή «επιβαλλόμενη αλλαγή». Από την άλλη, η εκπαιδευτική αλλαγή μπορεί να ξεκινά από τους εκπαιδευτικούς και να επιζητεί την εμπλοκή εξωτερικής στήριξης. Πρόκειται για ένα «από κάτω προς τα πάνω» τρόπο ή διαφορετικά για μια «εθελοντική» ή «οικειοθελή» αλλαγή από τη βάση.<sup>11</sup>

Ο Wideen<sup>12</sup> εξέτασε τις παραμέτρους στις οποίες μπορεί να στοχεύσει η εκπαιδευτική αλλαγή και διέκρινε πέντε κατηγορίες: την εισαγωγή ή/και ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, την έρευνα των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο τομέας της ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος αναφέρεται στη βελτίωση της εκπαίδευσης μέσα από την εφαρμογή βελτιωμένων περιεχομένων στα αναλυτικά προγράμματα. Η προσέγγιση της βελτίωσης της σχολικής μονάδας εστιάζει στο σχολείο ως μονάδα αλλαγής και πρωταρχικά αποδίδει σημασία στα προβλήματα και στις εσωτερικές συνθήκες που κυριαρχούν σε μια ή περισσότερες σχολικές μονάδες. Η προσέγγιση της σχολικής αποτελεσματικότητας εστιάζει στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας με όρους επίδοσης των μαθητών, καθώς και σε όσα χαρακτηριστικά συνδέονται και καθορίζουν αυτή την επίδοση. Η προσέγγιση του πεδίου της έρευνας των εκπαιδευτικών θεωρεί πως ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται ως ερευνητής στη διαδικασία της αλλαγής. Πρόκειται για ένα είδος χειραφέτησης του εκπαιδευτικού με στόχο και κίνητρο την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν στη σχολική τάξη. Τέλος, η προσέγγιση της ανάπτυ-

ξης του εκπαιδευτικού εστιάζει στον εκπαιδευτικό ως ενήλικο εκπαιδευόμενο, ως ένα δρων υποκείμενο που διδάσκεται και μαθαίνει. Αυτή η προσέγγιση τοποθετεί τον εκπαιδευτικό σε μια περισσότερο κεντρική θέση στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής και όχι απλώς ως εφαρμοστή εκπαιδευτικών αλλαγών.

Καθώς η εκπαιδευτική αλλαγή επιχειρεί να θέσει κάτι νέο στην πράξη,<sup>13</sup> στις περισσότερες των περιπτώσεων αυτό συμβαίνει κατά μήκος διαφορετικών διαστάσεων. Αυτές οι διαστάσεις μπορεί να είναι: νέα περιεχόμενα και υλικά (προγράμματα σπουδών ή νέες τεχνολογίες), νέες διδακτικές προσεγγίσεις (διδακτικές στρατηγικές ή μαθησιακές δραστηριότητες) και μετασχηματισμός πεποιθήσεων και στάσεων (παιδαγωγικές θεωρίες των εκπαιδευτικών). Η όποια εκπαιδευτική αλλαγή που περιορίζεται σε μία μόνο από αυτές τις διαστάσεις, για παράδειγμα τη χρήση ενός σχολικού εγχειριδίου, χωρίς καμία αλλαγή στις διδακτικές στρατηγικές, ορίζεται ως μια μικρής εμβέλειας αλλαγή.

### 3. Η Ερευνητική Μεθοδολογία

Προκειμένου να διερευνηθούν οι παράγοντες που επιδρούν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής, διεξήχθη έρευνα, κατά το σχολικό έτος 2017-2018, σε τρεις εκπαιδευτικές Περιφέρειες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής (21<sup>η</sup>, 22<sup>η</sup>, 25<sup>η</sup>), στο πλαίσιο σειράς επιμορφωτικών δράσεων για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι σχολικές μονάδες των οποίων ανήκαν στις αντίστοιχες Περιφέρειες.

Πιο συγκεκριμένα, εκκινώντας από την παραδοχή ότι η αλλαγή του προγράμματος σπουδών των Θρησκευτικών αποτελεί - όπως όλες οι εκπαιδευτικές αλλαγές - μια διαδικασία η οποία εμπλέκει ένα πλήθος παραγόντων που την επηρεάζουν και την συνδιαμορφώνουν, η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην αποδοχή και στην εκπαιδευτική διαχείριση του νέου προγράμματος σπουδών στο μάθημα των Θρησκευτικών στο δημοτικό σχολείο στο πλαίσιο σειράς επιμορφωτικών δράσεων με αξιοποίηση αφενός του σχετικού ψηφιακού υλικού του ΙΕΠ<sup>14</sup> και αφετέρου του επιμορφωτικού υλικού του ΙΕΠ βάσει του οποίου έγιναν οι επιμορφώσεις των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.<sup>15</sup> Οι επιμορφωτικές δράσεις περιλάμβαναν, αρχικά, την παρουσίαση των συντεταγμένων του προγράμματος σπουδών στα Θρησκευτικά στο πλαίσιο των νέων απαιτήσεων για τη θρησκευτική εκπαίδευση με έμφαση στους γενικούς σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος. Στον άξονα υποστήριξης του θρησκευτικού γραμματισμού προσεγγίστηκαν, μέσα από σύγχρονες γνωσιολογικές, παιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες, συγκεκριμένες Θεματικές Ενότητες με αξιοποίηση του Φακέλου του Μαθήματος και του Προτεινόμενου Διδακτικού Υλικού για τον Εκπαιδευτικό. Στο τέλος των επιμορφώσεων ακολούθησε το ερευνητικό μέρος, η δομή και οι άξονες του οποίου περιγράφονται στη συνέχεια.

Βάσει του κύριου στόχου, διατυπώθηκαν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αποτέλεσαν τους κύριους άξονες για τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων. Τα ερωτήματα βασίστηκαν στο θεωρητικό σχήμα του Fullan με την αξιοποίηση των τριών ομάδων παραγόντων (εξωγενείς προϋποθέσεις: ερώτημα 1 και 2, ενδογενείς συνθήκες υιοθέτησης: ερώτημα 3, ενδογενείς συνθήκες εφαρμογής: ερώτημα 4), καθώς ο τέταρτος παράγοντας (τα αποτελέσματα της εφαρμογής) δεν έχει ακόμη αποτυπωθεί - και είναι τα εξής:

1. Κατά πόσο υποστηριχθήκατε από κεντρικούς φορείς (Υπουργείο, ΙΕΠ, Σχολικούς Συμβούλους) για ενημέρωση σε σχέση με τους άξονες και τη φιλοσοφία του νέου προγράμματος σπουδών στα Θρησκευτικά;

2. Συναντήσατε δυσκολίες στην εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών στα Θρησκευτικά; Κατά πόσο η πρότερη εμπειρία σας σε καινοτόμες δράσεις σας διευκόλυνε στη διδασκαλία;

3. Κατά την προσωπική σας άποψη, πόσο απαραίτητη και χρήσιμη θεωρείτε τη συγκεκριμένη αλλαγή προγράμματος σπουδών στα Θρησκευτικά;

4. Συμμετείχατε σε προγραμματισμένες ενδοσχολικές επιμορφώσεις για την υποστήριξη της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στο πλαίσιο του νέου προγράμματος σπουδών; Είχατε, στη συνέχεια, παρακολούθηση, οργανωτική βοήθεια και ανατροφοδότηση για το διδακτικό και παιδαγωγικό αποτέλεσμα;

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η μέθοδος των ομάδων εστίασης (focus groups). Πρόκειται για ένα ποιοτικό εργαλείο συλλογής δεδομένων μέσα από ομαδικές συνεντεύξεις που ενθαρρύνει τη διατύπωση διαφόρων και συχνά διαφορετικών απόψεων και κατευθύνεται από τον ερευνητή. Οι ομαδικές συνεντεύξεις, που έχουν τον χαρακτήρα συζήτησης, είναι επικεντρωμένες σε ένα θέμα και κινούνται αυστηρά στον άξονα των ερευνητικών ερωτημάτων.<sup>16</sup> Όσον αφορά στο δείγμα της έρευνας, στις ομάδες εστίασης συμμετείχαν εκπαιδευτικοί των Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων, από τις αντίστοιχες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες των Σχολικών Συμβούλων. Επρόκειτο για εκπαιδευτικούς οι οποίοι δίδαξαν το μάθημα των Θρησκευτικών στο πλαίσιο του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος και οι οποίοι προσκλήθηκαν από τις Σχολικές Συμβούλους αφενός να ενημερωθούν για τη φιλοσοφία και τους άξονες του νέου προγράμματος σπουδών και αφετέρου να εκπαιδευτούν σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες, διαδικαστικού τύπου, απαιτήσεις του μαθήματος. Επομένως, δεν υπήρξε κανένας περιορισμός στην επιλογή των συμμετεχόντων, με αποτέλεσμα να συμμετέχει στην έρευνα ένα αρκετά μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών. Επίσης, πολύ γρήγορα διαπιστώθηκε ότι μεταξύ των συμμετεχόντων υπήρχε μία σχετική ομοιογένεια, αφού όλοι ήταν μάχιμοι εκπαιδευτικοί και οι περισσότεροι ήταν ευαισθητοποιημένοι ως προς τη βασική παραδοχή του νέου προγράμματος ότι η δημιουργία συνθηκών ενεργητικής μάθησης, στο πλαίσιο ενός επικοινωνιακού διδακτικού περιβάλλοντος, βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν γνώση, να διαμορφώσουν στάσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες προσέγγισης και διαχείρισης του «διαφορετικού άλλου» των τάξεών τους.

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές του μεθοδολογικού εργαλείου, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων κάθε τάξης συμμετείχαν όλοι μαζί, στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους, με καθένα/καθεμιά από τους/τις Σχολικούς/-ές Συμβούλους ξεχωριστά, σε ομάδες εργασίας. Κατά τη διάρκεια της κάθε επιμόρφωσης συγκροτήθηκαν ανάλογες ομάδες εστίασης των τεσσάρων-πέντε (4-5) ατόμων η καθεμιά. Αρχικά, δόθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα σε κάθε μέλος της ομάδας ξεχωριστά και αρκετός χρόνος, για να τα πραγματευτεί. Στη συνέχεια, μετά από συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας, κάθε ομάδα εστίασης ανακοίνωσε στην ολομέλεια τα πορίσματα των εργασιών της. Η/Ο Σχολική/-ός Σύμβουλος συντό-



νίξε τη δομημένη συζήτηση, ενώ συγχρόνως κρατούνταν λεπτομερείς σημειώσεις, προκειμένου να υπάρχουν όλα τα στοιχεία στη διάθεση της έρευνας.

Όλα τα δεδομένα που προέκυψαν κατηγοριοποιήθηκαν σε πίνακες ενοτήτων, οι οποίοι αντιστοιχήθηκαν με τους βασικούς άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί. Μετά την καταγραφή και ομαδοποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών έγινε η επεξεργασία τους, ενώ για την ερμηνεία τους ελήφθησαν υπόψη παράγοντες σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία. Η δημοσιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας φιλοδοξεί, μεταξύ άλλων, να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη δόμηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς με στόχο την αποδοχή και την προώθηση της εκπαιδευτικής αλλαγής στο σύγχρονο σχολείο.

#### 4. Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Κατά την αποτύπωση και την ερμηνεία των ερευνητικών ευρημάτων ελήφθησαν υπόψη παράγοντες που απηχούν αφενός τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις για την έννοια της εκπαιδευτικής αλλαγής και αφετέρου τις απόψεις που οι εκπαιδευτικοί θέτουν για τον τρόπο αποδοχής και υιοθέτησης της αλλαγής.

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, για το πόσο υποστηρίχθηκαν από κεντρικούς φορείς (Υπουργείο, ΙΕΠ, Σχολικούς Συμβούλους) για ενημέρωση σε σχέση με τους άξονες και τη φιλοσοφία του νέου προγράμματος σπουδών στα Θρησκευτικά, το σύνολο των εκπαιδευτικών απάντησε ότι η παιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη για τους νέους άξονες του μαθήματος ήταν πολύ περιορισμένη, με αποτέλεσμα συχνά να διδάσκουν το νέο υλικό με προτεινόμενες από το παλιό αναλυτικό πρόγραμμα διδακτικές προσεγγίσεις. Παραδέχτηκαν ότι οι επιμορφώσεις που διοργανώθηκαν από τις /τους Σχολικές/-ούς Συμβούλους ήταν πολύ βοηθητικές, αλλά ο περιορισμένος χρόνος που ήταν εφικτό να διατεθεί τις καθιστούσε εν μέρει αποτελεσματικές.

Αν δεχθούμε ότι αντιμετωπίζοντας την εκπαιδευτική αλλαγή ως μια αναπτυξιακή διαδικασία, μπορούμε να θεωρήσουμε πως αποτελείται από τις φάσεις έναρξης (υιοθέτηση), εφαρμογής και θεσμοθέτησης – ενσωμάτωσης,<sup>17</sup> είναι εύκολο να αντιληφθούμε ότι στη φάση της έναρξης είναι απαραίτητο να ληφθούν όλα εκείνα τα μέτρα, τα οποία θα συμβάλουν αποτελεσματικά στην επιτυχία του εγχειρήματος αλλαγής. Επομένως, στην προκειμένη περίπτωση, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τους θεσμικούς φορείς θεωρείται επιβεβλημένη, αφού η αλλαγή στο πρόγραμμα σπουδών στα Θρησκευτικά είναι μία αλλαγή η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «από πάνω προς τα κάτω», «από τα πάνω» ή «επιβαλλόμενη αλλαγή». Έτσι, αφού εκπορεύεται από αυτούς που χαράζουν εκπαιδευτική πολιτική, είναι εκείνοι που θα πρέπει να επιχειρούν να βρουν τρόπους να βοηθήσουν τα σχολεία στην εφαρμογή της προτεινόμενης από αυτούς αλλαγής.<sup>18</sup>

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά -όπως και το πρώτο- τις εξωγενείς προϋποθέσεις, σύμφωνα με την τυπολογία του Fullan. Πιο συγκεκριμένα, εκτός από την επιμορφωτική υποστήριξη που προσφέρεται από κεντρικούς στην εκπαίδευση φορείς, ως εξωγενής προϋπόθεση θεωρείται και η προηγούμενη εμπειρία σε εκπαιδευτικές καινοτομίες. Επομένως, το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί συνάντησαν δυσκολίες στην εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών και κατά πόσο η πρότερη εμπειρία τους σε καινοτόμες δράσεις τούς διευκόλυνε στη διδασκαλία του μαθήματος, εστιάζει στην ανάδειξη παιδαγωγι-

κών συνθηκών και παραμέτρων για την επιτυχία του εγχειρήματος της εκπαιδευτικής αλλαγής. Μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων απάντησε ότι συνάντησε πολλές δυσκολίες στην εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών στα Θρησκευτικά, οι οποίες, σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χαρακτήρα της επιμόρφωσής τους, κατέστησε αρκετά δύσκολη τη συνθήκη της διδασκαλίας. Ωστόσο, υπήρξαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι διέθεταν εμπειρία σε εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία στόχευαν στην αξιοποίηση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών και στην εκπαίδευση των μαθητών σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα, οπότε διαχειρίστηκαν με σχετική ευκολία τις προτάσεις του νέου προγράμματος.

Επανερχεται, επομένως, επιτακτικό το αίτημα για επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την εξασφάλιση πόρων για τη διακίνηση και αξιοποίηση αντίστοιχου επιμορφωτικού υλικού και αναβάθμιση του τεχνολογικού εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες με στόχο τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών. Εξάλλου, ας μην ξεχνάμε ότι η διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι μια δυναμική διαδικασία που εμπεριέχει την αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων στη διάρκεια του χρόνου. Όσο περισσότεροι παράγοντες υποστηρίζουν την εκπαιδευτική αλλαγή, τόσο είναι πιθανότερο να συμβεί πιο εύκολα στην πράξη αυτή η αλλαγή. Τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών καθιστούν σαφές ότι οι παράγοντες που επιδρούν στην αλλαγή έχουν συχνά διαφορετικό αποτέλεσμα ανάλογα με το πλαίσιο εφαρμογής της αλλαγής.<sup>19</sup>

Στο ερώτημα για τη διερεύνηση της προσωπικής άποψης των εκπαιδευτικών για το πόσο απαραίτητη κρίνουν την αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος στα Θρησκευτικά οι απαντήσεις θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες. Το μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών αντιμετώπισαν αυτή την αλλαγή διεκπεραιωτικά ως μια επιβεβλημένη διδακτική πρόταση που επιβλήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Υπουργείο και που ως τέτοια έπρεπε να εφαρμοστεί. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί από αυτή την κατηγορία διατύπωσαν και την ανησυχία τους για το πώς θα αποδεχθούν την αλλαγή οι γονείς των μαθητών και τόνισαν την ανάγκη για σχετική ενημέρωση και πληροφόρηση των γονέων για το νέο πλαίσιο λειτουργίας του μαθήματος, τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και σε επίπεδο διδακτικής προσέγγισης. Φαίνεται πως πρόκειται για την πολυπληθέστερη κατηγορία εκπαιδευτικών, που χρειάζεται παροχή επιμόρφωσης εστιασμένης από τη μια στη διδακτική πρακτική και από την άλλη στον μετασχηματισμό των όποιων σχετικών στερεοτύπων τους.

Καταγράφηκε, επίσης, ένας περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών που θεωρούν πως πρόκειται για μια εκπαιδευτική αλλαγή που δεν ήταν απολύτως απαραίτητο να προταθεί και να εισαχθεί στην τρέχουσα χρονική περίοδο. Η αρχική αιτιολόγηση που διατύπωσαν οι περισσότεροι από αυτούς είναι πως πρόκειται για ένα γνωστικό αντικείμενο που καταλαμβάνει μόνο μία ή δύο ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου. Ως εκ τούτου, κατά την άποψή τους, η αλλαγή δεν κρίνεται απαραίτητη, με δεδομένο πως προηγούνταν κατά τη γνώμη τους αλλαγές σε προγράμματα άλλων γνωστικών αντικειμένων. Αναφορικά με τη χρησιμότητα της αλλαγής, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να την

αντιμετώπισαν με μια στενά ιδεολογική οπτική τονίζοντας πως υπάρχει κίνδυνος για τις παραδοσιακές θρησκευτικές αξίες της ορθοδοξίας και για τις παραδόσεις που αυτή φέρει. Πρόκειται για μια μικρή σε αριθμό ομάδα εκπαιδευτικών, που χρειάζεται παροχή επιμόρφωσης κυρίως δομημένη στον μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών απόψεων και στερεοτύπων τους. Επιπρόσθετα, φαίνεται πως για αυτή την κατηγορία εκπαιδευτικών είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός επιμορφωτικών δράσεων με στόχο την εξοκείωση με το πνεύμα και τη φιλοσοφία της αλλαγής, αλλά και με τις ενεργητικές διδακτικές τεχνικές και πρακτικές.

Η τρίτη κατηγορία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα με σχετικά μικρή, επίσης, εκπροσώπηση είδε τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική αλλαγή ως ιδιαίτερα χρήσιμη με δεδομένο πως οι μαθητικοί πληθυσμοί έχουν μετασχηματιστεί στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών και χρειάζεται προσαρμογή στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς που στο προηγούμενο ερώτημα είχαν απαντήσει πως διαθέτουν εμπειρία σε καινοτόμα προγράμματα και δράσεις, κατά συνέπεια να μην φοβούνται το καινούριο και να διαχειρίζονται με ευχέρεια τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Εκπαιδευτικοί που κατηγοριοποιήθηκαν σε αυτή την ομάδα σημείωσαν πως ήρθε η ώρα να γίνει αυτή η αλλαγή και τη συνέδεσαν με την απαραίτητη, κατά τη γνώμη τους, πολιτειακή αλλαγή για τον χωρισμό Κράτους και Εκκλησίας. Επίσης, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί υποδέχθηκαν ιδιαίτερα θετικά την αλλαγή του προγράμματος σπουδών, γιατί πιστεύουν πως προάγει την ανοχή στο διαφορετικό, αποτελεί ένα βήμα προς τον εκδημοκρατισμό του σχολείου και της κοινωνίας και συμβάλλει στη συγκρότηση αντιστάσεων στον εκφασισμό της ελληνικής κοινωνίας.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αντιστοιχίζεται στον τρίτο άξονα της τυπολογίας του Fullan και πιο συγκεκριμένα στις ενδογενείς συνθήκες εφαρμογής, οι οποίες εμπεριέχουν δράσεις όπως η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η παρακολούθηση της εφαρμογής της. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αν συμμετείχαν στις προγραμματισμένες ενδοσχολικές επιμορφώσεις για την υποστήριξη της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στο πλαίσιο του νέου προγράμματος σπουδών και εάν είχαν, στη συνέχεια, παρακολούθηση, οργανωτική βοήθεια και ανατροφοδότηση για το διδακτικό και παιδαγωγικό αποτέλεσμα της δράσης τους.

Οι περισσότεροι απάντησαν ότι συμμετείχαν στις προγραμματισμένες ενδοσχολικές επιμορφώσεις των Σχολικών Συμβούλων προσπαθώντας να αποκομίσουν από αυτές τα απαραίτητα εφόδια για τη διαχείριση του μαθήματος. Ωστόσο, διατύπωσαν ανησυχία για το κατά πόσο είναι εφικτό, σε συστηματική βάση, να έχουν παρακολούθηση και υποστήριξη, τηρουμένου του θεσμικού πλαισίου.

Η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους και η ανταλλαγή καλών πρακτικών διδασκαλίας προτάθηκε από ορισμένους ως μία καλή λύση υποστήριξης της διδασκαλίας και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Η επισήμανση αυτή έχει ενδιαφέρον, γιατί προβάλλει μία διαδικασία χειραφέτησης των εκπαιδευτικών, με στόχο και κίνητρο την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν στη διδακτική πρακτική. Αυτή η διαδικασία τοποθετεί τον εκπαιδευτικό σε μια περισσότερο κεντρική θέση της εκπαιδευτικής αλλαγής και όχι απλά ως εφαρμοστή εκπαιδευτικών αλλαγών.<sup>20</sup>

## 5. Συμπεράσματα

Η αλλαγή στο πρόγραμμα σπουδών στα Θρησκευτικά επιχειρεί να θέσει κάτι νέο στην πράξη<sup>21</sup> και εστιάζει ταυτόχρονα σε τρεις άξονες του εκπαιδευτικού συστήματος: στο περιεχόμενο και την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, στις διδακτικές μεθόδους, δηλαδή τις κοινωνικές σχέσεις της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και στις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών. Αυτό που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική αλλαγή εμπλέκει παράλληλα και προϋποθέτει και τον μετασχηματισμό στις πεποιθήσεων, στις στάσεις και στις παιδαγωγικές θεωρίες των εκπαιδευτικών.

Για την επιτυχία της εκπαιδευτικής αλλαγής, η έρευνα έδειξε πως χρειάζεται πρώτα να ρυθμιστούν οι συνθήκες που περιγράφονται στο θεωρητικό σχήμα του Fullan<sup>22</sup>. Ειδικότερα, κρίνεται απαραίτητο να ρυθμιστούν θέματα παροχής οικονομικής στήριξης και τεχνολογικού εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες με στόχο τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών. Επιπρόσθετα, η έρευνα έδειξε πως η ύπαρξη πρότερης εμπειρίας και γνώσης σε εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και διδακτικού σχεδιασμού από τους εκπαιδευτικούς πρέπει να συνυπολογίζεται, ενώ είναι καλό να διερευνάται πριν την εισαγωγή της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Το θέμα των ενδογενών συνθηκών υιοθέτησης της αλλαγής και ιδιαίτερα των αντιλήψεων και των προσωπικών απόψεων των εκπαιδευτικών που καλούνται να υλοποιήσουν την εκπαιδευτική αλλαγή υπήρξε κυρίαρχο στην έρευνα. Ως εκ τούτου, οι επιμορφωτικές δράσεις είναι απαραίτητο να εκκινούν από τη διερεύνηση και την καταγραφή αυτών των απόψεων. Στη συνέχεια, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων φάνηκε πως είναι χρήσιμο να εστιάζουν στον μετασχηματισμό τους. Η έρευνα κατέδειξε, επίσης, πως η συνήθεια στις παγιωμένες αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν αποτελεί παράγοντα ανασταλτικό για την επιτυχία της αλλαγής. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να δοθεί χρόνος για την απαραίτητη προσαρμογή στη νέα συνθήκη,<sup>23</sup> τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές και ενδεχόμενα και στους γονείς.

Η τρίτη ομάδα παραγόντων που η τυπολογία του Fullan<sup>24</sup> παρουσιάζει, οι ενδογενείς συνθήκες εφαρμογής, δηλαδή η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η παροχή τεχνικής και οργανωτικής βοήθειας στους εκπαιδευτικούς και η παρακολούθηση της εφαρμογής της αλλαγής αποτελούν παράγοντες κρίσιμους για την επιτυχία της αλλαγής. Πρόκειται για δράσεις ιδιαίτερα σημαντικές, στον βαθμό που η επιτυχής εφαρμογή της όποιας αλλαγής είναι απαραίτητο να συνυπολογίσει την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών, καθώς και τις αντιστάσεις ή τις ευκολίες που έχουν απέναντι στο καινούριο. Με δεδομένο δε ότι οι στάσεις μετασχηματίζονται ιδιαίτερα δύσκολα, η συμβολή της επιμόρφωσης με βιωματικό τρόπο αποδείχθηκε καθοριστική.

Καταληκτικά, χρειάζεται να επισημανθεί ότι η αποτυχία ή η επιτυχία της αλλαγής αποτελεί πάνω από όλα το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων σε βάθος χρόνου. Ανάμεσα στους άλλους παράγοντες, οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο εμπλέκονται, αλλά και συγκροτούν βασικό πυλώνα της αλλαγής στα προγράμματα σπουδών. Ως εκ τούτου, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της επιμόρφωσής τους αποτελούν

στοιχεία καθοριστικά για την επιτυχή έκβαση της δυναμικής διαδικασίας της εκπαιδευτικής αλλαγής.

## Σημειώσεις

<sup>1</sup>Gross, Neal, et al. *Implementing organizational innovations: A sociological analysis of planned educational change*. (New York: Basic Books, 1971); M. Fullan, *The new meaning of educational change* (New York: Teachers College, 1982).

<sup>2</sup>M. Fullan, *The new meaning of educational change* (London: Cassell, 1991).

<sup>3</sup>ό.π.

<sup>4</sup>Crandall, David, et al., «Strategic planning issues that bear on the success of school improvement efforts». *Educational Administration Quarterly* (22 (3), 1986), 21-53.

<sup>5</sup>K. Davies & J. Newstrom, *Organizational behavior: human behavior at work* (Mexico: McGraw Hill, 2002).

<sup>6</sup>K. Louis & M. Miles, *Improving the urban high school: What works and why* (New York: Teachers College Press, 1990); M. Fullan, *The new meaning of educational change* (London: Cassell, 1991).

<sup>7</sup>M. Fullan, *The new meaning of educational change* (London: Cassell, 1991).

<sup>8</sup>U. Dahllöf, *Ability grouping, content validity and curriculum process analysis* (New York: Teachers College, 1971).

<sup>9</sup>M. Fullan, *The new meaning of educational change* (London: Cassell, 1991).

<sup>10</sup>M. Huberman, & M. Miles, *Innovation up close* (New York: Plenum, 1984); Michael Fullan et al. *Strategies for implementing microcomputers in schools: The Ontario case*. (Toronto, Ontario: Ministry of Education, 1987); M. Fullan, *The new meaning of educational change* (London: Cassell, 1991).

<sup>11</sup>M. Wideen, *The struggle for change* (London: Falmer, 1994); M. Fullan, «Teachers as critical consumers of research» *Education research and reform: An international perspective* (Paris: OECD, 1994b), 99-115.

<sup>12</sup>M. Wideen, *The struggle for change*. (London: Falmer, 1994).

<sup>13</sup>M. Fullan, *The new meaning of educational change* (New York: Teachers College, 1982); M. Fullan, *The new meaning of educational change* (London: Cassell, 1991).

<sup>14</sup><http://iep.edu.gr/el/thriskeftika> (Ανάκτηση: 24/2/2019)

<sup>15</sup><http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-ypostiriktiko-yliko> (Ανάκτηση: 24/2/2019)

<sup>16</sup>Vaughn et al., *Focus group interviews in education and psychology* (Thousand Oaks, CA: Sage, 1996); D. Morgan, *The Focus Group Guidebook*. (London: Sage, 1998).

<sup>17</sup>Gross, Neal, et al., *Implementing organizational innovations: A sociological analysis of planned educational change*. (New York: Basic Books, 1971); M. Fullan, *The new meaning of educational change* (New York: Teachers College, 1982).

<sup>18</sup>M. Wideen, *The struggle for change* (London: Falmer, 1994); M. Fullan, «Teachers as critical consumers of research» *Education research and reform: An international perspective* (Paris: OECD, 1994b), 99-115.

<sup>19</sup>M. Fullan, *The new meaning of educational change* (London: Cassell, 1991).

<sup>20</sup>M. Wideen, *The struggle for change* (London: Falmer, 1994).

<sup>21</sup>M. Fullan, *The new meaning of educational change* (New York: Teachers College, 1982); M. Fullan, *The new meaning of educational change* (London: Cassell, 1991).

<sup>22</sup>ό.π.

<sup>23</sup>K. Davies & J. Newstrom, *Organizational behavior: human behavior at work* (Mexico: McGraw Hill, 2002).

<sup>24</sup>M. Fullan, *The new meaning of educational change* (London: Cassell, 1991).

## Βιβλιογραφία

- Berman, Paul, & Milbrey Wallin, McLaughlin. «Implementation of educational innovation». *Educational Forum* 40/3(1976): 345-370.
- Crandall, David, Jeffrey, Eiseman & Karen Louis. «Strategic planning issues that bear on the success of school improvement efforts». *Educational Administration Quarterly* 22/3(1986): 21-53.
- Dahllöf, Urban. *Ability grouping, content validity and curriculum process analysis*. New York: Teachers College, 1971.
- Davies Keith & John, Newstron. *Organizational behavior: human behavior at work*. Mexico: McGraw Hill, 2002.
- Fullan, Michael. *The meaning of educational change*. New York: Teachers College, 1982.
- Fullan, Michael. *The new meaning of educational change*. London: Cassell, 1991.
- Fullan, Michael. «Implementation of innovations». *International Encyclopaedia of Education*, edited by Torsten Husén, & T. Neville Postlethwaite, 2839-2847. Oxford: Pergamon, 1994a.
- Fullan, Michael. «Teachers as critical consumers of research» *Education research and reform: An international perspective*. 99-115. Paris: OECD, 1994b.
- Fullan, Michael, & Alan, Pomfret. Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47/1, (1977): 335-397.
- Fullan, Michael, Matthew, Miles, & Stephen, Anderson. *Strategies for implementing microcomputers in schools: The Ontario case*. Toronto, Ontario: Ministry of Education, 1987.
- Gross, Neal, Joseph, Giacuinta, & Marilyn, Bernstein. *Implementing organizational innovations: A sociological analysis of planned educational change*. New York: Basic Books, 1971.
- Havelock, Ronald. *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Michigan: Ann Arbor, 1969.
- Huberman, Michael, & Matthew, Miles. *Innovation up close*. New York: Plenum, 1984.
- Louis, Karen, & Matthew, Miles. *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers College Press, 1990.
- Morgan, David. *The Focus Group Guidebook*. London: Sage, 1998.
- Rogers, Everett, & Floyd, Shoemaker. *Communications of innovations: a crosscultural approach*. London: Free Press, 1971.
- Vaughn, Sharon, Jeanne Shay, Schumm, & Jane, Sinagub. *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.
- Wideen, Michael. *The struggle for change*. London: Falmer, 1994.

# Η επαγγελματική αυτεπάρκεια των δίγλωσσων μαθητών Λυκείου με μαθησιακές δυσκολίες

Ιωάννης Χριστακόπουλος

*Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία σκοπό έχει να διερευνήσει τον βαθμό επίδρασης της διγλωσσίας στο επίπεδο και στον τύπο της επαγγελματικής αυτεπάρκειας. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιείται ποσοτική μέθοδος έρευνας η οποία προϋποθέτει τη συγκρότηση και σύγκριση δύο ομάδων. Με τη χρήση πολυσταδιακής δειγματοληψίας συγκροτήθηκαν δύο ομάδες: α) η ομάδα ελέγχου, η οποία και αποτελείται από γηγενείς μαθητές και μαθήτριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και β) η πειραματική ομάδα, που αποτελείται από δίγλωσσους μαθητές και μαθήτριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της συγκριτικής έρευνας καταδεικνύουν την υπεροχή των δίγλωσσων μαθητριών Λυκείου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, έναντι των γηγενών συμμαθητριών τους, στον οργανοδιοικητικό τύπο επαγγελματικής αυτεπάρκειας.

## Abstract

Present research aims to investigate the extent of bilingualism in the level and the type of career self-efficacy. For that purpose, the quantitative research method is applied, which involves the comparison of two groups. With the use of multistage sampling, two subgroups were set up: a) the control group consisting of native pupils with special learning difficulties and b) the experimental group consisting of bilingual pupils with special learning difficulties. The results of the comparative research demonstrate the superiority of bilingual high school students with special learning difficulties in the administrative type of career self-sufficiency

---

*Ο κ. Ιωάννης Χριστακόπουλος είναι μέλος ΣΕΠ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Διδάκτορας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.*

## Εισαγωγικά

Αν και τις τελευταίες δεκαετίες τόσο το πεδίο της ειδικής αγωγής όσο και το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, και είναι ιδιαίτερα δημοφιλή ως ανεξάρτητα πεδία έρευνας και δράσης, ωστόσο ο συνδυασμός τους είναι περιορισμένος (Γονιδάς, 2014).<sup>1</sup>

Άλλωστε, μόλις μετά το 1990 μεγάλος αριθμός μεταναστών και παλιννοστούντων εισήλθε στην Ελλάδα εξαιτίας της κατάρρευσης των σοσιαλιστικών καθεστώτων, με σκοπό την αναζήτηση περισσότερων επαγγελματικών και κοινωνικών ευκαιριών. Ως αποτέλεσμα, τα αλβανικά, τα ρωσικά ή και τα φιλιππινέζικα είναι οι γλώσσες που ακούγονται πολύ συχνά στους δρόμους, στα καταστήματα, στο εμπόριο και στα σχολεία (Τριάρχη-Heitmann, 2000).<sup>2</sup> Ωστόσο, διαπιστώνεται η ύπαρξη αξιοσημείωτης μεταβλητότητας στις γλωσσικές δεξιότητες και στις δεξιότητες γραμματισμού των δίγλωσσων μαθητών, γεγονός το οποίο εγκυμονεί κινδύνους εμφάνισης αναγνωστικών δυσκολιών. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές με υπόβαθρο διγλωσσίας είναι πιθανόν να διαγνωστούν ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Paez, Tabors & López, 2007).<sup>3</sup>

## Η αναγκαιότητα της έρευνας

Τα παιδιά που είναι δίγλωσσοι ομιλητές αποτελούν πληθυσμό που αυξάνεται με ταχείς ρυθμούς (Scheffner-Hammer, Hoff, Uchikoshi, Gillanders & Sandilos, 2014).<sup>4</sup> Η έλλειψη, ωστόσο, στοιχείων για τον δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό φανερώνει την παραμέληση της έρευνας για την αναπηρία στο πεδίο των διαπολιτισμικών σπουδών (Crock, Ernst & McCallum, 2013).<sup>5</sup>

Παρ' όλα αυτά, οι δίγλωσσοι μαθητές είναι σε κίνδυνο για την εκδήλωση αναγνωστικών και μαθησιακών δυσκολιών (Forman, 2018).<sup>6</sup> Άλλωστε, η ακαδημαϊκή επίτευξη (επιτυχία) είναι προαπαιτούμενος στόχος για τους δίγλωσσους μαθητές, καθόσον επηρεάζει τις επαγγελματικές φιλοδοξίες και τη λήψη αποφάσεων (Akos & Niles, 2007· Choi, Jim & Kim, 2015).<sup>7</sup>

Από την άλλη πλευρά, μικρός είναι ο αριθμός των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού που έχουν καταρτιστεί σε θέματα διγλωσσίας (Yakushko, 2006).<sup>8</sup> Ωστόσο, η ελλιπής κατάρτιση των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού σε θέματα διγλωσσίας συνεισφέρει στον περιορισμό της επαγγελματικής αυτεπάρκειας των μαθητών αυτών (Yakushko, Oksana, Backhaus, Watson, Ngaruiya & Gonzalez, 2008).<sup>9</sup>

Κατά συνέπεια, η παρούσα μελέτη θα παρουσιάσει τον σκεπτικισμό σχετικά με τις παραδοσιακές υποθέσεις που επικρατούν σχετικά με τους δίγλωσσους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Yakushko, Oksana, Backhaus, Watson, Ngaruiya & Gonzalez, 2008).<sup>10</sup> Σε αυτή την κατεύθυνση θα αξιοποιηθεί η κοινωνιογνωστική θεωρία, καθόσον θα συμβάλει στην κατανόηση των διαδικασιών εξέλιξης της σταδιοδρομίας των δίγλωσσων μαθητών. Άλλωστε, η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει την λήψη αποφάσεων, τις επαγγελματικές επιδιώξεις και επιδρά στο εύρος των επαγγελματικών επιλογών (Hackett & Betz, 1981),<sup>11</sup> ενώ η εμπιστοσύνη στη δυνατότητα σταδιοδρομίας επηρεάζεται τόσο από προσωπικούς



όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Yakushko, Oksana, Backhaus, Watson, Ngaruiya & Gonzalez 2008).<sup>12</sup>

### Η κοινωνιογνωστική θεωρία

Μεταξύ των θεωριών οι οποίες παρέχουν το πλαίσιο για την κατανόηση της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι και η κοινωνιογνωστική θεωρία (Lent, Brown, & Hackett, 1994).<sup>13</sup> Η κοινωνιογνωστική θεωρία υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη βασίζεται στις ατομικές εμπειρίες οι οποίες προκύπτουν από την αλληλεπίδραση περιβάλλοντος και ατόμου (Swanson & Gore, 2000).<sup>14</sup> Η θεωρία υπογραμμίζει τον ρόλο των παραγόντων που μπορούν να διευκολύνουν ή να εμποδίσουν την εξέλιξη της σταδιοδρομίας, ενώ υπογραμμίζει τον ρόλο των ικανοτήτων, των παρελθόντων επιτευγμάτων, της αυτοαποτελεσματικότητας στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων (Lent, Brown, & Hackett, 2000).<sup>15</sup> Στους ατομικούς παράγοντες συγκαταλέγονται χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η εθνικότητα και το επίπεδο ικανοτήτων, ενώ μεταξύ των περιβαλλοντικών παραγόντων συγκαταλέγονται η διαθεσιμότητα των ευκαιριών και οι εμπειρίες που οδηγούν σε θετική αίσθηση επαγγελματικής αντεπάρκειας (Yakushko, Oksana, Backhaus, Watson, Ngaruiya & Gonzalez, 2008).<sup>16</sup>

### Τύποι επαγγελματικής προσωπικότητας

Ο Holland (1997a) υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι και τα εργασιακά περιβάλλοντα μπορούν να ταξινομηθούν με τη μορφή εξαγώνου σε έξι τύπους προσωπικότητας: ρεαλιστικοί (P), διερευνητικοί (I), καλλιτεχνικοί (A), κοινωνικοί (S), επιχειρηματικοί (E) και συμβατικοί (C). Οι τύποι προσωπικότητας που γειτνιάζουν στο εξάγωνο αυτό «έχουν πιο πολλά κοινά» συγκρινόμενοι με τους τύπους προσωπικότητας που απέχουν μεταξύ τους.

Ο κυρίαρχος τύπος προσωπικότητας προσδιορίζει την πρωταρχική κατεύθυνση των επαγγελματικών επιλογών. Οι τύποι της προσωπικότητας μπορούν να αξιολογηθούν ποιοτικά διαμέσου των εκφρασμένων επαγγελματικών επιλογών του ατόμου ή του επαγγέλματος το οποίο ασκεί (Allison & Cossete, 2007).<sup>17</sup>

Στις *ρεαλιστικού τύπου* προσωπικότητες αρέσουν επαγγέλματα όπως: μηχανικοί αυτοκινήτων, ελεγκτές αεροσκαφών, τοπογράφοι, αγρότες, ηλεκτρολόγοι. Εμφανίζουν μηχανικές ικανότητες αλλά έχουν έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων. Περιγράφονται ως κομφορμιστές, ειλικρινείς, αυθεντικοί και οικονομοί (Spokane & Gruza-Guet, 2004).<sup>18</sup> Προτιμούν δραστηριότητες που σχετίζονται με τον χειρισμό μηχανημάτων και εργαλείων. Εκτιμούν τις υλικές ανταμοιβές και θεωρούν τους εαυτούς τους πρακτικούς, συντηρητικούς και επίμονους (Pike, 2006).<sup>19</sup>

Στις *διερευνητικού τύπου* προσωπικότητες αρέσουν εργασίες όπως: βιολόγος, χημικός, φυσικός, ανθρωπολόγος, γεωλόγος και τεχνολόγος ιατρικών οργάνων. Διακατέχονται από επιστημονικές και μαθηματικές (αριθμητικές) ικανότητες αλλά στερούνται ηγετικών ικανοτήτων. Περιγράφονται ως αναλυτικοί, προσεκτικοί, περίπλοκοι, με κριτική ικανότητα, περίεργοι, ανεξάρτητοι, μετρίοφρονες και μη δημοφιλείς (Spokane & Gruza-Guet, 2004).<sup>20</sup> Προτιμούν δραστηριότητες που εμπεριέχουν την εξερεύνηση, την κατανόηση και την πρόβλεψη. Εκτιμούν τη γνώση και τις δομημένες δραστηριότητες, ενώ θεωρούν τους εαυτούς

τους έξυπνους και μεθοδικούς, με έλλειψη όμως διαπροσωπικών ικανοτήτων (Pike, 2006).<sup>21</sup>

Στις *καλλιτεχνικού τύπου* προσωπικότητες αρέσουν δραστηριότητες όπως: σύνθεση και συγγραφή, μουσική, εσωτερική διακόσμηση και ηθοποιία. Εμφορούνται από καλλιτεχνικές ικανότητες (γραφή, μουσική, δραματική τέχνη) αλλά δεν χαρακτηρίζονται από ικανότητες υπαλλήλου γραφείου. Περιγράφονται ως άτομα περίπλοκα, ακατάστατα αλλά και αυθεντικά (Spokane & Gruza-Guet, 2004).<sup>22</sup> Συχνά περιγράφονται και ως δημιουργικοί, χωρίς οργάνωση και τάξη (Pike, 2006).<sup>23</sup>

Στις *κοινωνικού τύπου* προσωπικότητες αρέσουν εργασίες όπως: εκπαιδευτικοί, κληρικοί, σύμβουλοι, κλινικοί ψυχολόγοι, ψυχίατροι, λογοθεραπευτές/-τριες. Εμφορούνται από κοινωνικές δεξιότητες και ταλέντα, αλλά συχνά έχουν έλλειψη μηχανικών και επιστημονικών ικανοτήτων. Περιγράφονται ως πρόσωπα που μπορούν να επιβληθούν και να συνεργαστούν, ως χαρακτήρες που μπορούν να δείξουν κατανόηση και οικειότητα (Spokane & Gruza - Guet, 2004).<sup>24</sup>

Στις *επιχειρηματικού τύπου* προσωπικότητες αρέσουν εργασίες που σχετίζονται με επιχειρηματικές δραστηριότητες όπως: πωλήσεις, διοίκηση, διευθυντές επιχειρήσεων, τηλεοπτικοί παραγωγοί. Παρουσιάζουν ηγετικές ικανότητες και ικανότητα πειθούς, αλλά συχνά δεν εμπορούνται από επιστημονικές ικανότητες. Εκτιμούν τις πολιτικές και οικονομικές επιτυχίες (Pike, 2006).<sup>25</sup> Περιγράφονται σαν κτητικά, ριψοκίνδυνα, ευχάριστα, κοινωνικά και εκδηλωτικά άτομα (Spokane & Gruza-Guet, 2004).<sup>26</sup> Αποφεύγουν τις μη δομημένες δραστηριότητες, ενώ εκτιμούν τις υλικές αλλά και οικονομικές επιτυχίες. Θεωρούν τους εαυτούς τους ως άτομα με τάξη και μεθοδικότητα (Pike, 2006).<sup>27</sup>

Στις *οργανοδιοικητικού τύπου* προσωπικότητες αρέσουν εργασίες όπως βιβλιοθηκονόμοι, δακτυλογράφοι, οικονομικοί αναλυτές/-τριες, τραπεζικοί, λογιστές/-τριες, φοροτεχνικοί. Διακατέχονται από υπαλληλικές και μαθηματικές ικανότητες, ενώ συχνά δεν εμπορούνται από καλλιτεχνικές δεξιότητες. Χαρακτηρίζονται, ως πρόσωπα, προσεκτικοί, κομφορμιστές, ευσυνειδητοί, αμυντικοί, ικανοί, άκαμπτοι, κλειστοί χαρακτήρες, μεθοδικοί, πειθήνιοι, τακτικοί, επίμονοι, πρακτικοί, σεμνότυφοι, οικονόμοι, με έλλειψη φαντασίας (Spokane & Gruza-Guet, 2004).<sup>28</sup>

## Επαγγελματική αυτεπάρκεια και διγλωσσία

Υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικές και οι επαγγελματικές φιλοδοξίες επηρεάζονται από τη χώρα καταγωγής. Συγκεκριμένα, οι Έλληνες/-ίδες μαθητές/-τριες, προσανατολίζονται περισσότερο σε επαγγέλματα υψηλού κύρους συγκριτικά με τους/τις μαθητές/μαθήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Δρόσος, 2007β· Δρόσος & Κασσωτάκη, 2005· Σακελλαρίδη, 2001).<sup>29</sup> Εξάλλου, οι επαγγελματικές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ενδέχεται να περιοριστούν λόγω των στερεοτύπων και των διακρίσεων. Οι μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν γενικά χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας για επιστημονικές και τεχνολογικές σταδιοδρομίες (Δρόσος, 2011).<sup>30</sup>

Οι Luzzo & McWhirter (2001)<sup>31</sup> με δείγμα 286 μαθητών εξέτασαν τη συμβολή του φύλου και της εθνικότητας στην επαγγελματική αυτεπάρκεια. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν την πίστη ότι οι μαθήτριες: α) θα αντιμετωπίσουν περισσότερα εμπόδια

από ό,τι οι μαθητές εξαιτίας των στερεοτυπικών αντιλήψεων και β) θα δεχτούν αρνητικά λεκτικά σχόλια σχετιζόμενα με το φύλο. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν επαγγελματικά εμπόδια σχετιζόμενα με την καταγωγή, ενώ αναμένουν αρνητικά λεκτικά σχόλια όσον αφορά την εθνικότητα. Επιπρόσθετα, οι μαθητές σημειώνουν χαμηλότερη επαγγελματική αυτοεκτίμηση ως προς την επαγγελματική επάρκεια.

Η Schinnar (2007)<sup>32</sup> διερεύνησε τις μεταβλητές που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη μεταξύ ισπανόφωνων μεταναστών. Με τη χρήση ποιοτικής μεθόδου πραγματοποίησε ημιδομημένες συνεντεύξεις με 17 δίγλωσσους ισπανόφωνους εργαζόμενους (10 γυναίκες και 7 άνδρες), οι οποίοι απασχολούνταν ως υπάλληλοι φιλοξενίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ως σημαντικά εμπόδια, που δυσχεραίνουν την ανάληψη εργασίας σε θέση ευθύνης: α) την ελλιπή γνώση της αγγλικής γλώσσας, β) την εκπαίδευση και γ) την περιορισμένη εργασιακή εμπειρία. Ωστόσο, το γυναικείο φύλο προσδιορίζει ως σημαντικά εμπόδια για την ανάληψη θέσης ευθύνης: α) την έλλειψη υποστήριξης από τους ιεραρχικά προϊσταμένους, β) τη μεροληπτική διάθεση, γ) τις περιορισμένες ή καθόλου ευκαιρίες κατάρτισης και δ) τις οικογενειακές υποχρεώσεις.

Ο Rosvall (2017)<sup>33</sup> μελέτησε τις επαγγελματικές διαδρομές και φιλοδοξίες των δίγλωσσων μαθητών της Σουηδίας. Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις συμμετείχαν πέντε μαθητές (δύο αγόρια και τρία κορίτσια) ηλικίας δεκατεσσάρων μέχρι και δεκαέξι ετών. Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν τη διαφοροποίηση αγοριών και κοριτσιών. Τα αγόρια φιλοδοξούν να ακολουθήσουν προγράμματα κοινωνικών επιστημών, ενώ τα κορίτσια να φοιτήσουν σε Ιατρικές Σχολές. Ωστόσο, τα αγόρια αναφέρουν την ελλιπή γνώση της γλώσσας ως εμπόδιο επαγγελματικής επιλογής.

Κατά συνέπεια, η διγλωσσία αποτελεί σημαντική παράμετρο επηρεασμού των επιπέδων επαγγελματικής αυτεπάρκειας.

## Διγλωσσία

Υπολογίζεται πως το 10% του πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία όλων των βαθμίδων έχει ως πρώτη γλώσσα και άλλη γλώσσα πέραν της ελληνικής. Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν δυσκολίες στον γραπτό (Αμπάτη & Ιορδανίδου, 2001)<sup>34</sup> και προφορικό λόγο (Goldstein, 2004).<sup>35</sup>

Απο την άλλη πλευρά, υπάρχουν και επιτυχημένοι/-ες δίγλωσσοι/-ες μαθητές/-τριες. Είναι τα άτομα που παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Bertozzi, 2018).<sup>36</sup> Χαρακτηρίζονται από δεξιότητες: 1) πολυγλωσσία, 2) προδιάθεση εκμάθησης νέων γλωσσών, 2) ικανότητα προσαρμογής στο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο (Cervano, 2016).<sup>37</sup> Για ορισμένους/-ες μαθητές/-τριες η εμπειρία της διγλωσσίας τους ενδυναμώνει (Santagati, 2018).<sup>38</sup> Η ομάδα των δίγλωσσων μαθητών/-τριών αποτελείται και από εξαιρετικούς/-κές μαθητές/-τριες που φιλοδοξούν να βελτιώσουν την κατάστασή τους (εξερευνητικός τύπος επιτυχίας), επενδύοντας στην εκπαίδευση και στην προσωπική ολοκλήρωση (Colombo & Santagati, 2010).<sup>39</sup>

Ωστόσο, η ερευνητική κοινότητα δεν έχει προβεί ακόμα στην ανάπτυξη ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τον προσδιορισμό του δίγλωσσου ομιλητή (Scheffner-Hammer, Hoff, Uchikoshi, Gillanders, & Sandilos 2014).<sup>40</sup> Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης,

ωστόσο, η δίγλωσσία προσδιορίζεται ως ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος, ο οποίος γινόταν παραδοσιακά αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, ως δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι «ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι δεν είναι μόνον οι γλώσσες οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές, το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό» (Brutt - Griffler & Varghese, 2004).<sup>41</sup>

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και ως ομπρέλα οι όροι «μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο» και «δίγλωσσοι/-ες μαθητές/-τριες». Αν και οι μελετητές και το κοινό τείνουν να αντικαταστήσουν αυτούς τους όρους, στην παρούσα εργασία προτιμάται ο όρος «μαθητής/-τρια με μεταναστευτικό υπόβαθρο», επειδή περικλείει την πληθώρα των δίγλωσσων μαθητών/-τριών που φοιτούν στα δημόσια σχολεία της χώρας μας (UNHCR, 2010).<sup>42</sup> Ωστόσο, οι μαθητές/-τριες αυτοί/-ές διαφοροποιούνται, σε αισθητό βαθμό, όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες και τις δεξιότητες γραμματισμού. Το γεγονός αυτό εγκυμονεί κινδύνους εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών (Paez et al., 2007).<sup>43</sup>

### Οι μαθησιακές δυσκολίες

Ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» ή «μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών (Πολυχρονοπούλου, 2011)<sup>44</sup>, ενώ σύμφωνα με τον επικρατέστερο ορισμό τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες, που περιλαμβάνονται στην κατανόηση ή στη χρησιμοποίηση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Οι δυσκολίες αυτές εκδηλώνονται συνήθως ως διαταραχές της αντίληψης, της ακοής, της μνήμης, της σκέψης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας ή της αριθμητικής. Δεν περιλαμβάνουν προβλήματα που οφείλονται σε οπτικές, ακουστικές ή κινητικές δυσκολίες, σε νοητική υστέρηση, σε πολιτισμική αποστέρηση ή σε σοβαρή συναισθηματική διαταραχή (Πολυχρονοπούλου, 2003: 198).<sup>45</sup>

### Δίγλωσσία και μαθησιακές δυσκολίες

Η νευρολογική προσέγγιση της δυσλεξίας αποκλείει να οφείλεται σε κοινωνικούς παράγοντες, νοητική ανεπάρκεια, διαταραχές του λόγου, ανεπάρκεια ακοής ή δίγλωσσία, παρόλο που τέτοιοι παράγοντες θέτουν σε επικινδυνότητα τα παιδιά για δυσκολίες ανάγνωσης (Τζιβινίκου, 2015).<sup>46</sup> Ακόμα, έρευνες έχουν δείξει ότι η ενεργοποίηση φυλετικών προκαταλήψεων έχει συνέπειες στην επίδοση των μαθητών/-τριών στο σχολείο, με αποτέλεσμα να δίνεται η εντύπωση στους/στις εκπαιδευτικούς ότι τα παιδιά αυτά βιώνουν μαθησιακές δυσκολίες (Χάλιος & Πανταζής, 2012).<sup>47</sup> Μάλιστα, σύμφωνα με τον Baker (2001),<sup>48</sup> υπάρχει μια σημαντική περίπτωση να οδηγούμαστε σε εσφαλμένη διάγνωση δυσλεξίας λόγω της χρήσης εσφαλμένων εργαλείων κατά την εξέταση. Συγκεκριμένα, η χρήση της δεύτερης γλώσσας και όχι της πρώτης κατά την αξιολόγηση μπορεί να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι το παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες, ενώ στην ουσία το παιδί δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσει τα ζητούμενα του τεστ. Επίσης, οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών συχνά είναι αποτέλεσμα των χαμηλών προσδοκιών των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, μόνο ένα τεστ

στην πρώτη γλώσσα του παιδιού θα μπορούσε να παρέχει μια αξιόπιστη ένδειξη της επίδοσής του (Coelho, 2007· Γρίβα και Στάμου, 2014).<sup>49</sup> Σε κάθε περίπτωση το φύλο αποτελεί προσδιοριστική παράμετρο εκπαιδευτικής επιτυχίας και ενδυνάμωσης (Qian, Buchmann & Zhang, 2018).<sup>50</sup>

### Το φύλο

Τις τελευταίες δεκαετίες το γυναικείο φύλο υπερέχει, συγκρινόμενο με το ανδρικό, στις σχολικές επιδόσεις (Qian, Buchmann & Zhang, 2018).<sup>51</sup> Οι DiPrete & Buchmann (2013)<sup>52</sup> επισημαίνουν διαφορές-κλειδιά μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών αναφορικά με την καταγωγή. Συγκεκριμένα, τα αγόρια ασχολούνται λιγότερο με το σχολείο. Αυτό οδηγεί σε μειωμένες πιθανότητες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, πολλοί μαθητές καταγράφουν μειωμένα κίνητρα, επειδή δεν κατανοούν ότι η ακαδημαϊκή επίδοση θέτει τα θεμέλια για την πρόσβαση σε ανώτερες σπουδές. Ορισμένοι μαθητές προσπαθούν να «διατηρήσουν» την αρρενωπότητά τους, οριοθετώντας τη σχολική επίτευξη ως αποτέλεσμα έμφυτης ικανότητας (Morris, 2012).<sup>53</sup> Άλλωστε, οι μαθητές αντιμετωπίζουν ισχυρές πιέσεις από τους συνομήλικους, προκειμένου να αναπτύξουν μια αρρενωπή ταυτότητα μέσω της απαξίωσης της εκπαίδευσης (Qin, 2009).<sup>54</sup> Κατά συνέπεια, ενώ για τους μαθητές η επίτευξη στο σχολικό πλαίσιο θα μπορούσε να υπονομεύσει την αρρενωπότητά τους, για τις μαθήτριες οι καλοί βαθμοί συνδέονται με εκπαιδευτική επιτυχία και ενδυνάμωση (Qian, Buchmann & Zhang, 2018).<sup>55</sup> Πολλές είναι οι μαθήτριες που αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως μια μορφή «συνειδητής αντίστασης» στην ανισότητα των φύλων (Morris, 2012).<sup>56</sup>

### Μεθοδολογία έρευνας

Παρά τις σαφείς ενδείξεις ύπαρξης χάσματος μεταξύ των φύλων, που ευνοεί τα κορίτσια, στην εκπαιδευτική επίτευξη (DiPrete & Buchmann, 2013)<sup>57</sup> ένα σημαντικό ερώτημα παραμένει: ποιος είναι ο βαθμός επίδρασης της διγλωσσίας των μαθητών/μαθητριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία στο επίπεδο και τον τύπο της επαγγελματικής αυτεπάρκειας;

### Μέθοδος

Για τους σκοπούς της παρούσας ποσοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκε δειγματοληπτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων. Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν μαθητές/-τριες Λυκείου διαγνωσμένοι από επίσημους φορείς (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ) ως μαθητές/-τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές/-τριες, που συμμετείχαν, κλήθηκαν να συμπληρώσουν σχετικό Τεστ Επαγγελματικής Αυτεπάρκειας. Συγκεκριμένα, στο δείγμα των μαθητών/-τριών που συμμετείχε στην έρευνά μας χορηγήθηκαν: α) η αναθεωρημένη έκδοση του Τεστ Επαγγελματικής Αυτεπάρκειας (ΤΕΠΑ, 2007) και β) αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο προσωπικών στοιχείων.

### Δειγματοληψία

Το δείγμα των συμμετεχόντων μαθητών/-τριών Λυκείου προέρχεται από τον μαθητικό πληθυσμό (γεωγραφική περιοχή) της Αττικής. Αξιοποιώντας τη μέθοδο της πολυσταδιακής δειγματοληψίας επιτεύχθηκε η συμμετοχή τυχαίου αριθμού μαθητών/-τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Στην έρευνα μας συμμετείχαν μαθητές/-τριες που ανήκουν στις Διευθύνσεις

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, από κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιλέχθηκαν με κλήρωση τρία Γραφεία. Από κάθε Γραφείο επιλέχθηκαν δύο σχολεία. Από κάθε σχολείο συμμετείχε δείγμα του δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού με μαθησιακές δυσκολίες (τρεις μαθητές-μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες). Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ των μηνών Ιανουαρίου 2018 και Ιουνίου 2018.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά (346) γηγενείς και (82) δίγλωσσοι μαθητές/-τριες Λυκείου διαγνωσμένοι/-ες ως μαθητές/-τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία. Αναφορικά με το φύλο των γηγενών δίγλωσσων μαθητών/τριών συμμετείχαν 248 μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και 98 μαθήτριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο τελικό δείγμα των δίγλωσσων μαθητών της έρευνάς μας συμπεριλήφθησαν 55 δίγλωσσοι μαθητές και 27 δίγλωσσες μαθήτριες. Προκειμένου να διασφαλιστεί η συμμετοχή τόσο των δίγλωσσων μαθητών/-τριών όσο και των γηγενών μαθητών/-τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αξιοποιήθηκαν σχετικοί κατάλογοι και αρχεία που τηρούνται στις σχολικές μονάδες άντλησης του δείγματος. Οι κατάλογοι αυτοί πιστοποιούν το «διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο» των μαθητών/-τριών του δείγματός μας (γέννηση σε διαφορετική χώρα από την Ελλάδα, ή ένας ή και οι δύο γονείς έχουν γεννηθεί σε χώρα διαφορετική της Ελλάδας).

Οι μαθητές/-τριες που συμμετείχαν στην έρευνά μας φοιτούν σε ημερήσια δημόσια σχολεία της Περιφέρειας Αττικής αρμοδιότητας του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

#### *Συλλογή των δεδομένων*

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή. Μετά και τη χορήγηση σχετικής άδειας από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ο ερευνητής επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τους διευθυντές και διευθύντριες των σχολείων προκειμένου: α) να τους ενημερώσει για την ερευνητική του ιδιότητα και β) να του επιτραπεί η πραγματοποίηση της έρευνας. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στις σχολικές αίθουσες, οι οποίες ευγενικά παραχωρήθηκαν για τον σκοπό αυτό. Μετά και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων απεστάλη ευχαριστήρια επιστολή στο σχολείο.

#### *Αποτελέσματα της έρευνας*

Σε επίπεδο ποσοστών, διαπιστώνεται η υπεροχή των δίγλωσσων μαθητριών για τον επιχειρηματικό τύπο και τον κοινωνικό τύπο. Συγκεκριμένα: α) για τον επιχειρηματικό τύπο και για το υψηλό επίπεδο ομαδοποίησης οι δίγλωσσες μαθήτριες συγκεντρώνουν ποσοστό της τάξης του 42,9% έναντι ποσοστού της τάξης του 17,8% των γηγενών συμμαθητριών τους, ενώ β) για τον κοινωνικό τύπο και για το υψηλό επίπεδο ομαδοποίησης οι δίγλωσσες μαθήτριες συγκεντρώνουν ποσοστό της τάξης του 57,1% έναντι ποσοστού της τάξης του 30,8% των γηγενών συμμαθητριών τους. Ωστόσο, η υπεροχή αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Στατιστικά σημαντικά ευρήματα διαπιστώνονται μόνο για τον οργανοδιοικητικό τύπο. Συγκεκριμένα, οι δίγλωσσες μαθήτριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, συ-

γκρινόμενες με τις γηγενείς συμμαθήτριές τους με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής αυτεπάρκειας οργανοδιοικητικού τύπου. Διαπιστώνεται ότι ποσοστό της τάξης του 28.6% των δίγλωσσων μαθητριών Λυκείου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ομαδοποιείται στο υψηλό επίπεδο επαγγελματικής αυτεπάρκειας οργανοδιοικητικού τύπου. Το αντίστοιχο ποσοστό των γηγενών μαθητριών με ειδικές μαθησιακές ανέρχεται, στο 1%. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $\chi^2= 17,475$   $df= 2$   $p<.001^{***}$ ).

Από την άλλη πλευρά, σε επίπεδο ποσοστών, διαπιστώνεται η υπεροχή των γηγενών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στον καλλιτεχνικό και επιχειρηματικό τύπο. Συγκεκριμένα: α) για τον καλλιτεχνικό τύπο και για το υψηλό επίπεδο ομαδοποίησης οι δίγλωσσοι μαθητές συγκεντρώνουν ποσοστό της τάξης του 8,3% έναντι ποσοστού της τάξης του 19,9% των γηγενών συμμαθητών τους, ενώ β) για τον επιχειρηματικό τύπο και για το υψηλό επίπεδο ομαδοποίησης οι δίγλωσσοι μαθητές συγκεντρώνουν ποσοστό της τάξης του 8,3 % έναντι ποσοστού της τάξης του 19,1% των γηγενών συμμαθητών τους.

Τα ανωτέρω αποτελέσματα συμφωνούν με την καταγεγραμμένη βιβλιογραφία, που υποστηρίζει ότι οι μαθητές/-τριες αυτής της ομάδας διατηρούν χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας για επιστημονικές και τεχνολογικές σταδιοδρομίες (Δρόσος, 2011) και χαμηλά αντιλαμβανόμενα επίπεδα επαγγελματικής αυτεπάρκειας (Luzzo & McWhirter, 2001). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την άποψη ότι για τα αγόρια η διγλωσσία αποτελεί επιβαρυντική παράμετρο, καθόσον φέρει εμπόδια στην επαγγελματική ανάπτυξη και οδηγεί στον στιγματισμό τους (Rosvall, 2017).

### Συμπεράσματα

Η διγλωσσία συμβάλλει στη διαμόρφωση του τύπου και των επιπέδων της επαγγελματικής αυτεπάρκειας των μαθητών/-τριών Λυκείου με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, οι συνέπειες τη διγλωσσίας δεν περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο στην ακαδημαϊκή επίτευξη, καθόσον επηρεάζουν τις επαγγελματικές φιλοδοξίες της μαθητικής αυτής ομάδας (Akos & Niles, 2007· Choi, Jim & Kim, 2015).<sup>58</sup>

Επιπλέον, η πολυγλωσσία των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο, ενώ οδηγεί στην διαφορετική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, για τις δίγλωσσες μαθήτριες, η εμπειρία της διγλωσσίας οδηγεί σε θετική αίσθηση επαγγελματικής αυτεπάρκειας, εκμετάλλευση των διαθέσιμων ευκαιριών και ανθεκτικότητα (Colombo & Santagati, 2010).<sup>59</sup> Από την άλλη πλευρά, οι παρεχόμενες στους δίγλωσσους μαθητές ευκαιρίες απαξιώνονται. Ενώ οι δίγλωσσες μαθήτριες αναγνωρίζουν και αξιοποιούν τα προνόμια της διγλωσσίας, οι δίγλωσσοι μαθητές απέχουν γιατί πιστεύουν στην έμφυτη αξία τους. Η εμπειρία της διγλωσσίας «υπονομεύει» την αρρενωπότητά τους (Qian, Buchmann & Zhang, 2018)<sup>60</sup>, καθόσον οι μαθητές πιστεύουν ότι θα αντιμετωπίσουν πολλά εμπόδια (Luzzo & McWhirter, 2001).<sup>61</sup> Η πίστη στην ικανότητα των δίγλωσσων μαθητριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να ασκήσουν επαγγέλματα οργανοδιοικητικού τύπου, αν και απαιτητική, δεν τις φέρει σε άμεση αντιπαράθεση με τις δυσκολίες του γραπτού λόγου. Άλλωστε, άλλα είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που «επαινούνται» στον τύπο αυτό, όπως για παράδειγμα: α) η μεθοδικότητα, β) ο κομορμισμός, γ) η ευσυνειδησία, δ)

η κλειστότητα του χαρακτήρα και ε) η επιμονή (Spokane & Gruza-Guet, 2004).<sup>62</sup> Ενδεχομένως το περιβάλλον των δίγλωσσων μαθητριών να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες ενασχόλησης με τα επαγγέλματα οργανοδιοικητικού τύπου, να ενθαρρύνει (λεκτικά και συναισθηματικά) την ενασχόληση με αυτά, ή και να προσφέρει ευκαιρίες για παρατήρηση σχετικών επαγγελματικών δραστηριοτήτων (βιβλιοθηκονόμοι, δακτυλογράφοι, οικονομικοί αναλυτές, τραπεζικοί, λογιστές, φοροτεχνικοί).

Σε κάθε περίπτωση αναδεικνύεται η αναγκαιότητα των παρεμβάσεων στην ομάδα-στόχο των δίγλωσσων μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

## Προτάσεις

Κρίνεται απαραίτητη η υλοποίηση παρεμβάσεων, στην ομάδα των δίγλωσσων μαθητών (αγοριών), με μαθησιακές δυσκολίες. Οι παρεμβάσεις αυτές θα πρέπει να αναγνωρίζουν και να αναπτύσσουν τις ικανότητες των δίγλωσσων μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάδειξη της πολιτισμικής ευρηματικότητας θα φέρει στο φως όψεις της αρρενωπής ταυτότητας που συμβάλλουν στην επιτυχία. Ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες, μεγάλη είναι η συνεισφορά των προσδοκιών του οικογενειακού περιβάλλοντος και των εμπειριών επιτυχίας σημαντικών, για τους δίγλωσσους μαθητές, προσώπων. Η αναγνώριση της πολιτισμικής ευρηματικότητας: α) θα οδηγήσει στην αποδοχή της πολιτισμικής ευρηματικότητας, ενώ β) θα συμβάλει στον περιορισμό των εσωτερικών συγκρούσεων (χαμηλά επίπεδα άγχους), στην κριτική προσέγγιση, από το σχολείο, των πολιτισμών και στην αποδοχή της ρευστότητας των ορίων της πολιτισμικής ταυτότητας.

Σε κάθε περίπτωση η αναγνώριση της πολιτισμικής ευρηματικότητας θα αποτελέσει την απαρχή: α) κατανόησης των δυνατών σημείων των ίδιων των μαθητών, β) σχεδιασμού προγραμμάτων ακαδημαϊκής επίτευξης και επαγγελματικού προσανατολισμού και γ) ανάπτυξης σχολικής κουλτούρας που ευνοεί τη συμμετοχή.

## Σημειώσεις

<sup>1</sup> Γονιδάς Σταύρος. «Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολείο επαγγελματικής κατάρτισης. Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών». Διπλωματική μελέτη. (Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2014).

<sup>2</sup> Τριάρχη-Herrmann Βασιλική. «Η Δίγλωσσία στην Παιδική Ηλικία, μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση». (Αθήνα: Gutenberg, 2000).

<sup>3</sup> Paez Mariela, Patton Tabors & Lisa López. «Dual language and literacy development of Spanish-speaking preschool children». *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28/2 (2007): 85-102.

<sup>4</sup> Scheffner-Hammer Carol et. al. «The language and literacy development of young dual language learners: A critical review». *Early Childhood Research Quarterly*, 29/4 (2014): 715-733.

<sup>5</sup> Crock Mary, Christine Ernst & Ron McCallum. «Where Disability and Displacement Intersect: Asylum Seekers and Refugees with Disabilities». *International Journal of International Law*, 24/4 (2013): 735-764.

<sup>6</sup> Forman Sarah. «Dual-Language Development: Implications for Closing the Achievement Gap Between Bilingual and Monolingual Students Doctoral Project». (California School of Professional Psychology. Alliant International University. Los Angeles, 2018).



<sup>7</sup> Akos Patrick & Niles Spencer. «Promoting educational and career planning in schools», *Transforming the school counselling profession*, ed. B.T. Erfod, 195-210 (Columbus: Pearson, 2007); Choi Yoonjung, Jieun Kim & Sunkyoung Kim. «Career development and school success in adolescents: The role of career interventions». *Career Development Quarterly*, 63 (2015): 171-186.

<sup>8</sup> Yakushko Oksana. «Career development of immigrant women», *Handbook of career counseling of women*, ed. Bruce Walsh & Mary Heppner, 387-426 (NJ: Lawrence Erlbaum, 2006).

<sup>9</sup> Yakushko Oksana et al. Career «Development Concerns of Recent Immigrants and Refugees». *Journal of Career Development*, 34/4 (2008): 362-396.

<sup>10</sup> στο ίδιο

<sup>11</sup> Hackett Gail & Nancy Betz. «A self - efficacy approach to the career development of women». *Journal of Vocational Behaviour*, 18 (1981): 326 - 339.

<sup>12</sup> ό.π.

<sup>13</sup> Lent Robert, Steven Brown & Gail Hackett. «Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance». *Journal of Vocational Behaviour*, 45 (1994): 79 - 122.

<sup>14</sup> Swanson Jane & Paul Gore. «Advances in vocational psychology theory and research», *Handbook of Counseling Psychology*, ed. Steven Brown & Robert Lent., 233-270 (New York: John Wiley, 2000).

<sup>15</sup> ό.π.

<sup>16</sup> ό.π.

<sup>17</sup> Allison Charlene & Imelda, Cossette. *Three theories of career development and choice - Proven Practices for Recruiting Women to STEM Careers in ATE Programs*. (Washington: Edmonds Community College - National Science Foundation, 2007).

<sup>18</sup> Spokane Arnold & Maria-Cristina Cruza-Gruet. «Holland's Theory of vocational personalities in work environments», *Career Development and Counselling*, ed. Steven Brown & Robert Lent , 24-41 (New Jersey: John Wiley, 2004).

<sup>19</sup> Pike Gary. «Students Personality Types, intended majors, and college expectations: Further Evidence Concerning Psychological and Sociological Interpretations of Holland's Theory», *Research in Higher Education*, 47/7 (2006): 801 - 822.

<sup>20</sup> ό.π.

<sup>21</sup> ό.π.

<sup>22</sup> ό.π.

<sup>23</sup> ό.π.

<sup>24</sup> ό.π.

<sup>25</sup> ό.π.

<sup>26</sup> ό.π.

<sup>27</sup> ό.π.

<sup>28</sup> ό.π.

<sup>29</sup> Δρόσος, Νικόλαος. «Επαγγελματική ωριμότητα και επαγγελματικές φιλοδοξίες Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών Γ΄ Γυμνασίου που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 80 – 81 (2007β): 82 - 98· Δρόσος Νικόλαος & Ευφροσύνη Κασσωτάκη. «Οι σχολικές και επαγγελματικές επιλογές Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία σε σχέση με την αυτοεκτίμηση και την χώρα προέλευσης τους». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 72 - 73, (2005): 47 - 62· Σακελλαρίδη Φωτεινή. «Αυτοαντίληψη και επαγγελματικές προσδοκίες μαθητών διαπολιτισμικών σχολείων». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56 – 57, (2001): 126 - 150.

<sup>30</sup> Δρόσος, Νικόλαος. *Επαγγελματική ωριμότητα & Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης Εφήβων Διαφορετικών Πολιτισμικών Ομάδων*, Διδακτορική Διατριβή (Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2011).

<sup>31</sup> Luzzo Darrell & Ellen Mcwhirter. «Sex and ethnic differences in the perception of educational and career related barriers and levels of coping efficacy». *Journal of Counselling and Development*, 79 (2001): 61 - 67.

<sup>32</sup> Shinnar Rachel. «Qualitative Examination of Mexican Immigrants' Career Development Perceived Barriers and Motivators». *Journal of Career Development*, 33/4 (2007): 338-375.

<sup>33</sup> Rosvall Per Ake. «Understanding career development amongst immigrant youth in a rural place, *Intercultural Education*», 28/6 (2017): 523-542.

<sup>34</sup> Αμπάτη Αναστασία & Άννα Ιορδανίδου. «Τα λάθη στη γραπτή έκφραση αλλόγλωσσων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: ο ρόλος τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας». *Πανελλήνιο Συνέδριο «Σχολική γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα, 1 (2001): 498-596.

<sup>35</sup> Goldstein Harvey. «Education for all: the globalization of learning targets». *Comparative Education*, 40/1 (2004): 7-14.

<sup>36</sup> Bertozzi, Rita. «University students with migrant background in Italy. Which factors affect opportunities». *Italian Journal of Sociology of Education*, 10 /1 (2018): 23-42.

- <sup>37</sup> Ceravolo, Flavio. *Cervelli in transito. Altri giovani che non dovremmo farci scappare*. (Roma: Carocci, 2016).
- <sup>38</sup> Santagati Maria. «Turning Migration Disadvantage into Educational Advantage. Autobiographies of Successful Students with an Immigrant Background». *Revista de Sociología de la Educación*, 11/2 (2018): 315-334.
- <sup>39</sup> Colombo Maddalena & Maria-Grazia Santagati. «Interpreting social inclusion of young immigrants in Italy». *Italian Journal of Sociology of Education*, 1 (2010): 9-48.  
Γονιδάς Σταύρος. «Ελληνες και αλλοδαποί μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο ίδιο σχολείο επαγγελματικής κατάρτισης. Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών». Διπλωματική μελέτη. (Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2014).
- <sup>40</sup> ό.π.
- <sup>41</sup> Brutt-Griffler, Janina & Manga Varghese. «Introduction». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7/2&3 (2004): 93–101.
- <sup>42</sup> UNHCR. «Convention and Protocol: Relating to the Status of Refugees» (Geneva: UNHCR, 2010).
- <sup>43</sup> ό.π.
- <sup>44</sup> Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα. «Διάγνωση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας – Πανεπιστημιακές Σημειώσεις». (Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2011).
- <sup>45</sup> Πολυχρονοπούλου, Σταυρούλα. «Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. –Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης» (αυτοέκδοση: 2003).
- <sup>46</sup> Τζιβινίκου Σωτηρία. «Μαθησιακές δυσκολίες-διδασκτικές παρεμβάσεις» (Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 2015), <http://hdl.handle.net/11419/5332>.
- <sup>47</sup> Χάλιος, Ηλίας & Πανταζής, Βασίλης. «Αλλοδαποί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών»: *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 2012.
- <sup>48</sup> Baker, Colin. «Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση», επιμ.- εισαγ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου (Αθήνα: Gutenberg, 2001).
- <sup>49</sup> Coelho, Elisabeth. «Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία», επιμ.- εισαγ. Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2007): Γρίβα, Ελένη. & Στάμου, Αναστασία. «Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον-Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων». (Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2014).
- <sup>50</sup> Qian Yue, Buchmann Claudia & Zhang Zhe. «Gender differences in educational adaptation of immigrant-origin youth in the United States». *Demographic Research* 38 (2018): 1155-1188.
- <sup>51</sup> στο ίδιο
- <sup>52</sup> DiPrete Thomas & Buchmann Claudia. «The rise of women: The growing gender gap in education and what it means for American schools». (New York: Russell Sage Foundation, 2013).
- <sup>53</sup> Morris Edward. «Learning the hard way: Masculinity, place, and the gender gap in education» (New Brunswick: Rutgers University Press, 2012).
- <sup>54</sup> Qin Desiree. «Being ‘good’ or being ‘popular’: Gender and ethnic identity negotiations of Chinese immigrant adolescents», *Journal of Adolescent Research* 24/1 (2009): 37–66.
- <sup>55</sup> ό.π.
- <sup>56</sup> ό.π.
- <sup>57</sup> ό.π.
- <sup>58</sup> ό.π.
- <sup>59</sup> ό.π.
- <sup>60</sup> ό.π.
- <sup>61</sup> ό.π.
- <sup>62</sup> ό.π.

## Βιβλιογραφία

- Akos Patrick & Niles Spencer. «Promoting educational and career planning in schools», *Transforming the school counselling profession*, ed. B.T. Erföd, 195-210 (Columbus: Pearson, 2007).
- Allison, Charlene & Imelda, Cossette. *Three theories of career development and choice - Proven Practices for Recruiting Women to STEM Careers in ATE Programs*. (Washington: Edmonds Community College - National Science Foundation, 2007).
- Αμπάτη Αναστασία & Άννα Ιορδανίδου. «Τα λάθη στη γραπτή έκφραση αλλόγλωσσων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: ο ρόλος τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας». *Πανελλήνιο Συνέδριο «Σχολική γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα, 1 (2001): 498-596.
- Baker, Colin. «Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση», επιμ.- εισαγ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου (Αθήνα: Gutenberg, 2001).
- Bandura Albert. «Guide for constructing self-efficacy scales», *Self-efficacy beliefs of adolescence (adolescence & education)*, ed. Frank Pajares & Tim Urban (Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2005).
- Bertozzi, Rita. «University students with migrant background in Italy. Which factors affect opportunities». *Italian Journal of Sociology of Education*, 10 /1 (2018): 23-42.
- Brutt-Griffler, Janina & Manga Varghese. «Introduction». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7/2&3 (2004): 93-101.
- Ceravolo, Flavio. *Cervelli in transito. Altri giovani che non dovremmo farci scappare*. (Roma: Carocci, 2016).
- Choi Yoonjung, Jieun Kim & Sunkyung Kim. «Career development and school success in adolescents: The role of career interventions». *Career Development Quarterly*, 63 (2015): 171-186.
- Coelho, Elisabeth. «Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία», επιμ.- εισαγ. Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2007).
- Colombo Maddalena & Maria-Grazia Santagati. «Interpreting social inclusion of young immigrants in Italy». *Italian Journal of Sociology of Education*, 1 (2010): 9-48.
- Γονιδιάς Σταύρος. «Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολείο επαγγελματικής κατάρτισης. Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών». Διπλωματική μελέτη. (Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2014).
- Γρίβα, Ελένη & Στάμου, Αναστασία. «Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον-Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων». (Θεσσαλονίκη: Άδελφοί Κυριακίδη, 2014).
- Crock Mary, Christine Ernst & Ron McCallum. «Where Disability and Displacement Intersect: Asylum Seekers and Refugees with Disabilities». *International Journal of International Law*, 24/4 (2013): 735-764.
- DiPrete Thomas & Buchmann Claudia. «The rise of women: The growing gender gap in education and what it means for American schools». (New York: Russell Sage Foundation, 2013).
- Δρόσος, Νικόλαος. «Επαγγελματική ωριμότητα και επαγγελματικές φιλοδοξίες Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών Γ' Γυμνασίου που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 80 - 81 (2007β): 82 - 98.
- Δρόσος, Νικόλαος. *Επαγγελματική ωριμότητα & Λήψη Επαγγελματικής Απόφασης Εφήβων Διαφορετικών Πολιτισμικών Ομάδων*, Διδακτορική Διατριβή (Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2011).
- Δρόσος Νικόλαος & Ευφροσύνη Κασσωτάκη. «Οι σχολικές και επαγγελματικές επιλογές ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία σε σχέση με την αυτοεκτίμηση και τη χώρα προέλευσής τους». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 72 - 73, (2005): 47 - 62.
- Forman Sarah. «Dual-Language Development: Implications for Closing the Achievement Gap Between Bilingual and Monolingual Students Doctoral Project». (California School of Professional Psychology. Alliant International University. Los Angeles, 2018).
- Goldstein Harvey. «Education for all: the globalization of learning targets». *Comparative Education*, 40/1 (2004): 7-14.
- Hackett Gail & Nancy Betz. «A self - efficacy approach to the career development of women». *Journal of vocational Behaviour*, 18 (1981): 326 - 339.

- Holland John. «*Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*» (Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1997).
- Καραμητόπουλος Θεόδωρος. «Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και την διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μια ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου». *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης*, Αθήνα (2015): 569-577.
- Lent Robert, Steven Brown & Gail Hackett. «Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance». *Journal of Vocational Behaviour*, 45 (1994): 79 - 122.
- Luzzo Darrell & Ellen Mcwhirter. «Sex and ethnic differences in the perception of educational and career related barriers and levels of coping efficacy». *Journal of Counselling and Development*, 79 (2001): 61 - 67.
- Morris Edward. «*Learning the hard way: Masculinity, place, and the gender gap in education*» (New Brunswick: Rutgers University Press, 2012).
- Paez Mariela, Patton Tabors & Lisa López. «Dual language and literacy development of Spanish-speaking preschool children». *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28/2 (2007): 85-102.
- Rosvall Per Ake. «Understanding career development amongst immigrant youth in a rural place, *Intercultural Education*», 28/6 (2017): 523-542.
- Pike Gary. «Students Personality Types, intended majors, and college expectations: Further Evidence Concerning Psychological and Sociological Interpretations of Holland's Theory», *Research in Higher Education*, 47/7 (2006): 801 - 822.
- Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα. «*Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. –Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*» (αυτοέκδοση: 2003).
- Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα. «Διάγνωση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας – Πανεπιστημιακές Σημειώσεις». (Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2011).
- Qian Yue, Buchmann Claudia & Zhang Zhe. «Gender differences in educational adaptation of immigrant-origin youth in the United States». *Demographic Research* 38 (2018): 1155-1188.
- Qin Desiree. «Being 'good' or being 'popular': Gender and ethnic identity negotiations of Chinese immigrant adolescents», *Journal of Adolescent Research* 24/1 (2009): 37-66.
- Σακελλαρίδη Φωτεινή. «Αυτοαντίληψη και επαγγελματικές προσδοκίες μαθητών διαπολιτισμικών σχολείων». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, (56 – 57), (2001): 126 - 150.
- Santagati Maria. «Turning Migration Disadvantage into Educational Advantage. Autobiographies of Successful Students with an Immigrant Background». *Revista de Sociología de la Educación*, 11/2 (2018): 315-334.
- Scheffner-Hammer Carol, Erika Hoff, Yuuko Uchikoshi, Christina Gillanders, Dina Castro, & Lia Sandilos. «The language and literacy development of young dual language learners: A critical review». *Early Childhood Research Quarterly*, 29/4 (2014): 715-733.
- Shinnar Rachel. «Qualitative Examination of Mexican Immigrants' Career Development Perceived Barriers and Motivators». *Journal of Career Development*, 33/4 (2007): 338-375.
- Swanson Jane & Paul Gore. «Advances in vocational psychology theory and research», *Handbook of Counseling Psychology*, ed. Steven Brown & Robert Lent., 233-270 (New York: John Wiley, 2000).
- Spokane Arnold & Maria-Cristina Cruza-Gruet. «Holland's Theory of vocational personalities in work environments», *Career development and counselling*, ed. Steven Brown & Robert Lent, 24-41 (New Jersey: John Wiley, 2004).
- Τζιβνίκου Σωτηρία. «*Μαθησιακές δυσκολίες-διδασκτικές παρεμβάσεις*» (Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 2015), <http://hdl.handle.net/11419/5332>.
- Τριάρχη-Herrmann Βασιλική. «*Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία, μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*». (Αθήνα: Gutenberg, 2000).
- UNHCR. «*Convention and Protocol: Relating to the Status of Refugees*» (Geneva: UNHCR, 2010).
- Yakushko Oksana. «Career development of immigrant women», *Handbook of career counseling of women*, ed. Bruce Walsh & Mary Heppner, 387-426 (NJ: Lawrence Erlbaum, 2006).

Yakushko Oksana, Autumn Backhaus, Megan Watson, Katherina Ngaruiya & Jaime Gonzalez. Career «Development Concerns of Recent Immigrants and Refugees». *Journal of Career Development*, 34/4 (2008): 362-396.

Χάλιος, Ηλίας & Πανταζής, Βασίλης. “Αλλοδαποί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών”: *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 2012.*

***ISSN 2529-1211***